

370.7
E68e
4

Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico - IDEP

85



000027



PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y RELACIONES INTERNACIONALES

GRUPO DE INVESTIGACIÓN: POLÍTICA, GÉNERO Y FAMILIA

EQUIDAD DE GÉNERO Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN PRESENTADO AL IDEP

Ana Rico de Alonso
Angélica Rodríguez
Juan Carlos Alonso
Nadia López
Sonia Castillo
Carlota Alméciga

Santa Fe de Bogotá, noviembre 18 de 1999

Inv. IDEP
-19

80/10/82

00000

ÍNDICE

Presentación		11
1. Introducción		13
2. Problema		14
3. Objetivos		15
4. Marco teórico		16
4.1. Fines y Funciones Sociales de la Educación		16
4.1.1. <i>La educación en sociedades en transición</i>		16
4.1.2. <i>Educación y economía</i>		19
4.1.3. <i>Educación, relación de poder y control</i>		23
4.2. Educación y Currículo Oculto		26
4.2.1. <i>Currículo oculto y género</i>		28
4.2.2. <i>Educación y pensamiento de los docentes</i>		29
4.3. Género y Equidad en la Educación		30
4.3.1. <i>Género: conceptos, debates y aplicaciones.</i>		32
4.3.2. <i>Género y equidad.</i>		34
4.3.3. <i>Género y Educación</i>		35
4.3.4. <i>Equidad de Género en la Educación</i>		39
4.3.5. <i>Propuestas políticas para educación con perspectiva de género.</i>		40
4.4. Calidad de la educación.		41
4.4.1. <i>Calidad de la educación vs. Educación para la calidad</i>		46
4.4.2. <i>Enfoque conceptual vs. Enfoque operacional</i>		47
4.4.3. <i>Calidad de los resultados vs. Calidad de la distribución de los resultados</i>		47
4.4.4. <i>Definición de calidad de la educación y sus componentes</i>		48
4.4.5. <i>Modelo de variables seleccionadas y relación entre ellas</i>		48
4.4.6. <i>Indicadores de las variables</i>		50
4.4.7. <i>Formación de docentes</i>		55
5. Metodología		57
5.1. Diseño de la investigación		57
5.2. Técnicas de Investigación		58
5.2.1. <i>La Observación</i>		58
• Selección de escenarios		
• El papel del investigador y su impacto sobre comportamientos y rutinas de los actores		
• Repetición de observaciones		
• Diversidad de fuentes de información		
• El equipo de investigación		
5.2.2. <i>La entrevista Semi-Estructurada</i>		61
• Individual		
• Grupal		



5.2.3.	<i>Recolección y Análisis Documental</i>	61
5.3.	Población	62
5.3.1.	<i>Grados y alumnos</i>	62
5.3.2.	<i>Asignaturas</i>	62
5.4.	Categorías y Variables	63
5.4.1.	<i>Categorías generales de procesos y relaciones</i>	63
5.4.2.	<i>Categorías del Currículo Oculto</i>	64
5.4.3.	<i>Metodología sobre categorías de observación</i>	65
5.5.	Descripción del trabajo de campo	67
5.5.1.	Contactos Institucionales	67
5.5.2.	Instrumentos de Recolección.	67
5.5.3.	Prueba Piloto	68
5.5.4.	Recolección de la información	69
5.6.	Procesamiento de la información	69
5.6.1.	<i>La información cuantitativa</i>	69
5.6.2.	<i>La información cualitativa</i>	70
5.7.	La triangulación en el análisis de la información	71
5.7.1.	<i>Triangulación de fuentes</i>	71
5.7.2.	<i>Triangulación de técnicas</i>	71
5.7.3.	<i>Triangulación de investigadores</i>	71
6.	Contextualización	72
6.1.	De la preocupación por la cobertura a la exigencia por la calidad competitiva	72
6.2.	Reforma y objetivos en las políticas educativas en la década de los noventa	73
6.3.	Equidad de género en la educación en Colombia	74
6.3.1.	<i>Acceso, eficiencia interna y escolaridad</i>	76
6.3.2.	<i>Pruebas de logro académico</i>	77
6.3.3.	<i>Tasa de absorción universitaria</i>	78
6.3.4.	<i>Equidad de la educación en Santa Fe de Bogotá</i>	78
6.3.5.	<i>Diferencias entre hombres y mujeres en escolaridad</i>	79
6.4.	Diferencias entre los grupos de edad	79
6.5.	Deserción y repitencia entre los planteles públicos y privados	79
6.6.	Inequidad en la calidad de la educación	80
7.	Resultados	82
7.1.	Caracterización de las instituciones	82
7.1.1.	<i>Monseñor Bernardo Sánchez</i>	82
•	Historia	
•	Objetivos de la institución	
•	Infraestructura	

7.1.2. <i>Instituto Técnico Central</i>	86
• <i>Historia</i>	
• <i>Objetivos de la Institución</i>	
• <i>Infraestructura</i>	
7.1.3. <i>Menorah</i>	95
• <i>Historia</i>	
• <i>Objetivos de la Institución</i>	
• <i>Infraestructura</i>	
7.2. <i>Caracterización de la población</i>	101
7.2.1. <i>Caracterización socio familiar</i>	101
• <i>Edades de los padres</i>	
• <i>Escolaridad de los padres</i>	
• <i>Escolaridad según sexo</i>	
• <i>Tipos de familia.</i>	
• <i>Ocupación de los progenitores</i>	
7.2.2. <i>Características de los Docentes</i>	105
• <i>Adquisición de competencias</i>	
• <i>Adquisición de destrezas</i>	
• <i>Análisis por plantel</i>	
7.3 <i>Inteligencia y competencias por género</i>	107
7.3.1. <i>Creencias de docentes sobre la inteligencia de hombres y mujeres</i>	108
7.3.2. <i>Competencias académicas por género: las percepciones</i>	109
• <i>Creencias y percepciones de docentes y directivos</i>	
• <i>Creencias percepciones y de los/las alumnos/as</i>	
7.3.3 <i>Competencias académicas por género: los resultados</i>	113
• <i>Puntajes totales pruebas de Estado</i>	
• <i>Puntajes por área pruebas de Estado</i>	
• <i>Resultados de logro</i>	
7.3.4. <i>¿Biología o cultura?</i>	120
• <i>Docentes y directivos</i>	
• <i>Discusión y síntesis</i>	
7.4. <i>Estrategias pedagógicas</i>	124
7.4.1. <i>Métodos de enseñanza – aprendizaje</i>	124
• <i>Visiones de los docentes y directivos</i>	
• <i>Mirada de los Alumnos</i>	
• <i>Mirada de los investigadores</i>	
• <i>Discusión</i>	
7.5. <i>Intereses frente al género</i>	130
7.5.1. <i>Opiniones de estudiantes</i>	131
7.5.1. <i>Opiniones de los directivo</i>	132
7.5.2. <i>Opiniones de los docentes</i>	132

7.6. Actitudes frente al género	133
7.6.1. Opiniones de estudiantes	133
7.6.2. Opiniones de los directivos	136
7.6.3. Opiniones de los docentes	137
7.6.4. Comportamientos de los docentes	139
7.6.5. Comportamientos de estudiantes	145
• Según sexo	
• Según asignatura	
• Según plantel	
• Según grado	
7.7.. Tipo de educación	158
7.7.1. Opiniones de los alumnos	158
7.7.2. Opiniones de los directivos	162
7.7.3. Opiniones de los docentes	163
7.7.4. Contenidos implícitos y explícitos dentro del aula	165
7.8. Impacto de la educación sobre el proyecto de vida	166
7.8.1. Creencias de utilidad de la educación entre los jóvenes	167
7.8.2. Creencias de la utilidad de la educación en docentes y directivos	168
7.8.3. Creencias sobre el efecto de las diferencias de género en la vida familiar y 169 laboral	
• Proyecto de vida y género: determinismo biológico o relativismo cultural	
• El futuro se forja individualmente independiente del género	
• Proyecto a futuro	
8. SÍNTESIS	171
8.1. Diferencias en la calidad de los procesos educativos en los diferentes tipos de planteles según el sexo de los y las estudiantes	171
• Función educadora	
• Función pedagógica	
• Currículum explícito	
8.2. Factores asociados con la calidad académica	172
8.2.1. Factores endógenos del plantel	172
8.2.2. Factores exógenos	173
8.2.3. Proyecto de vida de los estudiantes	173
8.2.4. Percepciones y creencias de los directivos y docentes	173.
8.3. Currículum oculto	174
9.RECOMENDACIONES	175
BIBLIOGRAFÍA	180

ANEXOS

- Guía de entrevista a docentes
- Guía de la entrevista a rectores
- Guía de grupo focal
- Guía de observación
- Fotos

INDICE DE CUADROS

Cuadro 1.	Variables e indicadores de la calidad de la educación en la revisión bibliográfica	45
Cuadro 2.	Distribución de alumnos por sexo y plantel	62
Cuadro 3.	Distribución de docentes por sexo, según asignatura	63
Cuadro 4.	Categorías y metodología de estudio	64
Cuadro 5.	Distribución de la recolección de información en los tres planteles	69
Cuadro 6.	Indicadores de la educación para Bogotá 1985-1997	75
Cuadro 7.	Nivel educativo de la población de 5 años y más, según sexo 1997	76
Cuadro 8.	Tasas nacionales de eficiencia interna por sexo 1985-1999	77
Cuadro 9.	Distribución de puntaje en pruebas académicas por sexo y grado	78
Cuadro 10.	Nivel educativo de la población de 5 años y más según sexo.	79
Cuadro 11.	Tasa de escolaridad	79
Cuadro 12.	Tasa de deserción, repitencia y aprobación en secundaria según tipo de plantel en Santa Fe de Bogotá 1984.	80
Cuadro 13.1	Distribución de los planteles según sexo y puntajes ICFES, en Santa Fe de Bogotá, 1998	80
Cuadro 13.2.	Rendimiento de los planteles según sexo y carácter del plantel Bogotá 1998	81
Cuadro 14.	Nivel de escolaridad de los progenitores	102
Cuadro 15.	Características socio familiares de los padres, según plantel, grado y sexo	103
Cuadro 16.	Tipos de familia	104
Cuadro 17.	Número de hijos por familia	104
Cuadro 18.	Edad de los docentes	105
Cuadro 19.	Escalafón de los docentes, según experiencia	105
Cuadro 20.	Especialización de los docentes	106
Cuadro 21.	Promedio en los puntajes Icfes, de 1998 –1999 según plantel	113
Cuadro 22.	Distribución de puntajes ICFES 1998	114
Cuadro 23.	Distribución de puntajes ICFES 1999	114
Cuadro 24.	Distribución de los puntajes de las pruebas ICFES por área y plantel 1999	115
Cuadro 25.	Distribución de estudiantes según proporción de logros perdidos, por grado, sexo y plantel	117
Cuadro 26.	Distribución de estudiantes según proporción de logros perdidos, por área, sexo y plantel	119
Cuadro 27.	Comportamiento de los docentes según tipo de plantel	139
Cuadro 28.	Conducta de los docentes según grado y sexo de los estudiantes	140
Cuadro 29.	Conducta de los docentes por plantel, grado y sexo.	141
Cuadro 30.	Conducta de los docentes por plante, asignatura y sexo	142
Cuadro 31.	Conductas de estudiantes en el aula por sexo	146
Cuadro 32.	Conductas de estudiantes según asignatura, sexo y plantel	153
Cuadro 33.	Conductas de estudiantes según plantel	155
Cuadro 34.	Conductas de estudiantes según grado y sexo	157

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfica 1.	Esquema de calidad de la educación	49
Gráfica 2.	Conducta de estudiantes en el aula por área “ PASAR AL TABLERO”	147
Gráfica 3.	Conducta de estudiantes en el aula por área “RESPONDER A PREGUNTAS”	147
Gráfica 4.	Conducta de estudiantes en el aula por área “ PIDE EXPLICACIONES”	148
Gráfica 5.	Conducta de estudiantes en el aula por área “HACER OTRA COSA”	148
Gráfica 6.	Conducta de estudiantes en el aula por área “HACER RECOCHA”	149
Gráfica 7.	Conducta de estudiantes en el aula por área “CHARLAR”	149
Gráfica 8.	Conducta de estudiantes en el aula por grado “PASAR AL TABLERO”	150
Gráfica 9.	Conducta de estudiantes en el aula por grado “ RESPONDER A PREGUNTAS”	150
Gráfica 10.	Conducta de estudiantes en el aula por grado “ PIDE EXPLICACIONES”	151
Gráfica 11.	Conducta de estudiantes en el aula por grado “HACER OTRA COSA”	151
Gráfica 12.	Conducta de estudiantes en el aula por grado “HACER RECOCHA”	152
Gráfica 13.	Conducta de estudiantes en el aula por grado “CHARLAR”	152

AGRADECIMIENTOS

El equipo de investigación Política, Género y Familia agradece a las siguientes docentes, directivos e instituciones, su colaboración, acogida y afecto, sin los cuales no hubiese sido posible el desarrollo del proyecto:

COLEGIOS

COLEGIO MENORAH
 COLEGIO MONSEÑOR BERNARDO SANCHEZ
 INSTITUTO TÉCNICO CENTRAL

RECTORES/AS

Hermana Elizabeth Valenzuela
 Hermano Jaime Revello
 Dra. María Inés Cuadros

COORDINADORES/AS

Hermana Margarita Soto
 Hermana Margarita Gutiérrez
 Dr. Francisco Sepúlveda
 Dra. Myriam Luz Silva

DOCENTES

Álvaro Suárez
 Anibal Hernández
 Adela Villalobos
 Bernarda Caro
 Cecilia Ramírez
 Consuelo Molina
 Estela Gil
 Flor María Caicedo
 Germán Giraldo
 Gloria Alcira de Fajardo
 Irma Fabiola Arciniegas
 Jefer González
 José Manuel Soto
 Julio Sánchez
 Juan Carlos Cadavid
 Leonor Tello
 María de la Luz Hernández
 María Cristina Peña
 María Eugenia de Pérez
 Nestor Castellanos
 Olga Lucía Quintero
 Rafael Pasos
 Solangi Junca

INSTITUCIONES

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP.

Dra. Clemencia Chiappe, Directora.

Dr. José Darío Herrera, Jefe Unidad de Investigación y Evaluación Educativa

Dr. Jorge Vargas, Interventor

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

P. Gerardo Remolina, S.J. Rector

P. Jorge Humberto Pélaez, Vice-Rector

P. Javier Sanín, S.J., Decano de la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales

Dra. Maryluz Alvarez, Secretaria Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales

PRESENTACIÓN

La Escuela, como institución socializadora, productora de conocimiento, escenario de formación de subjetividades, tiene una potencialidad transformadora como ninguna otra agencia social. Millones de niños, jóvenes y adultos se encuentran actualmente en el sistema educativo formal colombiano; si aceptamos que para Bogotá la tasa de analfabetismo de 2%, cerca de cinco millones de habitantes de esta compleja y contradictoria ciudad han pasado periodos cortos unos, muy prolongados otros, en las aulas escolares.

Edilberto Torres-Rivas, en la década de los ochenta, hacía la siguiente reflexión: dentro de las promesas de desarrollo social de los sesenta, en América Latina parecían abrirse las compuertas de la educación a una gran cantidad de ciudadanos anteriormente excluidos/as, bajo el ofrecimiento de movilidad social, bajo el supuesto implícito que la educación era, de los bienes sociales como la riqueza y el poder, el más fácil de redistribuir. En el contexto de las sociedades latinoamericanas actuales, y específicamente en la sociedad colombiana, es imperativo hacer una reflexión muy crítica sobre el papel del sistema educativo, sobre todo cuando los imperativos de formación de cuadros técnicos que puedan satisfacer los requerimientos de las multinacionales, y el fortalecimiento de políticas “globalizadoras” en unas nuevas relaciones coloniales, desvirtúan el sentido original de la empresa educativa. La opción de un desarrollo humano “al alcance de todos” como diría Gabriel García Márquez, requiere de una apropiación de estrategias para comprender y profundizar en el tejido de los procesos cotidianos del sector educativo y sus implicaciones futuras, que sirvan de base para la elaboración de propuestas dinamizadoras.

La redistribución de la educación bajo las exigencias de la modernidad, que plantean a las agencias sociales el reto de construir y fortalecer sujetos autónomos y optimizados en sus capacidades y posibilidades, implica mucho más que experimentar incrementos porcentuales en los indicadores tradicionales de mejoras educativas; no se trata sólo de aumentar las tasas de cobertura, retención y promoción. La redistribución de la educación tiene que entenderse en el sentido, de redistribución y circulación tanto del capital cultural como del capital global, de acuerdo con los conceptos de Pierre Bourdieu. Si bien toda la responsabilidad no puede competerle al sistema educativo endógenamente, es únicamente *a partir* del sistema educativo que tal empresa puede realizarse.

El estudio, cuyos resultados se consignan en este informe, está antecedido por una preocupación constante del equipo de investigación alrededor de dos fenómenos que atraviesan la organización de la vida: la inequidad social y la asimetría en las relaciones de género, a cuyo estudio hemos dedicado una parte sustancial de nuestra biografía intelectual y ciudadana. En la medida en que estos hechos requieren soluciones estructurales, una dimensión de su análisis se enmarca en el estudio de las políticas sociales y los modelos de desarrollo. En ellos, el estudio de la Educación, como variable y como sector social, adquiere una importancia sustancial. Con base en estas consideraciones podemos afirmar que esta investigación se ubica en el vértice o en la encrucijada entre género, equidad y educación.

No ha sido la intención orientar la investigaciones hacia la obtención de conclusiones universales, sino detenemos en la observación de casos heterogéneos en la composición de alumnos, en las estrategias, en los marcos pedagógicos e institucionales, pero que insertos en la cultura mas amplia, la contienen y la inciden. Con este texto-síntesis buscamos compartir los hallazgos, las inquietudes y las sorpresas que hemos encontrado después de un año de exploraciones etnográficas. Recorrer planteles, entrevistar rectores, coordinadores y docentes, observar relaciones dentro del aula, leer PEIs, consultar autores, construir cuadros estadísticos, transcribir testimonios... nos han dado la

oportunidad de insertarnos en la vida institucional de tres planteles que nos abrieron sus puertas y nos brindaron la posibilidad de construir, junto con ellos, un conocimiento para alimentar el debate en torno a la equidad, las relaciones de género, la calidad de la educación.

Queremos al finalizar este esfuerzo de desafíos y negociaciones, síntesis y reformulaciones, agradecer a las personas e instituciones que nos apoyaron en el desenvolvimiento del apretado y a veces enredado ovillo de la propuesta inicial. En primer lugar, al IDEP, institución que financió la investigación, a su directora Clemencia Chiappe y a la política de investigaciones de la entidad; a Jorge Vargas, quien más que interventor ha sido un socio en esta empresa; a Ivonne Jiménez, con quien iniciamos las primeras etapas; a José Darío Herrera, Aurelio Usson, Mireya González, Hatsblade Gallo, y demás compañeros y compañeras de socialización en el IDEP.

Queremos agradecer a las rectoras y al rector de los colegios del estudio, los/as coordinadores/as académicos/as, los/las docentes. Todos ellos tuvieron una gran visión, una confianza en su equipo y dieron credibilidad a la Universidad Javeriana y al grupo investigador, nos facilitaron la entrada a sus instituciones, a sus archivos, a sus aulas. Hacemos una especial mención de las Hermanas Elizabeth Valenzuela y Margarita Gutiérrez, al Hermano Jaime Revello, al Dr. Francisco Sepúlveda, a la Dras. María Inés Cuadros y Myriam Luz Silva, por su apoyo y autorización oficial que encontró vía abierta en el interés y participación de las y los docentes de cada uno de los colegios. El Hermano Manuel Caballero presentó el grupo de investigación ante el rector del Instituto Técnico Central. A los docentes agradecemos el haber aceptado ser observada/os y de alguna forma interferidos dentro de sus clases, facilitar las entrevistas, y ofrecer su generosa colaboración. Hemos procurado ser fieles a sus testimonios, discretos con sus identidades en temas de controversia, y ver su quehacer dentro de las posibilidades y limitaciones con las que se enseña en los planteles oficiales en Bogotá, en sus relaciones con el nuevo Estado neo-conservador.

Esperamos que las recomendaciones que aquí se consignan aporten a docentes y directivos la mirada del Otro, la óptica desde afuera, la interpretación externa, para que pueda seguir el debate, recogiendo las voces de los otros, estudiantes, docentes, directivos. Los resultados comparativos entre áreas y entre planteles, se sustentan en una filosofía del aprendizaje de los casos positivos, que fundamentó el análisis y que quisiéramos en esa óptica compartirlos con la comunidad académica. Hacemos un reconocimiento expreso a la disposición y espontaneidad de las/os estudiantes en clase y en especial en su valiosa participación en los grupos focales.

La investigación se desarrolló en la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Javeriana, la cual aportó una contrapartida para cofinanciar el estudio. Agradecemos al Padre Javier Sanín, S.J., decano de la Facultad de Ciencias Políticas, a la Dra. Mary Luz Alvarez, secretaria administrativa, a las señoras Athala Andrade, Constanza Pérez, Rosita Granados, y al señor Hernán Caballero.

Santa Fe de Bogotá, Noviembre 18 de 1999

1. INTRODUCCIÓN

El abordaje al estudio de la educación puede hacerse desde múltiples caminos, enfoques, escenarios. Son tantas sus facetas, actores, efectos, que se constituye en uno de los campos más complejos en la aprehensión y comprensión a través de la investigación social. Este hecho a su vez se convierte en una de sus ventajas, en la medida en que el acervo de estudios, prácticas, publicaciones y teorías, es inmenso. En el caso de Colombia, la educación ha sido objeto de una multiplicidad de estudios, que reflejan problemas pertinentes y enfoques teórico-metodológicos que varían con el tiempo y con los desarrollos disciplinares e interdisciplinares.

La preocupación por unir bajo un mismo interrogante, los componentes de equidad, de género y de calidad de la educación, está en el origen de este estudio y da cuerpo y coherencia a su fundamentación teórica, a las estrategias metodológicas, así como al análisis e interpretación del profuso material recolectado.

En primer término cabe señalar la importancia de mirar la educación básica bajo la óptica de la equidad, en una sociedad en donde las desigualdades son cada vez mayores, con graves efectos sobre la sostenibilidad actual y futura. La equidad de género se entiende aquí como una de las formas de la equidad social, señalando el inmenso potencial del sistema educativo para contribuir en la redefinición de contenidos de socialización que permitan el libre desarrollo de las características individuales sin adscripciones esencialistas a partir del hecho biológico de ser hombre o mujer.

La calidad de la educación, como contenido, proceso, y resultado, debe permitir la redistribución de capital cultural, la socialización para la convivencia social y de género, así como la preparación para desempeño adulto en lo laboral, lo intelectual y lo afectivo. En este campo, sin pretender ser ambiciosos/as, buscamos que esta investigación haga algunos aportes, no sólo en la relación entre equidad de género y equidad social, sino en la aplicación de un concepto de género que incluya a hombres y mujeres. El estudio no prelaiona la categoría "mujer", sino parte de la consideración que la socialización en la escuela, en todas sus dimensiones, al incorporar las asignaciones diferenciales que la cultura hace de lo masculino y lo femenino, puede limitar el desarrollo de cada género, sus procesos específicos, en los campos intelectual y relacional. Por tanto, este estudio intenta comprender a los estudiantes varones y a las estudiantes mujeres, buscando construir una conceptualización de equidad de género que los implique a los dos.

El otro aspecto importante para mencionar en esta experiencia, es la aplicación del método etnográfico en la educación. La etnografía del aula fue utilizada y legitimada en Colombia por Rodrigo Parra y su equipo de investigadores, con el trabajo pionero *Los maestros de escuela* (1982). Desde esa fecha, la apropiación de la etnografía dentro de las ciencias sociales se ha intensificado, construyendo un estatuto propio como método de investigación en microescenarios urbanos. Esta posibilidad de penetrar y ser testigo directo de cómo se construyen las relaciones de enseñanza, aprendizaje y socialización, aporta a la comprensión de estos procesos una evidencia que no se puede lograr con la aplicación de otras técnicas.



2. PROBLEMA

Es conocido que los niveles de logro escolar de estudiantes colombianos, medidos a través de pruebas internacionales han resultado insuficientes en comparación con los de otros países. En los últimos resultados de las pruebas TIMMS (Third International Math & Science Study) de 1997, Colombia ocupó el puesto cuarenta entre cuarenta y un países participantes (Margarita Peña, 1999). Otros indicadores nacionales de logro, como las pruebas SABER y los exámenes de Estado (Pruebas ICFES), han arrojado resultados diferenciales por sexo y por tipo de establecimiento (privado – público, masculino – femenino – mixto), favoreciendo a los estudiantes varones y a los planteles privados y masculinos por encima de los femeninos y mixtos. Pese a las pretensiones de las reformas educativas emprendidas desde la Ley General de Educación, a los distintos discursos políticos generados a partir de la Constitución Nacional de 1991 y los sucesivos planes de desarrollo anunciando el desarrollo equitativo, los resultados desde lo social y lo económico evidencian lo contrario.

En términos de equidad en educación, en los distintos niveles que la configuran, los indicadores de calidad, medida por niveles de logro, apuntan a identificar un sistema segmentado público - privado, con ventajas de subsegmentos de la educación privada; en lo relativo a la equidad de género, en la educación básica existe igualdad de oportunidades en el acceso y la permanencia, e incluso, la matrícula y la retención de las mujeres son ligeramente mayores que las de los varones. No obstante, para las mujeres hay inequidad de resultados que puede sustentarse por lo menos en tres indicadores:

1. puntajes globales y específicos en las pruebas ICFES superiores para los hombres;
2. inserción diferencial a la educación superior según áreas de conocimiento;
3. inserción diferencial a la fuerza de trabajo, en términos de volumen, tipo de ocupación y remuneración.

Esta problemática involucra no sólo la variable del logro académico de los y las estudiantes, sino que plantea interrogantes sobre aspectos tales como las valoraciones culturales de lo masculino y lo femenino, los fines de la educación, y la relación de la escuela, con la sociedad y la cultura. Por otro lado están implicadas las diferentes facetas que conforman el concepto de calidad de la educación y de equidad de género.

Hombres y mujeres participan de manera no sólo diferente sino desigual del capital global y del capital educativo, en términos de Bourdieu¹. Esta participación desigual tiene implicaciones sobre toda la trayectoria de vida de cada uno, y por ello, las acciones orientadas a mejorar la equidad social a través de la educación, deben buscar transformar los códigos que orientan y dan significado a la comunicación, y sobre los cuales se construyen históricamente las relaciones de género.

La desigualdad en logros, vista desde el género, evidencia sin embargo sólo el resultado parcial de un proceso más complejo, en el que convergen y confluyen productos y procesos actuales y pasados, dentro del marco general de la sociedad y a la vez, en la especificidad de los microescenarios escolares, sociales y comunitarios. Esta multiplicidad de factores impone una comprensión que refleje la complejidad y un análisis de tipo holístico. Por ello, se hace necesaria la realización de estudios que trasciendan el diagnóstico unidimensional a través de la medición del

¹ Jorge Bula aporta un debate interesante con base en los conceptos de Bourdieu en su artículo "Dilemas de la política social". *Revista Portafolio, El Tiempo*, noviembre 1 de 1999, p. 6

logro académico, y se acerquen directamente a los procesos educativos dinámicos en la realidad del aula.

Teniendo en cuenta esta complejidad, el problema al cual se acerca esta investigación es el de la relación entre las categorías género y calidad, al interior de la realidad educativa, vista a través de las interacciones que se dan en los microescenarios. Las preguntas básicas que intentan responder son las siguientes:

¿En qué se diferencia la calidad de los procesos educativos en las situaciones que viven alumnos y alumnas en un colegio masculino, uno femenino, y al interior uno mixto en Santa Fe de Bogotá?

¿Cuáles son los factores que desde los actores y los procesos educativos se asocian con el rendimiento diferencial de mujeres y hombres?

¿Qué elementos pueden identificarse en los procesos de socialización en el aula, en términos de creencias, percepciones y estrategias pedagógicas que pueden optimizar o desalentar el desarrollo de intereses y competencias en unos y otras?

¿Cuáles son las implicaciones para el proyecto de vida individual y la participación social de los/las estudiantes?

3. OBJETIVOS

3.1. General:

Establecer las condiciones de equidad de género en la calidad de los procesos educativos que viven alumnos y alumnas de tres planteles de Santa Fe de Bogotá, (Masculino, Femenino, Mixto), tomando en consideración a los/as docentes, los/as estudiantes, el plantel, y las relaciones que se construyen dentro del aula, en las áreas de matemáticas, lenguaje y sociales. Se pretende así, profundizar en la comprensión de estos fenómenos, para el establecimiento de recomendaciones de acción que orienten las políticas de formación de docentes del Instituto para la Investigación Educativa y el desarrollo pedagógico – IDEP.

3.2. Específicos:

1. Identificar las creencias y percepciones que tienen y expresan docentes y directivos en los tres colegios respecto de las capacidades, competencias, intereses y actitudes de alumnos y alumnas.
2. Describir e interpretar algunos comportamientos de docentes y alumnos frente al género.
3. Plantear una posible asociación entre algunos de los componentes de calidad en la educación identificados y el nivel de logro diferencial de los/as estudiantes.
4. Formular al IDEP recomendaciones que orienten el Plan de Acción en las áreas de formación y capacitación de docentes del Distrito Capital.

4. MARCO TEÓRICO

“El ser humano reinventándose a sí mismo, experimentando o sufriendo la tensa relación entre lo heredado y lo recibido o adquirido del contexto social que crea y lo recrea, se fue convirtiendo en este ser que para ser tiene que estar siendo” Paulo Freire

4.1. FINES Y FUNCIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN

4.1.1. *La educación en sociedades en transición.*

El sentido de los procesos, instituciones y fenómenos que en general asociamos al concepto de educación, sólo puede ser entendido a partir de sus conexiones y articulaciones con el conjunto de los fenómenos sociales. Esto se vuelve doblemente cierto en épocas como la actual, en la que asistimos a aceleradas transformaciones que se caracterizan por la interacción creciente de las dimensiones globales con las locales. Las instituciones y estrategias educativas que buscaban alentar procesos de modernización en el marco de los estados nacionales enfrentan problemas para articularse a condiciones sociales, económicas y políticas inéditas. La compleja interacción entre procesos globales y locales ha hecho emerger una situación nueva, que estamos aún en trance de comprender. Múltiples son las denominaciones, igualmente múltiples los diagnósticos, las lecturas, las estrategias frente a la vorágine de los cambios. Su caracterización no resulta, por tanto sencilla; sin embargo un esfuerzo de aproximación se impone.

Muchos autores coinciden en afirmar que actualmente asistimos a una crisis de las instancias de la organización social. Debido a la banalización del concepto de crisis, que se aplica indiscriminadamente a instituciones sociales como la familia y la educación, en este trabajo se ha preferido no utilizar con dicha noción. Sin embargo, es innegable que actualmente la reflexión sobre la educación debe ser abordada desde el examen de las condiciones principales que caracterizan a nuestras sociedades y la función que la educación cumple en ellas.

Las sociedades contemporáneas se hallan insertas en un proceso de creciente globalización, reflejado en un aumento y complejización de los flujos financieros, económicos, de información, de personas, de conocimiento, y hecho posible por la invención y movilización de nuevas tecnologías. Los procesos de producción, distribución y consumo se han modificado y puede afirmarse que esta globalización ha quebrado el equilibrio tradicional entre Estado, sociedad y economía nacional, empujando a una recomposición de las estructuras y actores sociales en casi todas los lugares del planeta y a un debilitamiento del papel del estado como agente cohesionador de la estructura social.

Colombia no ha sido ajena a este proceso global. Los intentos de modernización económica, estatal y política impulsados desde el seno del Estado, que se habían desenvuelto dentro del marco cerrado del espacio político y social nacional, se ven interferidos ya no solamente por las contradicciones internas sino también por las nuevas condiciones de la política y la economía mundiales. Desde mediados de la década de los ochenta se ha desarrollado una interacción compleja y contradictoria entre el esfuerzo por obtener una economía competitiva y abierta, que responda a las nuevas exigencias de tecnificación y competitividad del nuevo escenario económico mundial, junto con intentos por ampliar las bases de la democracia y la participación política.

Sin embargo los desequilibrios manifestados en las brechas entre grupos sociales no han disminuido sino que se han acentuado ante la incapacidad de los actores sociales y del Estado para reequilibrar

la situación. La inequitativa distribución de recursos, ingresos y acceso al poder político se traduce en fracturas del sistema social, en donde también el acceso a y la calidad de la educación existente son un factor más de desigualdad y obturación de posibilidades de mejora de la condición social de individuos y grupos. A esto se suman las condiciones del escenario internacional, que establecen una serie de exigencias y retos como por ejemplo la defensa por los derechos humanos y la lucha contra la pobreza entre otros.

En medio de este escenario, puede identificarse un esfuerzo por parte del Estado, de organismos internacionales y actores de la sociedad nacional por cerrar brechas económicas y de participación, buscando a la vez incrementar la calidad del «capital» humano por la vía de la escolarización. Este uso estratégico de la educación es un ejemplo entre tantos de lo que según Tedesco (1995), constituye un consenso alrededor de la importancia del papel del conocimiento en estos nuevos procesos de transformación social y económica. La educación y las instituciones educativas se convierten así, en un espacio estratégico, ya que facilitan la apropiación del conocimiento como también su control; por ello, van adquiriendo en la actualidad una importancia sin precedentes, como mediadoras en la lucha por apropiarse y controlar los lugares que producen y distribuyen el conocimiento considerado socialmente más significativo. Surgen también nuevos actores, por su relación con la producción y distribución del conocimiento y la información, como son los científicos, intelectuales, tecnócratas, editoriales y educadores.

La complejidad creciente de saberes técnicos y científicos, y su grado de superlativa acumulación plantean dos problemas: uno, el que siendo tal el nivel de acumulación y especialización de saberes se produzca lo que tanto temía Hanah Arendt: una desaparición del pensamiento reflexivo a manos del conocimiento acumulado (Tedesco, 1995); dos, dado que la recepción, incorporación y uso de estos saberes es posible sólo bajo ciertas condiciones de acumulación de lo que Bourdieu denomina “capital cultural”, se corre el peligro de que ello sea fuente de inequidades globales y locales aún más grandes, inequidades producidas por la capacidad de acceder, utilizar o generar dicho tipo de saberes técnico-científicos.

La actualidad de una sociedad globalizada provee un escenario educativo transformado que en términos de lo deseable, podría significar el mejoramiento en la calidad del aprendizaje originado en los adelantos tecnológicos, pero que en la realidad ha generado niveles de competitividad y de exigencias tan amplios que han dejado a gran parte de las poblaciones por fuera de las posibilidades de insertarse en un mercado laboral. La doble contradicción del desarrollo tecnológico actual y su papel preponderante en la acumulación y configuración de nuevas relaciones de poder transnacional, está por una parte, en generar una demanda altamente especializada de fuerza de trabajo y por otra, desplazarla crecientemente a través de la mecanización. Este último aspecto, junto con el impacto también globalizado de crisis y recesiones, contrae el mercado laboral, atrae y repele jóvenes altísimamente calificados, a la vez que segmenta aún más el empleo.

Colombia no es, por supuesto, ajena a esta dinámica². Los esfuerzos de los gobiernos de las últimas décadas para lograr la modernización económica y la puesta en marcha de reformas neoliberales, han incrementado las necesidades de respuesta por parte del país a los procesos de globalización. Las exigencias frente al sistema educativo, para que éste logre alcanzar el nivel de competitividad requerido, se ven reflejados claramente en el diagnóstico realizado por la Misión de “Educación, Ciencia y Desarrollo”³, que imprime especial énfasis a la necesidad de desarrollar la ciencia y la

² Esto puede afirmarse en términos generales, aunque evidentemente cada país, sobre todo si hablamos de América Latina, tiene sus especificidades. Analizarlas en su totalidad sobrepasaría los objetivos de este escrito.

³ Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo. *Colombia al filo de la oportunidad*. Idep, Bogotá, 1997.

tecnología como requisito indispensable para mejorar la calidad de la educación y ubicar al país en posición de competitividad en la nueva dinámica mundial.

El considerable peso que se le coloca al concepto de “competitividad” tiene una incidencia en los imaginarios sobre las ocupaciones mejor valoradas y remuneradas. Así, los trabajadores de mayor remuneración están en el sector financiero y en las multinacionales, sectores cuyos beneficios no reportan directamente al desarrollo del país. Cabría preguntarse, en este sentido, por la finalidad última de la enseñanza, por ejemplo, de la informática y el inglés, como también por la pertinencia para el desarrollo global del país de mejorar los indicadores de “Ingenieros per cápita”, “Científicos per cápita”, “artículos científicos *per cápita*”, o de hacer esfuerzos ingentes para formar cuadros técnicos necesarios al desarrollo del capital financiero internacional.

En medio de esta situación, se ha renovado la pregunta por las finalidades del sistema educativo así como por la orientación de las acciones en educación. Dentro de una aproximación interdisciplinaria a los fenómenos y situaciones educativas, ha tomado fuerza en los ochenta una corriente crítica⁴ sobre los procesos educativos y pedagógicos, que se basa en un simple postulado: la educación no es neutral, ella produce y es constituida por múltiples relaciones de poder que crean y recrean, producen y reproducen las relaciones homogéneas o desiguales de la sociedad global. En este sentido, el escenario educativo es por un lado, un lugar privilegiado para lo que se ha llamado la micropolítica de la escuela⁵, y por otro, una fuente de relaciones que tienen consecuencias para la sociedad. En las instituciones educativas y en los procesos educativos que allí se desenvuelven, es posible ver con más claridad lo que dentro de algunos postulados contemporáneos sobre teoría social se ha llamado la dualidad entre la agencia y la estructura⁶: la escuela es un lugar de reproducción de estructuras y relaciones sociales predominantes, pero a la vez un lugar de producción y transformación de las mismas.

Dentro de la preocupación por las funciones sociales de la educación, se presenta a continuación una discusión sobre las implicaciones que para la educación conlleva la situación de transformación social anteriormente descrita. Particularmente se trabajará en el primer apartado lo que respecta a la relación de la educación con la economía, como consecuencia del énfasis actual por la calidad de la educación. En el siguiente apartado, se mencionará el tema de la equidad en la educación a partir del lugar que ha ocupado en la reflexión teórica el tema de las relaciones de poder en los procesos educativos, tema muy emparentado con la noción de “currículum oculto”, que será abordado posteriormente

4.1.2. Educación y economía

⁴ No existe un grupo homogéneo de autores que pueda ubicarse monolíticamente dentro de una única supuesta “corriente crítica”; sin embargo, es posible mencionar a diversos teóricos que de una u otra manera comparten la idea de la aneutralidad de la educación y su papel ya sea dentro de la reproducción de patrones y relaciones sociales o de la resistencia ante ellos.

⁵ Ball (1995).

⁶ Antony Giddens, quien más ha trabajado este tema, pero en el terreno de la teoría social general. Según Bonal (1998) son sin embargo pocos los que han desarrollado directamente la teoría de Giddens en el ámbito de la educación. Algunos autores como Bourdieu, Bernstein, Althusser se centran sobre todo en la teoría de la reproducción, mientras que otros (Apple, Willis) en el concepto de “resistencia”. La agencia es considerada aquí como la posibilidad de los sujetos de ser “agentes”, y sobrepasar en algún sentido la mera asimilación pasiva de normas y patrones canónicos y la reproducción de relaciones presentes en la sociedad global.

En la última parte del siglo, los países latinoamericanos concentraron su política educativa en ampliar cobertura en términos de acceso y promoción, objetivo que en general se cumplió⁷, en especial en los núcleos urbanos. En la década del ochenta comenzó la preocupación y la reflexión alrededor de la calidad, concretándose en los noventa en reformas educativas en varios países. Así, el problema de la calidad se convirtió en parte fundamental de la acción educativa. No obstante, como anota Tedesco (1995), el problema de la calidad no tiene un carácter absolutamente independiente de la cobertura. Este problema se plantea fundamentalmente en la relación entre cantidad y calidad. La definición de qué se enseña y quiénes tienen acceso a ese aprendizaje, se ha convertido en factor central en este nuevo debate entre calidad y cantidad.

El debate se ve inmerso en la preocupación actual por las funciones que deben cumplir las instituciones educativas para mantener la integración social y preparar para el desempeño de roles en una sociedad mediada por lo económico. En las nuevas condiciones políticas y sociales, las necesidades de promover mayor eficiencia para adaptarse a la competencia a escala global, priorizan el desarrollo de capacidades para el desempeño productivo (Tedesco, 1995). Las instituciones educativas han debido responder (consciente o inconscientemente, efectivamente o no) al imperativo de ajustar sus fines a la lógica del mercado y a las necesidades de mayor competitividad de la economía.

Esta situación ha sido la culminación de un largo proceso a través del cual la educación y las instituciones educativas se han insertado como una variable fundamental del proceso de modernización. En un primer momento, la educación se concibió instrumentalmente como un medio para la formación de la mano de obra calificada que requerían los procesos de industrialización. En un segundo momento, con la consolidación de mercados nacionales, se la concibió como un instrumento de formación del recurso humano demandado por el mercado.

La lógica de la modernización, junto con el desarrollo industrial y la expansión del mercado no ha sido sin embargo, el único factor determinante en la modelación de los fines sociales de la educación. En el caso específico de Colombia, cabe anotar que en la década de los sesenta se le asignó a la escolarización femenina un objetivo adicional a la de los varones, como parte de la estrategia de disminución de la fecundidad. En esa misma década se cuestionó la finalidad instrumental de la educación, reconociéndole otras finalidades como el desarrollo de cualidades creativas, lúdicas e intelectivas. No obstante, la discusión ha estado estrechamente vinculada con la justificación del esfuerzo por parte del Estado en la priorización de los recursos, y el referente ha sido el modelo de desarrollo imperante y por otro los criterios del mercado.

La educación ha sufrido entonces una transformación progresiva en dos sentidos: por un lado, se ha convertido en un producto deseable al ser considerada garantía de ascenso social⁸, y por otro, ha entrado a participar del juego de la economía en el llamado mercado de la información.

Esta dinámica ha afectado el aprendizaje de los alumnos, en tanto se enfrentan con todo un cúmulo de expectativas, exigencias de logro y obligaciones, que se definen de manera histórica, pero cambian aceleradamente en los últimos tiempos. En esta misma vía, puede decirse que si bien la educación encuentra una función social en la búsqueda de atención a las necesidades de una

⁷ Entre 1985 y 1993, la cobertura neta de primaria creció en un 15% y la de secundaria en un 14%, llegando la de primaria al 81% y la de secundaria al 45%. Con lo anterior, la cobertura de la población de 7 a 17 años pasó del 66% en 1985 al 76% en 1993 (Sarmiento y Caro, 1997).

⁸ Y aún más, un imperativo para el sujeto moderno, un atributo inherente a su condición de sujeto socio-político.

población juvenil que tiene unas expectativas de aprendizaje concretas, los fines últimos son definibles sólo temporalmente.

Mediante una explicación elemental de leyes de mercado es posible entender cómo la “panacea educativa” pronto se convirtió en una realidad competitiva, donde los logros educativos, como alcanzar niveles secundarios y universitarios se fueron popularizando y por lo tanto se fueron devaluando progresivamente en el fenómeno que Bourdieu denominó “la inflación” de las titulaciones:

«El desajuste entre las aspiraciones que el sistema de enseñanza produce y las oportunidades que realmente ofrece en una fase de inflación de titulaciones, es un hecho estructural que afecta en los diferentes grados según la singularidad de las mismas y según el origen social, al conjunto de los miembros de una generación escolar.» (Bourdieu 1979, p.142)

La búsqueda de un mejoramiento en las condiciones de clase a través de la educación, contribuyó a una devaluación progresiva de ésta, que significó un distanciamiento creciente entre las capacidades de las personas y las posibilidades reales de ejercicio de posiciones de mayor status en la escala social. Las diferencias cada vez mayores entre los esfuerzos económicos y vitales de los alumnos y los resultados en el mercado, han generado inequidades no sólo en términos de los beneficios reales de la educación, sino también respecto de las falsas expectativas que pueden generar entre la población: es decir, el costo humano de “calificarse” para ser competitivo, es equivalente al costo económico de acceder y mantenerse en el sistema hasta la cúspide de la pirámide.

En una sociedad como la norteamericana, los grupos dominantes han logrado equiparar la educación de “buena calidad” con aquella ligada a las necesidades de la economía de mercado (Apple, 1996.b). En la sociedad colombiana, al dar una mirada a la historia de la educación en Colombia, como lo hacen Sáenz, Saldarriaga y Ospina(1997), esta idea ha estado presente en muchos de los gobiernos, los cuales han pretendido utilizar la educación como medio para atender a las nuevas circunstancias económicas producto de los procesos de modernización ocurridos en este siglo (por ejemplo, en la formación de capital humano necesario a las necesidades del mercado laboral o para paliar los efectos negativos de la modernización económica en el ámbito social). En los años noventa permanece vigente la preocupación por ajustar la educación al necesario desarrollo económico del país, con referencia a un desarrollo social subordinado y dependiente del económico.

De acuerdo con la Ley General de Educación (1994), la educación ha de propender por:

«El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance económico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento de la calidad de vida de la población (...) en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.» (p.14).

El imperativo que representa el plantearse este tipo de fines desde las políticas y la legislación educativa, ha llevado a la pregunta por los contenidos que circulan en las instituciones educativas, específicamente respecto de las intenciones que pueden existir en los currículos que se proponen. Las preguntas giran en torno a si existe una intencionalidad que sustente el enseñar ciertos contenidos, excluir otros, y qué beneficios puede traer para un grupo dominante, con dominio del campo como diría Bourdieu, la exclusión de la posesión de capital cultural.

En algunos análisis, especialmente referentes a la sociedad norteamericana, se identifica una posibilidad de exclusión intencional, programada políticamente y planeada de tal forma que selecciona la difusión del saber y garantiza su posesión de acuerdo con capacidades y posibilidades de distintos grupos sociales, reproduciendo de este modo la discriminación:

«La orientación predominante de una sociedad desigual tiende a que la elaboración y puesta en práctica de los diferentes itinerarios curriculares, sancione o refuerce las desigualdades previamente existentes. Un amplio conjunto de posibilidades económicas, expectativas del entorno, cultura familiar, arbitrariedad cultural de la Escuela, empujan a que las ofertas curriculares sean muy diferentes según criterios como el de clase social, género, etnia y edad. Aislándolo del contexto desigual, el mismo referente de la diversidad se convierte en uno más de esos factores.» (Flecha 1997, p 74).

En suma, se puede afirmar que la educación actúa cada vez menos como una garantía de movilidad social, que desde los contenidos y prácticas educativas mismas se pueden estar generando situaciones de exclusión, que la educación adquiere progresivamente la forma de un producto del mercado⁹, dándose la situación que queda bien resumida en la siguiente expresión: “igualdad de oportunidades para acceder a posiciones desiguales de la sociedad” (Flecha, 1997). La imagen de la educación como un producto de mercado tiene una consecuencia directa sobre el principio y la realidad de la equidad. Si se piensa la educación como un producto que debe estar acorde a las necesidades de diferentes grupos que la “demandan”, la oferta educativa sería pues, específica y adaptada a las características socioeconómicas de cada grupo social. Esta última idea está claramente en oposición con la necesidad de ofrecer la misma educación para todos los grupos sociales.

Existen también otros debates alrededor de los fines de la educación que son de alguna manera relevantes para el presente estudio. Por ejemplo, encontramos la pregunta por el deber ser de la educación en relación con el desarrollo de competencias específicas, o a la promoción de una comprensión general para enfrentarse a los asuntos vitales (Bruner, 1972). El desarrollo de competencias específicas estaría más emparentado con la idea de, por ejemplo, una educación técnica, o la preparación específica en las competencias necesarias al mercado laboral. Al tema del papel de la educación en el fomento de cualidades generales para la vida, podría subyacer una concepción más universalista de la educación, según la cual debería desarrollarse un nivel mínimo de competencias para todos los estudiantes, independientemente de factores externos.

También se presenta el debate alrededor de la intensidad con que la escuela cumple una función socializadora (reproducción de valores, creencias y comportamientos propios de una cultura) o participa en lo que Pérez (1997) llama la función educativa. Según esta última, más allá de la mera reproducción de costumbres y valores (posiblemente hegemónicos, según el caso particular), “sirve para que cada individuo reconstruya conscientemente su pensamiento y actuación a través de la descentración y reflexión crítica sobre la propia experiencia y la comunicación ajena” (p. 48).

Los debates mencionados aluden de alguna manera al carácter peculiar de la educación, en lo que Bruner (1997) ha llamado las antinomias básicas que se enfrentan al reflexionar sobre los fines de la educación. Estas antinomias se presentan de la siguiente manera:

- Se debe reproducir la cultura, o enriquecer y cultivar el potencial humano?

Es un par antinómico que no podemos soslayar, cuya solución no es fácil: la libre realización personal por la educación se enfrenta con la necesidad de mantenimiento de un orden legítimo.

⁹ En este caso, al decir de Apple (1996 b), “la educación se convierte en un producto como el pan o los coches y la única cultura de la que merece la pena hablar es la «cultura empresarial» y las destrezas, conocimientos, disposiciones y valores flexibles, necesarios para la competición económica.

- Se debe cultivar diferencialmente a los mejor dotados, o educar por igual a todos? Ya que la educación aporta lo necesario para desarrollar las capacidades innatas de los individuos, es posible pensar que los mejor dotados de nacimiento se beneficien más de la educación; sin embargo, es innegable que el desarrollo mental de las personas está condicionado por las facilidades o barreras que impone un sistema cultural. Esto es particularmente cierto en el caso de los grupos de clase, raza, etnia y género.
- Se le debe dar prioridad a la cultura global, o a las identidades y subculturas locales?

Esta antinomia refleja las preguntas sobre con qué parámetros debemos juzgar las diferentes formas de pensar, construir significados y experimentar el mundo. Esta problemática tiene vigencia en tanto las teorías feministas radicales y post-modernistas en educación defienden el conocimiento local por encima de cualquier intento de construcción de características más universalistas, por juzgar esto último como “hegemonía” o “servidor del poder y la dominación”. Sin embargo, no puede desconocerse que el conocimiento local y particular se inserta en uno más general, así como los referentes de medida de “calificación” con los cuales circulan las personas en el espacio social, son definidos desde lo general, como es el caso de los puntajes ICFES que definen una parte sustancial del horizonte de los jóvenes. Como anota Margarita Peña, “la reforma educativa dio autonomía a los planteles de elaborar sus PEIs específicos para responder a demandas específicas, en un marco normativo común de indicadores de logro” (1999, p. 4).

La antinomias y debates alrededor de la educación señalan un campo problemático en el cual es claro que existen numerosas tensionalidades. Entre ellas y específicamente en el caso colombiano, podríamos identificar dos tipos: una tensionalidad de intención y otra de acción. En la de intención se fortalece la valoración de la educación como institución capaz de generar y recircular el capital cultural, dentro de los ejes de equidad y pluralidad. Se fortalece (nominalmente) el concepto de sujeto y su rol en la democracia y se intenta trasladar competencias a las instituciones educativas en términos de contribuir a reducir fenómenos como el racismo, la discriminación, la subvaloración de sujetos sociales pertenecientes a las minorías, y la violencia. En el eje de acción, se orienta la práctica de las políticas educativas a la respuesta a las necesidades de la globalización, competitividad, y el desarrollo de relaciones y valores democráticos.

En síntesis, los ejes de tensión y antinomias que enfrentan los diferentes niveles donde se proyectan y aplican los fines educativos son de diversa índole, de manera tal que incluyen: las intenciones que los diferentes actores educativos se proponen, en un discurso oficial, que no siempre corresponde con las acciones reales; la circulación de conocimientos, el desarrollo del intelecto, la capacitación para el mercado laboral; la socialización a través de la relación entre sujetos sociales como actores diferenciados en un entramado de jerarquías, funciones y relaciones de poder.

En la medida en que las sociedades se van haciendo más complejas y en que el lugar donde transcurre el mayor tiempo de lo que se considera interacción educativa son las escuelas, la educación como proceso y como institución va recibiendo una cuota creciente de responsabilidades. Éstas, o bien se delegan de otros escenarios, o surgen de nuevas necesidades de formación para la tecnología y la competitividad. Este hecho coloca exigencias muy grandes sobre la administración y la docencia, sin que exista coherencia en los ritmos de cambio de fines, necesidades y expectativas, y de estas con los procesos, instituciones y actores dentro del sistema educativo. El excesivo recargo de funciones a su vez genera efectos diversos: un recargo en términos de exigencias a los estudiantes en un extremo; en el otro, que podría ser el caso colombiano un deterioro creciente en la calidad de la educación (Peña, 1999), toda vez que la acción en la escuela se atomiza y se debilita el ejercicio de las funciones de formación del sistema educativo.

4.1.3. Educación, relaciones de poder y control

Las relaciones educativas, en tanto relaciones sociales, están atravesadas por múltiples dimensiones, que implican las relaciones entre los géneros, las clases sociales, las etnias, y también la interacción entre lo familiar y lo escolar, lo público y lo privado. Una determinación tan plural supone un tipo de relaciones que, lejos de ser unívocas, dependen claramente de los grupos sociales en los que se circunscriben, son históricamente determinadas y están insertas en una cultura.

La comprensión del tema del poder en la educación es relevante en tanto permite una proximidad mayor con la determinación de la génesis y manifestaciones de la inequidad (género, etnia y clase) que produce la escuela tanto a nivel interno y a corto plazo, como a nivel general y a largo plazo.

En la obra de Michael Apple (1987, 1996.a, 1996.b, 1997), encontramos repetidas alusiones a cómo las ideologías de poder, llámense éstas capital, patriarcado o racismo, permean las diferentes situaciones educativas, y especialmente las que se desarrollan en las instituciones escolares. En estas últimas encontramos relaciones de dominación y subordinación, que existen en términos de clase, raza y sexo¹⁰. Sin embargo, la situación no se presenta únicamente como una imposición de grupos dominantes (económicos o políticos) que tratan de impregnar sus intereses y finalidades en las instituciones de educación. De hecho, el sistema educativo funciona con un nivel de complejidad tal que en él pueden verse los resultados contradictorios de conflictos culturales, políticos y económicos.

De esta manera, Apple (1987) se pregunta por la relación existente entre las prácticas educativas y la reproducción de las estructuras sociales de desigualdad, a partir de la acción dentro del sistema educativo de grupos tradicionalmente dominantes que intentan legitimar las instituciones que recrean las desigualdades que los privilegian. Desde este punto de vista, se considera que:

«Entre la educación y los diferentes poderes culturales, económicos y políticos ha habido siempre una relación indisoluble (...). Los medios y los fines implicados en la política y la práctica educativa son el resultado del esfuerzo de poderosos grupos y movimientos sociales por defender o potenciar sus modelos de movilidad social y por incrementar su poder en el conjunto de la sociedad» (Apple, 1996.a, p.23).

Estos sistemas de dominación se mantienen sin que necesariamente los actores implicados reconozcan conscientemente las consecuencias de su acción. En esta situación se ven implicados diversos agentes, que van desde los funcionarios encargados de decidir las políticas educativas, pasando por los educadores, hasta los miembros de la familia que interactúan con las instituciones de educación formal¹¹.

Según el enfoque descrito, es necesario interpretar la educación de una manera relacional: en las instituciones educativas presenciamos relaciones que perpetúan desigualdades estructurales, situación que se manifiesta a nivel del conocimiento que se enseña, las actividades diarias de los profesores y estudiantes en las aulas, e incluso de las políticas estatales.

¹⁰ Apple (1996 a) nos pone en guardia, sin embargo, frente al peligro de considerar las categorías de raza, sexo y clase como "esencias", al olvidar que esos grupos contienen contradicciones y tensiones entre sí, y los individuos que los componen distan mucho de ser homogéneos.

¹¹ Para una completa teoría sobre los diferentes niveles del sistema educativo que participan en la reproducción de relaciones existentes en la sociedad, ver Bernstein (1994). Bernstein propone el concepto de discurso pedagógico, en el cual se transmiten y reproducen los códigos de una clase o grupo determinados.

Sin embargo, Apple (1996.b) señala la presencia en el sistema educativo de grupos de interés que ejercen presión, por ejemplo, en la definición de los currícula y las reformas educativas. Según el autor, en la necesaria definición del modelo educativo para el futuro, se presentan formulaciones encontradas o concordantes, tensiones y contradicciones. Los grupos que buscan reivindicaciones de género, raza o etnia pueden ejercer presión, y de hecho lo hacen, en la definición del curriculum “oficial”, pero también podemos asistir a formas de resistencia y contestación en el aula, producidas por algunos maestros progresistas que no realizan su práctica educativa condicionados por las estructuras sociales de dominación.

Se encuentra en la obra de Apple una posición crítica frente a los autores que privilegian el análisis de la reproducción de las desigualdades sociales en el ámbito escolar:

“Olvidamos con excesiva frecuencia que, en nuestros intentos por alterar y ‘reformar’ la escolarización, hay elementos que no deberían modificarse, sino mantenerse y defenderse... Tenemos que recordar que la escolarización nunca ha sido una simple imposición sobre unas gentes supuestamente ineptas, desde los puntos de vista político y cultural, sino (...) que las prácticas educativas fueron y son el resultado de luchas y compromisos con respecto a lo que se considera como conocimiento, pedagogía, metas y criterios legítimos...” (Apple, 1996.a, p. 19).

Por otro lado puede decirse que un hecho que muestra que la situación es más compleja que la simple imposición de ideologías dominantes en el aparato educativo, es la aparente preocupación de los Estados por lograr la meta de mayor equidad social en y a través de la educación. En Colombia esta preocupación se plasma en la legislación vigente en el campo educativo. Sin embargo, la aplicación de estos mandatos de ley se dificulta por la situación real de la distribución del ingreso y las profundas brechas en calidad de vida, señaladas anteriormente. La educación no puede asumir sola la responsabilidad de redistribuir el capital cultural sin que concomitantemente se hagan esfuerzos por redistribuir el capital global, en especial el económico.

Las acciones estatales que intentan influir no sólo en la cobertura sino también en la calidad de los procesos educativos toman desde esta perspectiva un matiz contradictorio, que se manifiesta en la tensión entre el control estatal a las instituciones educativas o el otorgamiento de autonomía a éstas. En los siguientes párrafos se intentará mostrar qué implicaciones subyacen a esta contradicción.

El control central es realizado a través de dos elementos: primero, el establecimiento de un curriculum nacional, que abarca los contenidos que “deberían” circular en las instituciones educativas (“el qué” de la educación), contenidos que no se escapan de consideraciones explícitas o implícitas¹² sobre las metas a las cuales se pretende llegar a través de la educación (el “para qué” de la educación); segundo la aplicación de pruebas de evaluación nacional, que en muchos casos, como en Colombia, terminan decidiendo qué estudiantes pueden ingresar a las ciertas universidades, lo cual tiene consecuencias para su proyecto de vida.

En el otro polo tensional se encuentra el otorgamiento una mayor autonomía a los establecimientos educativos, en auge actualmente, se basa en la idea de que la autonomía permite adaptar la enseñanza – aprendizaje a las necesidades de la población, es decir acercarse y asumir la diversidad tanto individual como colectiva que puede encontrarse en las escuelas. Así, una acción educativa

¹² Como se amplía en la siguiente sección, los contenidos implícitos que están presentes en los planes educativos son agrupados bajo el término “currículo oculto”, que aparece, según Apple (1987) en las aplicaciones cotidianas del curriculum, las cuales ocultan normas y valores no expresados explícitamente; los contenidos de los planes explícitos están pues, lejos de ser neutros.

que respete la diversidad de los individuos y los grupos, implica un funcionamiento autónomo de los establecimientos educativos (Tedesco, 1997).

La tensión entre el control por medio de currícula y evaluaciones nacionales y la “pérdida del control” producto de la autonomía de las instituciones educativas, está relacionada con qué tanto se pretende ofrecer una educación que reconozca las diferencias y una educación que tienda a la homogeneización, (antinomía que ya se mencionó anteriormente) problema que no puede ir en detrimento de la calidad.

Al analizar la función social de la educación de acuerdo con una realidad definida por la presencia de grandes ciudades con altos grados de concentración poblacional, cobra importancia un tema que ha tenido un amplio debate en la teoría de la educación, el papel que pueda cumplir la educación en la integración de las diferentes culturas que se presentan en una sociedad de composición social y cultural diversa.

En Colombia, la situación es particular en el siguiente sentido: las múltiples formas de autonomía de las instituciones educativas que se han ido implantando en los últimos años en Colombia, específicamente la legislación sobre autonomía curricular, son una muestra de la voluntad por eliminar la forma de control del Estado por medio de un curriculum nacional, y en este sentido contribuir a la adaptación de los procesos pedagógicos a las condiciones particulares y a la democratización de la educación. Sin embargo, aún permanece un sistema nacional de evaluación, que en las condiciones de autonomía curricular, puede presentar ciertos problemas en el futuro.

De cualquier forma, es indudable que la definición sobre los contenidos particulares de la enseñanza se está trasladando a las instituciones, lo cual en términos del análisis que se viene realizando plantea varias inquietudes. La “comunidad educativa” está heredando el problema ya señalado sobre la imposibilidad de planear y circular contenidos neutrales en la escuela. En esta situación se encuentran implicados directamente los docentes, ellos pueden llegar a ser lo que Apple (1997) llama *agentes de clase*. Esta situación puede producirse en una doble vía: el docente actúa por un lado, como transmisor de las expectativas, logros y posibilidades atribuidas a la clase a la que él mismo pertenece, y por otro, como promotor o desalentador de las percepciones de clase que acompañan a la población con la que desarrolla su trabajo.

Los docentes y en general los actores de las instituciones educativas están pues, heredando la exclusividad en cuanto a su responsabilidad frente a los “usos de la mente que cultivan: qué usos deben considerarse “básicos”, cuáles “uniformes”, cuáles son responsabilidad de la escuela y cuáles son responsabilidad de otros, cuáles para las niñas y cuáles para los niños, cuáles para los niños de clase obrera y cuáles para los “superdotados.”» (Brunner, 1997)

Estas habilidades, formas de pensar y sentir transmitidas pueden ser posteriormente “vendidas” a cambio de “distinciones” o privilegios en las instituciones sociales. Al respecto, es de gran utilidad la idea desarrollada por Brunner sobre la existencia de una “pedagogía popular”, es decir, una teoría ingenua sobre cómo aprenden y se desarrollan los estudiantes y sobre cómo funcionan sus mentes. Las pedagogías populares reflejan creencias y supuestos sobre los niños, específicamente las relacionadas con aspectos tales como la inteligencia, competencias, facilidad para aprender, etc.

Es en este sentido que la presente investigación explora las creencias y las percepciones de los docentes respecto a la inteligencia, competencias e intereses de los estudiantes hombres y mujeres. Dichas creencias influyen directamente en los procesos pedagógicos, las formas mediante las cuales se desarrolla la interacción docente-alumnos en el aula, y ponen de presente el papel que tienen los

docentes en cuanto a la transmisión de contenidos ideológicos. En el siguiente apartado se desarrollará este tema a partir de la noción de “currículum oculto”.

4.2. EDUCACIÓN Y CURRÍCULUM OCULTO

Un elemento cohesionador y definitivo para vincular el discurso de las políticas educativas con las correspondientes prácticas pedagógicas es la corriente que constituye la llamada “sociología del currículum”, que hace parte y es producto de la evolución conceptual que ha tenido la Sociología de la Educación. Durante la primera mitad de siglo, la orientación que predominó en el ámbito educativo fue la visión de Durkheim, quien veía la escuela como un instrumento de desarrollo moral y social.

A partir de los años cincuenta tuvo lugar el desarrollo de una amplia perspectiva sociológica, en la cual la educación se comenzó a concebir como factor de desarrollo económico primero y luego de desarrollo social. Durante las siguientes dos décadas, el principal objeto de estudio dentro del paradigma liberal fue la relación entre educación y empleo, pero, como ya se mencionó, a mediados de los años sesenta, la crisis de la educación como mecanismo redistributivo se convirtió en el factor dominante de la sociología de la educación. Surgió entonces una tendencia crítica que resaltaba la función social de la educación y la importancia del conflicto y de la ideología, a través de las denominadas “teorías de la reproducción”. Sus tesis afirmaban que la educación es un mecanismo de reproducción de las clases sociales de origen.

En la década siguiente se cuestionaron estas teorías de la reproducción, principalmente porque la relación entre educación y sociedad seguía contemplándose sin penetrar en el análisis de los procesos que tienen lugar en el interior de la institución escolar. Es entonces cuando hace su aparición la “nueva sociología de la educación”, en la que cobra interés el análisis del currículum como expresión de las relaciones de poder que subyacen al conocimiento educativo que se imparte. Según esta nueva perspectiva, se debe recurrir a una sociología interpretativa que pueda dar cuenta de la construcción de las relaciones diferenciales que se producen *dentro* de las instituciones escolares. En los años ochenta surgen perspectivas que logran construir un cuerpo teórico que establece la relación entre la estructura social y los procesos educativos de los microescenarios. Un especial aporte se hace desde las investigaciones acerca de la reproducción de las diferencias de género y etnia en la escuela.

La “sociología del currículum” es una línea de desarrollo teórico y de investigación que reorienta la investigación hacia la interacción entre profesorado y alumnado. Se desarrolla en Estados Unidos, como complemento a los trabajos europeos que introducen las corrientes del “paradigma interpretativo”, el interaccionismo simbólico y la etnometodología (Bernstein, Woods, y Hammersley, entre otros). La sociología del currículum se concentra en las relaciones de poder que definen el currículum y que legitiman la ideología dominante. Gran parte de los trabajos de autores como Apple, Anyon y Popkewitz se dirigen dentro de esta corriente a identificar las pautas de discriminación en los libros de texto. Sin embargo, en esta investigación se quiere resaltar especialmente su concepto de *currículum oculto*, concepto que considera las tensiones y contradicciones que tienen lugar en las dinámicas de clase, género y etnia.

John Dewey había hecho alusión a algo parecido cuando en 1938 hablaba de competencias que se generan en la escuela a manera de un “aprendizaje colateral” y logran tener tanta o mayor importancia que los efectos del currículum explícito. Pero el primero en utilizar el término *currículum oculto* fue P. W. Jackson en 1968, al referirse al papel de la escuela, llevado a cabo de

una manera más difusa a través de formas de organización y de rutinas que existen en las aulas escolares, dimensión no manifiesta que se contrapuso a lo que denominó el “currículum oficial”. Para este autor, el currículum oculto está compuesto por aspectos tales como las relaciones sociales dentro del aula escolar, el uso de premios y castigos, la distribución del tiempo y del espacio, el clima de evaluación y las relaciones de autoridad, todos ellos factores que el alumno debe superar si quiere avanzar con éxito a través de los cursos. De ahí que enfatizara que este concepto tiene relación más estrecha con las dificultades de los alumnos que con los éxitos de éstos. Eggleston en 1980 afirma que las obligaciones que el currículum oculto impone a alumnos y alumnas son tan importantes o más para su supervivencia que aquellas del programa oficial (Gimeno y Pérez, 1997).

Dentro del marco de las críticas de la escolarización norteamericana, el concepto fue asumido en 1976 por Bowles y Gintis, autores de la escuela estructuralista norteamericana, como “relaciones estructurales de dominación y subordinación, en gran medida inconscientes, que se reproducen en las prácticas pedagógicas de los profesores y en sus relaciones con los jóvenes de las minorías y de la clase trabajadora” (McCarty, 1994). Sin embargo, otros autores lo han utilizado posteriormente, haciéndolo de nuevo extensivo a otro tipo de influencias no necesariamente dependientes de las relaciones sociales de clase. Torres, por ejemplo, lo define como “todos aquellos conocimientos, destrezas, competencias y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas (.....), adquisiciones que nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional” (Torres, 1996). En este sentido el currículo oculto se define como lo no intencional, lo inconsciente, relacionado con patrones de comportamiento, valores y relaciones de poder en las interacciones que se producen en la escuela.

El concepto parte de que el currículum es un ámbito de interacción en donde intervienen no sólo procesos sino también agentes que le dan sentido práctico y real. En este sentido, la cultura del currículum es una cultura mediatizada, en la que la mediación es una fuente potencial de distorsión procedente de los contextos y de las prácticas que intervienen en este proceso. La enseñanza entonces no se reduce a lo que los programas oficiales o los mismos docentes afirman que quieren transmitir, sino que al lado del currículum manifiesto, existe otro que opera soterradamente, al que se ha llamado oculto, y al que hay que tener en cuenta para conocer el currículum real.

Al incluir todas estas dimensiones no evidentes, el concepto de currículum oculto enriquece el concepto general de currículum, pues recalca que estamos ante una realidad compleja de entender y complicada de transformar. Son tres aspectos distintos de la realidad: uno, lo que los docentes afirman que tienen que enseñar; dos, lo que ellos creen que enseñan; y tres, lo que los alumnos y alumnas aprenden, respecto a normas, valores y comportamientos relativos a relaciones de poder que no se enseñan intencionalmente, esto último corresponde al currículum oculto. También responden a él los manuales de convivencia de los colegios y normas generales de comportamiento escolar, los cuales reflejan los valores sociales y las formas de socialización aceptadas, que corresponden a un modelo de ciudadano: hábitos de orden, respeto, docilidad, puntualidad, competitividad, colaboración. Por eso, el currículum oculto se relaciona con las funciones de socialización que tiene la escuela dentro de la sociedad. Refleja igualmente los conflictos y las contradicciones de la sociedad, los cuales se manifiestan también en los planteles educativos: los roles de género, los mecanismos de distribución de la riqueza, los conflictos entre grupos sociales, raciales y religiosos.

En la medida en que se haga evidente esta faceta, se podrán entender las dificultades para llevar a cabo procesos de transformación en las prácticas pedagógicas y en las instituciones; en estos procesos de cambio, ocurre que se modifican en ocasiones las ideas y los programas, pero las manifestaciones ocultas que los acompañan se mantienen intactas. De igual manera se entenderá la

resistencia a los cambios y el fracaso de las reformas. En palabras de Giroux: “En nuestra opinión, el reconocimiento de esta dicotomía entre el currículum oficial y el currículum oculto obligará a los educadores en ciencias sociales a desarrollar una nueva perspectiva teórica acerca de la dinámica del cambio educativo (...) Al hacerlo así, los educadores en cuestión empezarán a descubrir en todas las instituciones sociopolíticas, incluida el aula, aquellos procesos sociales que militan en contra de la creación de una educación democrática y social” (Giroux, 1990).

Para los teóricos del currículum oculto, es indispensable, además, tener en cuenta la importancia de los ambientes, tan cargados de contenidos soterrados bajo contextos tan manifiestos, por lo cual proponen intervenir las dimensiones básicas de tales ámbitos: *físicos* (arquitectura, disposición del espacio, muebles), *organizativos* (formas de organizar a los alumnos y alumnas en los patios, dentro de las aulas, distribución del tiempo) y *pedagógicos* (Relaciones entre docentes, entre docentes y estudiantes, entre estudiantes).

Un gran aporte a la investigación dentro del aula lo constituyen los trabajos de King, Willes y Subirats (citadas por Torres, 1996), quienes dentro del enfoque teórico de la reproducción, buscan develar lo que se planifica, se ejecuta y se evalúa, sin llegar a ser consciente ni intencional en la mente de los docentes, de los alumnos/as y sus familias. El currículum oculto opera de manera implícita y velada, tras las interacciones, las tareas escolares, los elementos culturales y las rutinas de la vida cotidiana en las aulas. Para esta labor de investigación, las autoras mencionadas se sirven de una metodología de carácter etnográfico que facilita la tarea de descubrir y descifrar los significados ocultos y, por consiguiente, de tratar de hacer explícito el currículum oculto. Nancy R. King, por ejemplo, se vale de la observación intensiva en las aulas y de numerosas entrevistas a docentes, alumnas y alumnos, con la intención de analizar cómo los actores del proceso pedagógico perciben su propio comportamiento y el de los demás, así como las explicaciones y motivaciones de sus conductas. Concluye, en la misma línea de Apple, que a través de las interacciones con el profesorado, los alumnos y alumnas aprenden el papel de ser estudiantes y terminan realizando aquellas actividades que son deseadas por los docentes y cuyo resultado final es la uniformidad de los estudiantes.

4.2.1 *Currículum oculto y género*

No obstante el aporte de los autores citados, son los estudios sobre las formas de transmisión del sexismo en la escuela, los que logran analizar los estereotipos de género y la definición de roles sexuales en el interior de las aulas a través del currículum oculto. En este campo específico de los estudios de género, el concepto de currículum oculto es entendido como las “naciones y pautas no explícitas que influyen decisivamente sobre la autovaloración de niños y niñas en las opciones y competencias que van tomando a lo largo de su educación y en los resultados finales” (Subirats, 1994).

En los procesos pedagógicos dentro de las aulas se condicionan rutinas e interacciones entre niños y niñas, y entre ellos y los docentes, que determinan lo que es adecuado e inadecuado en materia de género. Hombres y mujeres van aprendiendo cuáles son las conductas permitidas y las prohibidas, lo que conforma una socialización sobre la base de significados compartidos por directivas, docentes y estudiantes, proceso que la mayoría de las veces se realiza de manera no consciente. Lo importante para alumnos y alumnas es tratar de cumplir con éxito los comportamientos y tareas a los que los docentes los conducen en lugar de enfrentarse, siendo en ocasiones más importante acomodarse a la forma en que creen que los maestros van a evaluar sus realizaciones, que a la comprensión del objeto de estudio. Este acuerdo común implícito de normas, roles y contenidos culturales es lo que Brousseau (1980) ha llamado, con acierto, el “contrato didáctico”.

La construcción de intersubjetividades, en los actores de los procesos pedagógicos, está condicionada por la relación de variables contextuales, como son la pertenencia a una determinada clase social, sexo, raza o nacionalidad. Concretamente, en cuanto a la variable género, Torres afirma que las muchachas tienen una manera diferente de aprender y definir lo que es “ser un buen estudiante”, ya que al entrar al sistema educativo, las niñas despliegan estrategias y conductas específicas para lograr su adaptación a la vida cotidiana de las aulas, que son diferentes a las de los muchachos.

Este autor acoge la categoría de “grado de visibilidad o invisibilidad” de los estudiantes, según si los maestros pueden o no acordarse de sus alumnos y alumnas una vez terminadas las clases, y que a su vez, obedece a todos aquellos comportamientos del alumnado, ya sean de desobediencia o conflictividad, o de aplicación y éxito en los logros (tanto en el aula como extra-aula). Concluye que en su mayoría, los comportamientos visibles son generados por niños en mayor proporción que las niñas, lo que significa que al ser más notorios, verbal y físicamente, resulta más fácil que sean los muchachos los que concentran mayor atención y preocupaciones de los docentes y, por ende, sean estudiantes a los que más se estimula.

En una revisión de investigaciones que presenta Bonal (1998), acerca de las perspectivas del profesorado en los procesos de interacción y organización de las actividades en el aula, encuentra algunos estudios que revelan que las conductas que los docentes consideran correctas o desviadas refuerzan los estereotipos de género (Clarricoates). Según otros estudios, aunque los profesores manifiesten tratar a los alumnos y alumnas de forma indiscriminada, la observación directa permite detectar comportamientos diferenciales con los dos sexos, que confirman que el género es un principio clasificatorio básico en las relaciones docente-alumno. Por ejemplo, los docentes recuerdan más los nombres de los estudiantes hombres que los de las mujeres (Stanworth, Subirats 1994 y Brullet.). Otra manifestación de este fenómeno son las investigaciones que detectan la percepción que tienen los docentes de la división entre carreras femeninas y masculinas, y la transmisión que hacen de esta división a sus estudiantes (Spear y Stanworth). En varios estudios se anota que los docentes dedican más atención a los niños que a las niñas y que existe un nivel más elevado de interacción verbal entre el profesorado y los estudiantes varones; según Subirats (1994 y 1997) son los niños quienes tienen un rol protagónico en las clases, tanto por la atención que reciben como por el número de intervenciones voluntarias que realizan. En todos estos estudios se evidencia la “existencia de regularidades de género que se reproducen en la vida cotidiana escolar con la complicidad inconsciente del profesorado y el alumnado” (Bonal, 1998, p. 161).

Este orden conceptual permite poner en comunicación a las políticas macro de educación con los microescenarios, para analizar el grado de aplicación de las políticas en la realidad, puesto que es en los colegios y en las aulas en donde se desarrollan las micropolíticas.

4.2.2 Educación y pensamiento de los docentes

Como complemento de los trabajos reseñados, es importante resaltar lo que hoy se conoce como “investigación del pensamiento de los docentes”, cuyos supuestos fundamentales sostienen que los procesos de pensamiento de los profesores inciden en su conducta. Los estudios pretenden, en primer lugar, describir la vida mental de los docentes, y en segundo, explicar cómo y por qué, las actividades de los docentes revisten las diferentes formas que las caracterizan. Así mismo, el objetivo general de tales estudios está orientado a lograr una descripción de la psicología cognitiva de la enseñanza, que sea útil tanto para los teóricos como para los planificadores de políticas educativas.

Esta línea de trabajos comienza también con Jackson quien en su libro *La vida en las aulas* (1968) intenta describir los procesos mentales que guían la conducta de los docentes, como medio para comprender mejor los procesos del aula. Estos postulados son retomados por el National Institute of Education, que en 1974 reúne y fundamenta el programa de investigación sobre los procesos de pensamiento de los docentes. Este nuevo enfoque de investigación es una respuesta al paradigma de “proceso-producto” que predominó antes de 1975 centrado fundamentalmente en la relación existente entre la conducta del docente y la conducta y rendimiento de los alumnos en el aula. El cambio de paradigma consiste en enfatizar en los procesos de pensamiento de los docentes, así como los efectos observables en el aula. Una de las categorías centrales que se analizan con este enfoque se relaciona con las *teorías* y *creencias* de los docentes sobre diferentes aspectos, entendidas como el acervo de conocimientos y valores que los maestros poseen y que afectan sus pensamientos y actividades. Esta categoría tiene especial relevancia en esta investigación.

Al considerar las creencias y teorías de los docentes sobre los alumnos, algunos investigadores expresan que las más importantes son aquellas que “se refieren a la percepción por parte de los docentes de las causas de la conducta de los alumnos o, en otras palabras, las interpretaciones de los docentes sobre las causas de la actuación de los alumnos” (Wittrock, 1997). Otros investigadores indican que tales interpretaciones son importantes para comprender la manera como las expectativas del docente afectan el rendimiento de los alumnos en el aula. La mayoría de los estudios se ha desarrollado en torno a las siguientes cuestiones: a) ¿Cómo se han conceptualizado las interpretaciones de los docentes sobre las causas de los éxitos y fracasos de los alumnos? b) ¿Qué factores influyen en esas interpretaciones? c) ¿Qué relación hay entre las interpretaciones y el rendimiento de los alumnos?

4.3. GÉNERO Y EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN

El feminismo y la incorporación masiva de la mujer a la educación y a la academia, abren un espacio de investigación que recoge realizaciones anteriores, y a la vez inaugura campos completamente nuevos. Puesto que la educación se constituye en uno de los espacios a los cuales la mujer solicita igualdad de acceso, junto con la lucha por derechos ciudadanos, su participación en ella se convierte en pilar importante de la modernización no sólo de su rol sino de la sociedad misma.

Si bien se ha presentado una igualación, e incluso superación de indicadores educativos, (tales como la matrícula y la permanencia) persisten otras desigualdades entre las poblaciones masculina y femenina, como señala Ana de Alonso (1995) en su trabajo sobre Equidad de Género y Educación. Los diferenciales de salarios, el desempeño de cargos con menor remuneración, la limitadísima participación política de las mujeres, entre muchos otros comportamientos, evidencian la persistencia de formas de exclusión, que si bien se inician en los procesos de socialización en la familia, se reproducen en la escuela, reflejando el profundo peso de la cultura y la resistencia de los imaginarios a incorporar cambios que están sucediendo en la división sexual de las distintas actividades sociales.

La identificación de estos procesos, lleva a concluir que la desigualdad educativa no se presenta sólo en términos de acceso y terminación, sino que surgen o prevalecen desigualdades que no son captadas ni con los métodos tradicionales ni con la construcción de indicadores cuantitativos.

Tanto el debate alrededor de los fines de la educación, como el concepto de “logro académico” incorporan en la discusión las categorías de competencias y capacidades. Al reconocerle a la

educación finalidades mucho más amplias que la reproducción del conocimiento, y al abordar su estudio no como un sistema cerrado sino como una de las experiencias socializadoras de mayor peso en el moldeamiento del proyecto de vida de los sujetos sociales, se identifican también sus limitaciones en la preparación de los mismos. Apropia esta reflexión desde el género, se encuentra cómo la socialización en el aula contribuye a formar unas competencias segmentadas en varones y niñas, con implicaciones diferentes para cada uno; el énfasis en la reproducción de roles domésticos y la subvaloración del intelecto femenino, desestimula una participación más activa en el conocimiento, y reproduce roles y relaciones de subordinación. De otra parte, el sobredimensionamiento de las capacidades intelectuales y racionales del varón, limita el desarrollo de sus competencias de sociabilidad y comunicación, requisito para el establecimiento de relaciones en los demás escenarios de la vida. Podría decirse que hay una “construcción social de categorías” por parte de los docentes que incide en logros, expectativas y realizaciones de los jóvenes.

Otro aspecto que vale mencionar, dentro del reconocimiento de la polivalencia del proceso educativo, es la influencia de factores pedagógicos, relacionales y contextuales. Por ello, no es suficiente el centrarse en la interacción dentro del aula sino que es necesario tener en cuenta otras dimensiones de la cultura de la cual participan los docentes y alumnos fuera del aula, que contienen representaciones de género y clase insertas en la cultura mayor.

Este análisis multirelacional (en un sentido teórico, no meramente estadístico), contribuye a develar no sólo el carácter desigualitario latente o explícito en las prácticas educativas, (tema abordado anteriormente con la noción de currículo oculto) sino la imperiosidad de cambios sociales y educativos, toda vez que la responsabilidad por la falta de equidad social no compete exclusivamente al sector educativo a nivel macro, ni al docente, al nivel micro.

En la definición cotidiana de la realidad escolar se producen, reproducen y transforman las prácticas educativas, con conciencia por parte de los actores, en una relación dialéctica entre individuo y sociedad: las acciones son consecuencia de un aprendizaje social y contribuyen a la vez a definir la realidad social (Bonaf, 1998). Se requiere por tanto un mayor desarrollo teórico y empírico sobre la relación entre la estructura social y la función del sistema educativo como un aparato de Estado, el papel del profesorado en esa relación y las acciones de docentes, que se interrelacionen con lo anterior y trasciendan la realidad inmediata del aula.

Lo anterior no pretende tampoco minimizar el peso de la cultura escolar. Las autoimágenes de los docentes, las expectativas, la motivación, la identificación con el quehacer, las diferentes jornadas laborales y reproductivas, la movilización en la ciudad, la integración con la cultura del plantel, son factores que intervienen en las prácticas cotidianas, además de otros factores más referidos al proceso docente, mencionados por Pollard (1982), como las restricciones materiales, las biografías de los maestros, la construcción social de los roles de maestros y alumnos.

En las interrelaciones escuela-juventud, también se encuentra otra línea de investigación. La institución escolar como espacio de producción y desarrollo de subculturas juveniles ha sido trabajada nacional e internacionalmente, con contribuciones significativas de los estudios etnográficos hacen contribuciones (Hammersley, Woods, Willis). El concepto de subcultura escolar, referido casi exclusivamente a los alumnos, merece ser ampliado para incorporar subculturas de los docentes, toda vez que como anota Giroux, las condiciones en que organizan la supervivencia los maestros constituyen la base del ejercicio de su función como intelectuales.

4.3.1. Género: conceptos, debates y aplicaciones.

En el tratamiento e interrelación de los vastos temas de Género y Educación, confluyen tanto los aportes de diferentes teorías de la Sociología de la Educación como las elaboraciones desde los estudios de Mujer y de Género, hechos desde varias ópticas del feminismo. Es importante señalar algunas de las convergencias: En primer lugar, se encuentran las elaboraciones desde el reproducciónismo, las teorías de las resistencias, hasta los análisis del poder inspirados en Foucault. Estas categorías tienen una aplicación bastante amplia en los análisis de la subordinación, de la permanencia de los modelos tradicionales en la cultura, y de los movimientos sociales de mujeres. Otra vertiente de carácter más metodológico aunque no exclusivamente, viene desde la etnografía del aula en su aplicación al estudio de procesos de discriminación - segregación o exclusión de grupos pertenecientes a minorías: etnia, raza, clase y género. Esta convergencia coadyuva a ubicar muchos de los análisis de género y educación en fundamentaciones orientadas a conceptualizar, medir y comprobar la existencia de la discriminación hacia la mujer.

Aunque dentro de los estudios de género se encuentran posiciones ideológicas muy distintas en términos de causas y expresiones de las asimetrías entre hombres y mujeres, así como en los contenidos y directrices de las propuestas políticas que buscan la equidad o la igualdad, así pueden establecer algunas claridades en el contenido del término género y su ubicación dentro de lo que Gayle Rubin llamara *el sistema sexo-género*.¹³ El sexo hace referencia a lo biológico, a lo innato, en tanto género remite a las construcciones culturales. Esta diferenciación ha permitido intentar despojar las percepciones de género de cargas esencialistas que afectan especialmente a la mujer en tanto sus roles se articulan más con funciones biológicas y a ellas corresponden funciones sociales dentro de la división sexual tradicional. El término *género* ha hecho un largo camino para su legitimación pero también es importante reconocer que dentro de las culturas anglosajonas ha tenido una mayor aceptación que en las latinas, toda vez que el término *gender* ya tenía un lugar semántico. Dentro de esta discusión, queda el interrogante sobre cuánto de lo biológico permanece en la exclusiva esfera de la naturaleza sin ser mediado por la cultura, lo cual obviaría la diferenciación entre sexo y género.

Existe suficiente evidencia para afirmar, como lo hiciera Margaret Mead en sus estudios, que en todas las culturas existen diferencias claras en los roles de género; no obstante, el contenido de lo permitido (o esperado) de cada una varía sustancialmente y por tanto estas variaciones no pueden ser explicadas desde la biología sino desde la cultura. "No se nace mujer: Se llega a ser mujer" fue una de las afirmaciones más acertadas de Simone de Beauvoir en su obra *El segundo sexo* (1981). Cualesquiera que sea el término que se utilice, los espacios socioculturales de los hombres y las mujeres tienen una clara demarcación en todas las actividades públicas y privadas y si bien estas fronteras se desdibujan crecientemente, permanecen en la cultura representaciones de lo masculino y lo femenino que no son necesariamente congruentes con las actividades que unos y otras realizan en la práctica. En esta brecha de congruencia puede identificarse la prevalencia de desigualdades en los siguientes ámbitos:

- Las representaciones culturales y la valoración de lo femenino y lo masculino.
- Las oportunidades y procesos para el desarrollo de las potencialidades intelectuales de las mujeres y de las competencias de sociabilidad y afecto de los varones.
- El acceso a las esferas de poder político y económico.
- El acceso y la posibilidad de disfrutar de los medios económicos.

¹³ Gayle Rubin. "El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo". *Revista Nueva Antropología*, Vol. VIII, No. 30, México, 1986: 95-145

Lourdes Benería y Marta Roldán (citadas por Barbieri, 1996, p. 63) definen el género como “una red de creencias, rasgos de personalidad, competencias, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian al hombre de la mujer, mediante un proceso de construcción social”. El concepto de género a la vez que incorpora la cultura, ha sido definido como un concepto relacional en tanto el ejercicio de los roles de cada género implica la red de relaciones que se establecen con el Otro.

En las teorías feministas de la resistencia (en enfoques que podríamos llamar neo-marxistas), estas relaciones son leídas como relaciones de poder, en las que el papel de la mujer ha sido secularmente uno de subordinación. Cabe aquí recordar la definición de Joan Scott, que plantea: “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias y ... es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (1990, p. 44). Scott identifica cuatro esferas en las se expresa el género, a saber:

1. En los símbolos de la cultura que contienen representaciones múltiples;
2. En la dimensión normativa de los significados, desde la educación, la ciencia y la ley;
3. En nociones políticas referidas a las instituciones y organizaciones sociales;
4. En la identidad subjetiva.

Alfred Lorenzer (1976) llega incluso más lejos y plantea cómo la asignación de atributos antecede al nacimiento, y el contenido de los roles de género está en la historia de la madre y en las construcciones acumuladas de representaciones de hombre y mujer que permanecen en la cultura. Estas representaciones, como ya lo decía Carlos Marx, cambian mucho más lentamente que los hechos.

En la dimensión política interesa también señalar los tránsitos en la plataforma de acción desde los movimientos de mujeres, y su incorporación en las nociones y políticas de desarrollo. El tránsito de Mujer en el Desarrollo a Género en el Desarrollo contiene una larga trayectoria tanto conceptual como cronológica. En una primera fase, llamada del Feminismo Liberal, se buscaban reivindicaciones políticas para las mujeres, en especial el derecho al voto, y luego el acceso a la educación, bajo un concepto de Mujer e Igualdad. En la década del 70, se incorpora en el campo de las acciones a favor de la mujer el concepto de género, que como se anotó se define como relacional pero continúa homologando Mujer con Género. Sin embargo, en la discusión feminista se fortalece la postura de la diferencia, y bajo esta consideración, también se buscan tratamientos diferenciales en razón de su participación específica en los procesos de reproducción social.

El género es un conjunto de normas diferenciadas para cada sexo, que cada sociedad elabora según sus necesidades y que son impuestas a los individuos a partir del nacimiento, como pautas que deben regir sus comportamientos, deseos y acciones..” (Subirats, 1994, p. 59). Los géneros se construyen y deconstruyen históricamente, y ello es fundamental en el análisis de la educación. Una de las afirmaciones sobre la insistencia de redefinir equidad en la educación se sustenta en su carácter de proceso inacabado e imperfecto: No se ha logrado la equidad y esto sirve como indicador de falencia de los programas. Sin negar las debilidades de las políticas y/o programas de equidad de género implementados en Colombia, hay una consideración central: no sólo han cambiado los roles y las funciones de hombres y mujeres en la Colombia de fin de milenio, sino que las exigencias de la sociedad, y las expectativas desde los distintos actores y escenarios, están cambiando. No obstante, la hegemonía de la cultura de género basada en la división tradicional tiene un equilibrio muy difícil de romper por que tiene su propio “sistema inmunológico”, con una gran resistencia al cambio, como lo señala César Vallejo (1998). Este equilibrio se apoya en tabúes y creencias, en inflexibilidades institucionales y en la distribución desigual del capital global de la sociedad.

Los estudios de género han cumplido y continúan cumpliendo un papel importante en develar desigualdades, en contribuir a formar conciencia y en presionar reformas, pero presentan dos dificultades:

- 1) Establecen una lectura unívoca de la realidad alrededor de los ejes de exclusión y discriminación hacia la mujer.
- 2) Aunque se utiliza la categoría de Género, en la mayoría de los casos se usa como sustituto de Mujer.

4.3.2. Género y equidad.

La noción de equidad puede ser conceptualizada a partir de los desarrollos teóricos de Nancy Fraser (1997), quien la enmarca en el campo más amplio de la justicia social. Según esta autora, la equidad como exigencia debería desarrollarse a partir de dos tipos de políticas: las de redistribución y las de reconocimiento. En las primeras, se requiere la transformación en el acceso y distribución de la riqueza, en el sector productivo; esto es, transformaciones en la estructura económica. En las segundas, se intentaría revalorizar identidades arbitrariamente desvalorizadas a través de políticas de reconocimiento que harían parte de estrategias de tipo cultural.

Según Fraser, los grupos sociales que requieren tanto la política de redistribución son “comunidades bivalentes”, y el género. Para ella, puede considerarse el género desde esta perspectiva. Así, las mujeres, como comunidad genérica, experimentan inequidad en el reconocimiento de sus capacidades, potencialidades y acciones, en razón de las representaciones generalizadas en la cultura que valoran, describen y simbolizan a lo femenino dentro de códigos de menor prestigio sociocultural que los asignados a lo masculino.¹⁴ De otro lado, su posición en la estructura de distribución económica, aunque está afectada por su condición de género, es resultante más de su ubicación en un sector de clase determinado.

En este orden de ideas, podría caracterizarse la situación y posición de la mujer en las sociedades actuales en general, y específicamente en las latinoamericanas, de la siguiente manera:¹⁵

- Desigualdad educativa y económica en términos de acceso a la escolaridad, en muchos casos y de resultados en todos. Esta desigualdad de resultados se evidencia en la educación superior, en la estructura del empleo y la remuneración.
- Asimetría en la división sexual del trabajo, mediante la cual, pese al aporte creciente y sustancial que hace la mujer al sostenimiento del grupo familiar, continúa a cargo de la casi totalidad de tareas reproductivas en el espacio doméstico y en los espacios públicos.
- Exclusión política de la esferas decisorias y existencia política como electora y como mano de obra invisible en campañas, organizaciones y partidos políticos.

¹⁴ Heidi Fritz H. “Una aproximación a las representaciones de la realidad: construcción de roles, género, valoraciones e identidad de género femenina”. *Identidades e ideologías de género*. Loreto Rebolledo y María Elena Acuña (Comps.), Universidad de Chile, Serie Documentos, 1998, pp. 47-58

¹⁵ Ver la ponencia de Ana Rico de Alonso sobre Indicadores de Equidad de Género, CEPAL, octubre de 1999.

La pertenencia diferencial a dos comunidades contrapuestas en términos de conciencia e intereses de clase, ha dificultado históricamente la unidad de las mujeres alrededor de conciencia e intereses de género.

Fraser propone el concepto de *paridad participativa*, concepto que puede equivalerse al de *equidad*. La paridad participativa implica el que todos los grupos sociales puedan hacer parte del acervo material y simbólico, en igualdad de condiciones, lo cual es obviamente válido para el caso de los grupos de género teniendo en cuenta la idea de combinar la redistribución con el reconocimiento (anteriormente mencionado). La aproximación al logro de la paridad requiere contar con dos tipos de condiciones; a) condiciones objetivas dadas por el acceso y posesión de recursos materiales, y b) condiciones intersubjetivas, de igual respeto en los patrones culturales institucionalizados de interpretación y valoración.

En efecto, si se examina el tema del género en educación, es posible detectar tanto factores de distribución material como patrones culturales implicados con la idea de reconocimiento. Específicamente, las consecuencias de la educación formal en la remuneración, el acceso a la educación superior y a la estructura de empleo, anteriormente mencionadas, se relacionan directamente con una disparidad en las oportunidades de distribución material entre hombres y mujeres. Por otro lado, los patrones culturales normativos y valorativos que circulan en las escuelas y en la familia con sus interrelaciones, reproducen o transforman una red de condiciones intersubjetivas con implicaciones profundas en las relaciones de género. El logro de la equidad de género en la educación implicaría pues condiciones que garanticen la “paridad participativa” en el acceso a el empleo y la remuneración posterior de alumnos/as, así como el igual respeto y valoración a las características masculinas como las femeninas.

4.3.3. Género y Educación.

El abordaje al género en la escuela (intrínsecamente relacionado con género en la sociedad), implica moverse en varios contextos que a manera de palimpsesto, condensan diferentes etapas y contenidos de la cultura. En este sentido, los diferentes planos que se sobreponen son los de modelos, acciones y deseos, en un eje que podría corresponder a pasado, presente y futuro. Los modelos de rol vigentes y cambiantes (el pasado) incorporan lentamente algunos de los cambios experimentados en los quehaceres de unas y otros, y si bien están insertos en la cultura mayor, tienen especificidades por clase, región, zona. Las acciones de hombres y mujeres (el presente) conservan diferencias marcadas en los ámbitos de la reproducción, y se encuentran crecientemente en el mundo de la producción, aunque con ocupaciones segmentadas en muchos casos. Los deseos o proyecciones, corresponderían al mañana, y son la base sobre la cual se recoge la experiencia y se diseñan proyectos nuevos.

Como señala Gloria Bonder en su reseña de estudios sobre Género y Educación (1994), la producción internacional ha ido creciendo en cantidad y diversidad de enfoques. Los principales aportes son los de las escuelas inglesas, norteamericana y española. En el contexto de América Latina, apenas comienza a trascenderse el nivel de los diagnósticos de nivel educativo, escolaridad promedio, matrícula por nivel, asistencia escolar, y en menor grado, deserción sus causas.

Los aportes más importantes los han hecho Madeleine Arnot y Sandra Acker. Arnot señala cómo el análisis del tema omite la conexión entre las relaciones sociales en la escuela y la reproducción de la división sexual del trabajo. Los modelos de transmisión escolar se diferencian en el grado de definición-separación entre lo masculino y lo femenino, y las posibilidades de transgresión de estos espacios, roles, percepciones, que permitan redefinir los modelos y las prácticas de género.

El abordaje del estudio de las relaciones de género en el aula ha atravesado diferentes momentos teóricos que no necesariamente coinciden con momentos temporales. Bajo la ideología del liberalismo de la igualdad, la lucha de las mujeres y el reflejo en la producción de conocimiento, se basó en la igualdad de acceso bajo unas condiciones evidentes de exclusión, que comenzaba con la ciudadanía y se expresaba en currículum formal diferente no conducente a título de bachiller. Los ejes históricos del currículum femenino se basaron en la oración, las manualidades y la preparación para el desempeño de roles de madre y esposa (Subirats, 1994).

Adquirido el derecho formal, quedó el rezago en ingreso en razón de obstáculos que desde la cultura, las instituciones específicas, las familias y las mujeres, se imponían ya no tanto en el acceso sino en la permanencia, rendimiento y continuidad hacia los ciclos más avanzados. La prevalencia de los colegios femeninos o masculinos, se asoció con una educación igual en cuanto a currículum formal, y diferenciada en el currículum oculto.

La postura del feminismo liberal en términos de educación formuló metas de igualdad de oportunidades para los dos sexos, buscando eliminar barreras formales y formas de discriminación sexual en el acceso y sexismo en los textos y en los contenidos. No obstante, estas estrategias no han podido eliminar las percepciones sexistas presentes de manera no consciente en las representaciones de los docentes, como tampoco la socialización sexuada desde la familia ni las expectativas diferenciales de los empleadores (Acker, 1994).

En los aportes del feminismo socialista, es clave el concepto de *reproducción*. La educación reproduce y perpetúa las divisiones de clase y las divisiones sexuales, orientando diferenciales a varones y niñas hacia la selección y desempeño de campos específicos de conocimiento (Acker, 1994; F. Pérez, 1998). No obstante, si bien el concepto de *currículum oculto* develó una dimensión ideológica y subjetiva de la cultura de género, “todavía hay dificultad con la naturaleza macrosocial de la teoría y el nivel microsociales de la mayor parte de la investigación basada en las escuelas. La medida en que las prácticas escolares realmente determinan la reproducción de la división sexual y social del trabajo probablemente es indemostrable” (Acker, 1994, p. 70).

En relación con las causas de la desigualdad, éstas “deben buscarse en el inconsciente colectivo de mitos y cosmologías relativas al lugar que las mujeres ocupan en la sociedad, mitos que afectan tanto al concepto y a la opinión que las sociedades tienen de la capacidad de las mujeres como a su propia autoestima” (van den Eynde, 1994, p. 92)

Las formas de transmisión de sexismo en la escuela se hacen a través de la estructura de poder en el sistema escolar, en el que para las mujeres la función docente aparece como prolongación del rol materno en tanto para los hombres es una ocupación y en muchos casos, una jerarquía de poder, en la que se conserva la división sexual. Otro canal son las relaciones docente alumnos/as en el aula. Como ya se mencionó en el apartado de currículum oculto, algunos estudios encuentran una mayor visibilidad de los estudiantes varones; según Marina Subirats “los docentes hombres y mujeres dedican más atención al comportamiento de los niños, les hacen más preguntas, les dan más indicaciones para trabajar, les hacen más críticas y les riñen más” (Subirats, 1994, p. 69).

Existe una regularidad de género “que se reproduce en la vida cotidiana escolar con la complicidad inconsciente del profesorado y el alumnado” (Bonal, 1998, 161). Aunque los resultados sean diferenciales por sexo, no se ha comprobado una habilidad diferencial como si hay evidencias de cómo las expectativas diferenciales de los docentes generan resultados también diferentes. (Subirats, 1994, p. 66)

La desigualdad persiste porque la igualdad formal no se garantiza en la práctica educativa en razón de la inflexibilidad de docentes, padres y sociedad, y además, porque el rezago en la educación femenina está presente como proceso social colectivo incorporado en la cultura. (Fainholc, 1994).

Los contenidos de los mensajes de la modernización sobrevaloraron las ventajas y sobretodo, los retornos de la educación; en el caso de las mujeres, las campañas antinatalistas tuvieron un fuerte componente de estímulo a la escolarización, en la medida en que la asociación inversa entre educación-fecundidad aparecía como ley prácticamente universal.

En América Latina, entre los años 70 y 80, predominan los estudios de perfiles educativos, tomando la educación como variable diferenciadora de los comportamientos de variables económicas y demográficas, con un sobredimensionamiento ideológico de las bondades o los retornos de la educación: Toda desigualdad la nivelaría un mismo nivel educativo. Hacia finales de los 80 se evidenció que la promesa no se había cumplido en su totalidad: si bien, la escolarización femenina se acercaba o incluso superaba a la masculina, por lo menos hasta nivel de educación superior, y no obstante, las mujeres continuaban subremuneradas en el mercado laboral y subrepresentadas en el poder político.

Hacia mediados de la década de los 80, se desarrollan trabajos fundamentados en la consideración del papel de la educación en la reproducción de la desigualdad, en el fortalecimiento y perpetuación de roles tradicionales, nutridos de los enfoques del reproducciónismo y el interaccionismo en su aplicación a grupos discriminados por clase y etnia. Se denuncia la escuela “como reproductora de una ideología dominante de carácter sexista y patriarcal” (Bonder, 1994, p. 25)

El proceso de igualamiento e incluso superación de la matrícula femenina en todos los niveles del sistema educativo colombiano se ha dado en un tiempo cultural y cronológicamente corto; los estudios se han centrado en seguimiento de los valores de las tasas de enrolamiento y la composición por sexo de las matrículas en los diferentes niveles, como indicadores de avances en la condición y posición de las mujeres en la sociedad. Esto se refuerza con la publicación y difusión del Índice de Desarrollo Humano y el Índice de Desarrollo relativo al Género, en los que la educación explica un tercio del valor del mismo. De acuerdo con estos resultados, así como otros diagnósticos locales e internacionales, la igualdad entre los sexos se había conseguido en las sociedades urbanas.

El aporte desde los feminismos, tanto en academia como en movimiento social, revive el debate en las dos últimas décadas, utilizando los resultados de estudios especializados y los avances teóricos no sólo en el campo de los estudios de género, sino de educación, en los que el género aparece como una de las formas de desigualdad junto con la clase social y la etnia. Si bien los indicadores cuantitativos de escolarización reflejan paridad, la participación de la mujer en los sectores económico y político permanece en niveles de subremuneración y subrepresentación. Parte del rezago ideológico, de las deficiencias en capacitación y de las debilidades en autonomía, caben al proceso escolar; la atención se centra en “El Aula” como genérico de escuela, pero tomando los escenarios escolares, las relaciones docente-alumno, y los textos, como elementos básicos que permitan reconstruir procesos de socialización diferencial y diferenciada para varones y niñas. La importancia de la categoría de “currículum oculto” (M. Apple), el desarrollo de los abordajes etnográficos al aula, y los desarrollos de teorías relacionales, como el interaccionismo simbólico, la sociología del currículum y las teorías de las resistencias, junto con las elaboraciones desde las teorías del género, favorecieron la reflexión en el eje género - educación. Como señala Subirats (1994, p 62), la igualdad formal no va acompañada de una igualdad real, por cuanto en la práctica prevalecen relaciones sociales con contenidos y prácticas discriminatorias, consideradas “normales”,

En las formulaciones de desarrollo, en especial en la preocupación por reducir la pobreza, el término "equidad" pasa a tener una semantización de redistribución sin la carga ideológica de expropiación. Además, salda por un tiempo la controversia ideológica entre facciones feministas entre "igualdad" y "diferencia". La equidad aparece como un concepto que busca la igualdad respetando la diferencia. La significación del término se ha ido complejizando crecientemente; los conceptos de potencialidades, de justicia, (Fraser, Rawls, Sen), han llevado el debate hasta dimensiones que aún no han decantado en las teorías de género, y mucho menos en su traducción en prácticas políticas.

En relación con los campos en que se ha desarrollado la investigación a nivel internacional están los siguientes tipos de estudios:

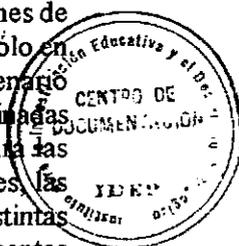
Los de currículum manifiesto, que se orientan a identificar las omisiones de género, el sexismo en los textos, la orientación de intereses y competencias hacia campos segmentados del conocimiento, dentro del binomio mujer-área social y hombre: áreas científico-técnicas. Se enmarcan aquí los estudios que ubican puntajes y rendimientos diferenciales en "pruebas objetivas" de Logros y en los exámenes de Estado. La categoría que alimenta este tipo de estudios es la de "concepción androcéntrica de la historia y de la ciencia" (Andrée Michel, Subirats, Osorio, Rico de Alonso)

El currículum oculto, en especial la reproducción de roles y estereotipos de género, de relaciones de subordinación, y de subvaloración de logros de las mujeres, en formas de discriminación no sólo en los textos sino en los discursos de docentes y directivas escolares. La escuela, como escenario básico de socialización, complementario del escenario familiar, construye y reproduce determinadas definiciones de lo femenino y lo masculino, así como los espacios permitidos y vetados para las relaciones de género. Los/as docentes establecen diferenciaciones de género en las relaciones, las asignaciones de tareas y responsabilidades, y las percepciones, que inciden en las distintas dimensiones de desarrollo de los sujetos sociales (cognitivo, laboral, afectivo). Los/as docentes recogen el imaginario de carreras masculinas y femeninas, unidos a capacidades diferenciadas de unas y otros, lo cual lleva a generar competencias, competencias y expectativas acordes con estas asignaciones. (Kelly y Otros,). Entran en esta categoría los estudios sobre relaciones docentes-alumnos, que prelación categorías como tipo de atención en la situación de clase diferenciada por género, contenidos de los mensajes (Subirats y Brullet, 1988).

Un tercer tipo de estudios remite a las relaciones entre la docencia como ocupación y las relaciones de poder entre hombres y mujeres. La docencia, como actividad predominantemente femenina y como prolongación de la función socializadora materna, conlleva a una sobrerrepresentación de modelos femeninos en los primeros niveles, y a la presencia de una estructura de poder que a todos los niveles, ubica a la minoría de hombres en cargos formales y subjetivos, de mayor dominación. (Acker, Parra, Apple, Rico de Alonso 1989).

Una cuarta vertiente mucho más reciente, identifica los efectos de la educación diferencial sobre los proyectos de vida de mujeres y hombres. Las relaciones entre educación y otras variables básicas como mortalidad adulta e infantil por sexo, ocupación, remuneración, señalan dos hechos: 1) el impacto de la relación pobreza-educación sobre las posibilidades de vida de las mujeres y sus hijos (Rico de Alonso, 1995); y 2) el costo social de la exclusión de las mujeres (Vallejo, 1998; Cagatay, 1998).

Algunos temas han tenido un mínimo o nulo desarrollo en la región, específicamente en Colombia, como es el de la relación entre coeducación y rendimiento por género. Recientemente se han realizado estudios que relacionan género y logro, tomando como indicadores de logro los puntajes



en las pruebas Saber y los puntajes obtenidos en la prueba de estado realizada por el ICFES (Francisco Pérez, 1998; Sylvia Rozas, 1998). Estos resultados cumplen la función de señalar el problema: hay rendimientos diferenciales. No obstante, el tipo de información disponible no permite hacer inferencias sobre factores asociados, los cuales a su vez requieren de la aplicación de estrategias de microsociología, como la etnografía del aula, para penetrar en los intersticios de las relaciones en los microescenarios, junto con el desarrollo de un cuerpo teórico que permita abordar la observación, la sistematización y la interpretación.

4.3.4 *Equidad de Género en la Educación.*

El concepto Equidad de género, y específicamente Equidad de Género en Educación, es un concepto en obra negra, y tal vez su proximidad en el campo teórico pueda ser con el de Justicia social de Nancy Fraser, mencionado anteriormente, complementado con el de capital global y cultural que desarrolla Pierre Bourdieu. Si bien en muchas sociedades prevalecen inequidades en el acceso, producto de exclusiones de sectores de clase, de reconocimiento diferencial a la importancia educativa para los hijos varones, y/o a impedimentos de tipo legal o normativo para acceder a todos los ciclos educativos, una vez dentro del sistema educativo, el desarrollo de competencias de hombres y mujeres se ve interferido o bloqueado por las definiciones de roles de género, desde el *deber ser* en la cultura, que han internalizado los actores, y que inciden directamente en el *hacer* o prácticas cotidianas en el espacio escolar, dentro y fuera del aula.¹⁶ Tomando las categorías que define esta autora para la organización social en general (Fritz,), se aplican al escenario escolar:

Los niveles de representaciones de la realidad se encuentran en dos niveles: Uno, las representaciones cotidianas dentro de las relaciones interpersonales, al que corresponden los roles del *hacer*. Estos roles se fundamentan en atributos concretos que se asignan al hacer permitido y valorado diferencialmente para hombres y mujeres, para niños y niñas. El segundo plano está constituido por las representaciones generalizadas de la cultura mayor, en las que se define el *deber ser*, de acuerdo con unos estereotipos que se asignan como características de lo femenino y lo masculino, las cuales también comportan valoraciones diferenciales y asimétricas, así como sanciones para quienes transgredan este *deber ser*.

Entre los atributos/estereotipos que se asignan a los varones están la autonomía, la racionalidad, la inteligencia, el liderazgo, todos ellos de valencia positiva en los distintos escenarios en que se mueven; para las mujeres, están el sacrificio, el afecto, la solidaridad, la generosidad, de valencias ambivalentes según escenario, pero sin alcanzar jamás la valoración más alta.¹⁷ Según información de estudios españoles (reseñados por M. Subirats), los docentes en entrevistas reiteran la docilidad de las niñas, que es un valor negativo, signo de pasividad. La necesidad de los niños en el fondo tiene una valoración positiva. El juicio de las niñas refleja una valoración negativa de pasividad.

En verdad no existe un concepto universal de equidad en educación. Es evidente que la igualdad en el acceso no resuelve por decreto la asignación de percepciones diferenciales, que vienen de la cultura de género y están en la base de los fundamentos de los modelos educativos actuales en los que la influencia de Rousseau, ha sido decisiva en las propuestas pedagógicas de los dos últimos siglos. Su propuesta educativa corresponde a la idea de los destinos sociales diferenciados para

¹⁶ Una discusión amplia al respecto del *deber ser* y del *hacer* se encuentra en el trabajo referenciado de Heidi Fritz

¹⁷ Son muchos los estudios en los que se han identificado los atributos que la cultura mayor o en subculturales específicas se asignan a mujeres y a hombres. Fritjof Capra lo hace desde la dimensión del Yin y el Yan, Andrée Michel desde los textos escolares, Elizabeth Grugeon desde el patio de recreo. En Colombia, Catalina Turbay y Ana Rico (1995) los identifican en los textos y en los roles.

niños y niñas: para Emilio, el proceso educativo busca convertirlo en un sujeto libre, autónomo e informado, en tanto a Sofía se la debe orientar en tanto sujeto dependiente y débil, a servir al hombre. “Una educación semejante a la de Emilio, que la convirtiera en un ser autónomo, la perjudicaría el resto de su vida” (Subirats, 1994, p. 51). Así, las diferencias biológicas se traducen en diferencias en intereses y capacidades de unas y otros.

Nancy Fraser (1997) plantea el riesgo de perpetuar la inequidad si se reconocen explícitamente las diferencias. Pérez Gómez (1998), citando a Bobbio afirma que la convivencia se puede basar en las semejanzas, en un marco igualitario; en otro no igualitario, se considera más importante basar la convivencia en la riqueza de la diversidad.

4.3.5 *Propuestas políticas para educación con perspectiva de género.*

La solidez de una teoría de igualdad, equidad, justicia, desarrollo, se pone a prueba cuando se busca transformar en propuesta política. Por ello, consideramos interesante incluir algunos elementos que orientan las políticas sobre equidad de género en la educación, y que incluso, algunas han sido aplicadas parcialmente en experiencias concretas.

- Una primera propuesta ha sido la de la igualdad, que conlleva dos fases: Una primera de permitir el acceso a los centros educativos, en la primera mitad de siglo para Colombia y otros países latinoamericanos, con curriculum diferentes en educación básica. Otra más reciente, ha sido la de igualdad de oportunidades, base del Plan de Igualdad de países como España, Chile y Bolivia.¹⁸
- La educación separada por sexo: esta estrategia también tiene dos periodos; un primero que marca el desarrollo de la educación desde el siglo pasado hasta mediados del presente, en donde los planteles, o al menos las aulas, estaban conformadas por grupos de estudiantes de un solo sexo. Una segunda, que hace parte de propuestas educativas en Japón, Alemania y Estados Unidos, que frente a logros diferenciales de niñas y niños, propone separar los espacios educativos. En Estados Unidos, la propuesta no proviene del Estado sino de sectores de mujeres que consideran que es más conveniente fortalecer la autonomía y autoestima de las niñas y jóvenes hasta la secundaria, para que puedan competir en igualdad de condiciones con sus pares masculinos en la universidad.
- La co-educación, o educación mixta, que se ha ido generalizando, en la cual supone que la presencia conjunta, o la igualdad en el acceso y la convergencia en el espacio, por sí solas garantizan equidad. El curriculum se unifica a partir de asignaturas de conocimiento en donde la niña y la joven se subsumen en modelos de rol definidos desde lo masculino.
- La escuela co-educativa, que es la propuesta que hace Marina Subirats (1997), anterior directora del Instituto de la Mujer en España, quien propone ir más allá de la coeducación e incluir en el curriculum asignaturas que permitan el desarrollo de competencias domésticas en los varones. Para que exista verdadera equidad se requiere una fusión de pautas culturales específicas para cada sexo por cuanto el sexismo se ha definido como problema para las mujeres pero no para los varones.

¹⁸ En Colombia se han elaborado dos Planes de Igualdad de Oportunidades; el primero, para la Consejería de Mujer, Familia y Juventud, diciembre de 1995, el cual no fue incorporado posteriormente en el Plan de Acción de la Dirección Nacional para la Equidad de la Mujer. El otro, en la administración actual, está en proceso de elaboración y no se conocen ni sus contenidos ni sus alcances.

La coeducación se asume desde principios de equidad social más que de género, buscando dotar escuelas, cuestionar su carácter clasista, y revisar contenidos y métodos de enseñanza tradicional. El género no hace parte del debate porque se da “por sentado que la escuela ya trata por igual a niños y niñas, puesto que van unificándose los programas”. En casos en que se evidencia la desigualdad, ésta se atribuye a “diferencias naturales”, o no se asume como prioritaria. “El sexismo comporta consecuencias negativas para todos los individuos, hombres y mujeres porque limita sus posibilidades como personas y les niega determinados comportamientos.” (Subirats, 1994, p. 61). La discriminación sexista no trae consigo una menor calificación académica pero sí una devaluación de las posibilidades personales.

Con base en la propuesta de Askew y Ross (1998, p. 85) lo que debe cambiar en la organización de la actividad social, concebida tanto como una actividad como una región de la vida social¹⁹, se definen los siguientes componentes:

1. Las expectativas socioinstitucionales escolares, las cuales se fundamentan en gran medida en estereotipos de género (y de clase).
2. El nivel de conciencia de directivos, docentes y alumnos sobre la realidad pluralista de las personas. De igual manera, la coherencia o congruencia entre postura ideológica conciente y contenido de la praxis, debe ser trabajada como parte del proyecto educativo.
3. Los supuestos y paradigmas que fundamentan el conocimiento y las estrategias.
4. Los objetivos didácticos y la estructuración de la clase.
5. Orientación de aprendizajes y los criterios y prácticas autoevaluativas.

4.4. LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN

De acuerdo con los objetivos que orientan esta investigación es preciso introducir la reflexión sobre la naturaleza y definición del concepto de calidad de la educación; iniciaremos primero con la referencia a algunas de las variables asociadas a la calidad, así como las dificultades que tradicionalmente ha enfrentado el abordaje del tema.

Al considerar la *calidad* en la educación, lo primero que llama la atención es la dificultad para entender lo que significa este concepto pues la bibliografía relacionada con el tema presenta muy diversas definiciones, así como factores que la componen y formas de medirla.

Un indicador de calidad de uso bastante generalizado ha sido el de resultados de logros de los alumnos y alumnas en las diferentes asignaturas, así como a través de los exámenes estatales del ICFES y de las pruebas SABER. Estas últimas hacen parte del sistema nacional de evaluación de la calidad, diseñadas para medir el logro académico en matemáticas y lenguaje, que cuentan con la ventaja adicional de incorporar características tanto del estudiante como de su grupo familiar, de sus maestros y escuelas.

No obstante, como anota Facundo (1982), en uno de los pocos estudios sistemáticos de índole teórica que se han realizado en Colombia sobre el tema de la calidad en la educación, predomina una tendencia pragmática de la mayoría de las investigaciones las cuales se centran en las etapas finales del proceso, y pocas veces se relacionan con los diferentes componentes que están presentes en el proceso educativo.

¹⁹ En la dimensión que desarrolla Giroux en *Theory & Resistance in Education*, p. 115

En cuanto a posiciones identificadas entre autores que tratan el tema, se encuentra una amplia gama y más que una aproximación a definirla directamente, se llega a identificar los factores que se asocian con ella suponiendo un consenso sobre el concepto. Así, para unos la calidad puede estar relacionada con problemas como la cobertura y la deserción (Sarmiento y Caro, 1997); para otros, la calidad se encuentra más en la presencia de un *currículum* óptimo para cada alumno, en el contexto de la diversidad individual (Wilson, 1992). Otras variables a las que se da bastante peso son el tipo de docencia, la práctica pedagógica, los materiales didácticos, la infraestructura física, la gestión administrativa de las instituciones, los comportamientos de los maestros frente al conocimiento, las relaciones alumno-maestro y la utilización de la investigación en la práctica docente. (Ortiz y Pereira, 1992). Estos mismos autores creen que el mejoramiento de la calidad educativa debe involucrar la adecuación de los contenidos y metodologías a los nuevos enfoques pedagógicos y a las necesidades culturales respecto del conocimiento, la formación de los maestros y la articulación de la escuela con la comunidad.

En la revisión de los planes de desarrollo del país desde 1957 hasta la fecha, se encuentra una gran diversidad de indicadores de calidad en la educación: formación de los docentes, el contenido de la educación, la relación de la educación con la tecnología, con el desarrollo y con la idiosincracia (Facundo, 1982). Por su parte, las metas del Plan Decenal de Educación se refieren al mejoramiento de la calidad articulado con las evaluaciones de logro educativo, la formación de los docentes, la promoción de la investigación y la innovación, los sistemas de información educativos y la dotación tecnológica (Ministerio de Educación Nacional, 1996).

Otros estudios han buscado identificar todas las posibles variables que pudieran estar asociadas con el logro cognoscitivo. Entre ellos, existe uno (Vélez, Schiefelbein y Valenzuela, 1997) quienes hacen una revisión de 18 informes de investigación en América Latina y el Caribe durante los últimos veinte años y llegan a doce conclusiones asociadas al rendimiento académico en la educación primaria²⁰:

1. Los métodos de enseñanza activos son más efectivos que los métodos pasivos
2. El acceso a libros de texto y otro material instruccional es importante para incrementar el rendimiento académico
3. La educación formal que recibe el maestro, previa su incorporación al servicio es más efectiva que la capacitación y/o actualización que recibe durante ella.
4. La provisión de infraestructura básica (por ejemplo, electricidad, agua y muebles) está asociada con el rendimiento.
5. La experiencia de los profesores y el conocimiento de los temas de la materia están relacionados positivamente con el rendimiento.
6. El período escolar y la cobertura del currículum se asocian positivamente con el rendimiento, mientras que el ausentismo de los docentes está relacionado negativamente
7. Las actitudes de los estudiantes que valoran el estudio son importantes para incrementar el rendimiento
8. La atención preescolar está asociada positivamente con el rendimiento

²⁰ Calidad y logro es usado por los autores como términos equivalentes

9. La repetición de grado escolar y la extraedad están relacionados negativamente con el rendimiento
10. La distancia entre el lugar de residencia y la escuela está asociada con el rendimiento: entre más cerca, mayor rendimiento
11. El tamaño del grupo parece no tener efecto en el aprendizaje, pero el tamaño de la escuela está relacionado positivamente con el rendimiento
12. La práctica de tareas en casa que incluye la participación de los padres está relacionada con el rendimiento.

Estas conclusiones hacen ver la cantidad de variables que pueden estar asociadas con la calidad de la educación, en este caso tomada de manera equivalente a logro académico. Resaltan los autores de este estudio la ausencia del análisis de la efectividad del costo, en otras palabras investigaciones que orienten sobre cuáles son los insumos educativos más eficientes en cuanto a costo-efectividad. Sin embargo, el cumplir con esta recomendación no resolvería tampoco la complejidad conceptual por cuanto si bien es factible estimar y calcular costos, se entraría en un nuevo desafío: efectividad para qué? Y esto, vuelve a remitir a la discusión sobre fines de la educación.

Con base en una extensa revisión bibliográfica, en el Cuadro 1 se presentan las principales variables e indicadores encontrados en la literatura especializada. Se realizó una primera separación entre las de enfoque conceptual y las de enfoque operativo. En el primero pueden ser ubicadas dos categorías de variables: las de *insumos* y las de *procesos*, mientras que en el segundo sólo intervienen variables de *resultados* (Casassus y otros, 1996, Avila, 1995; Facundo, 1982; Cobo, 1995; Bruner, 1972, 1987, 1997). La identificación de estas variables así como la elaboración de este cuadro dieron importantes orientaciones para la selección de categorías de esta investigación. Las categorías definitivas se incluyen en el capítulo de metodología.

Cuadro 1. Variables e indicadores de calidad de la educación identificados en bibliografía

ENFOQUE CONCEPTUAL		ENFOQUE OPERATIVO	
AREAS DE VARIABLES	INSUMOS	PROCESOS	RESULTADOS
POLÍTICA EDUCATIVA	Gasto en educación Gasto en educación por alumno	Gestión institucional: Administración (centralizada descentralizada) Sistema de asignación de recursos Incentivos a innovación en los planteles Supervisión y apoyo técnico a los planteles	Eficiencia interna del sistema: promoción, retención, deserción y repitencia Eficiencia externa del sistema. Directa: Captación de los egresados por el Mercado Indirecta: Calidad de vida
HOGAR DEL ESTUDIANTE	Composición del grupo familiar Nivel ocupacional y educativo de padres Equipamiento del hogar Bienes y recursos culturales	Hábitos y participación de los padres en tareas Guía, apoyo y estímulo dado a los hijos/as. Expectativas y aspiraciones de los padres sobre educación de hijos/as. Participación en el colegio Satisfacción con plantel al que asisten sus hijos/as.	
PLANTEL	Tipo de plantel . Jornada. Razón docente/cantidad de alumnos Alumnos/ curso. Infraestructura básica (biblioteca, laboratorios). Recursos de instrucción (ej. Textos)	Gestión escolar: Rotación de personal docente Ausentismo laboral. Expectativas y percepciones del director acerca de los alumnos. Compromiso docentes. Conformación y continuidad de los equipos de trabajo Planeación, ejecución y evaluación de metas	Internos: Promedio de puntajes ICFES Externos: % de alumnos que siguen estudios superiores; % de alumnos que ingresan a educación técnica. Acreditación exalumnos en mercados y en comunidad
ALUMNO/A	Sexo Edad Nivel socioeconómico	Asistencia y participación en clase Intereses educativos Expectativas y competencias en proyecto de vida futuro	Niveles de logro de los alumnos/as : Logros académico/assignatura Puntaje ICFES por alumno/a
CURRÍCULUM	Lo planificado: Asignaturas. Contenidos. Objetivos Planes de aula. Programas de áreas Textos	Lo realizado: Resultados de logros. Cumplimiento de metas. Horas efectivas de clases Dificultades en su desarrollo Contenidos verbales explícitos o implícitos	
DOCENTES	Género y Edad Formación previa Formación postgrado Años de experiencia Remuneración Jornada de contratación Compromiso y satisfacción personal	Estilos de enseñanza Materiales de apoyo para enseñar Asignación de tareas escolares Revisión de tareas Expectativas Percepciones acerca de los alumnos/as Frecuencia de las evaluaciones Disciplina Atención a alumnos/as	

De la revisión bibliográfica del concepto de calidad se puede concluir como lo hace Avila (1995) que detrás de la palabra “calidad” subyace una multiplicidad semántica y se esconden varios supuestos, por lo que se hace necesario esclarecer cuáles son las condiciones bajo las cuales es viable el mejoramiento de la calidad en la educación. Es difícil entonces definir la calidad de la educación de manera absoluta, pues es necesario relacionarla con lo que es deseable en un momento histórico determinado, por y para unos actores determinados

4.4.1. Calidad de la Educación vs. Educación para la Calidad

En primer lugar, es útil hacer una diferenciación entre *calidad de la educación* y *educación para la calidad*.

- Calidad de la educación

En un sentido general, “calidad” hace referencia a un conjunto de cualidades que constituyen la manera de ser de algo. Es adecuado hablar entonces de *la* calidad de ese algo, de la calidad de la educación. Puede incluir juicios de valor en una escala y juzgarse la calidad como “excelente”, “buena”, “regular” o “deficiente”; este concepto generalmente va acompañado de la idea de “mejoramiento”

- Educación para la calidad

Hace alusión no a la calidad inherente a la práctica pedagógica, sino a una calidad fuera de la educación, que se convierte así más en un objetivo y una finalidad del proceso educativo.

Esta última definición también puede ser asociada con las finalidades otorgadas a la educación: éstas se constituyen en un estándar que permite evaluar las propiedades o atributos de las prácticas educativas. Así, no existe una sola forma de evaluar la calidad sino muchas, dependiendo del valor que se asigne a la práctica educativa (Freire, 1999).

La definición misma, como ya se mencionó, dependerá del sujeto, grupo o instancia que la formule (Avila, 1995). Por ejemplo, una persona elitista la podría entender como una práctica centrada en los valores del grupo minoritario que comparte el poder y desconoce los valores populares, mientras que una persona con ideales democráticos la podría considerar como la búsqueda de una educación igualitaria sin discriminaciones de ningún tipo. Igualmente la definición de calidad será diferente si proviene de los docentes, de los alumnos, de los directivos de los planteles públicos o de los privados, de la iglesia, los sindicatos o de los padres de familia. Quizás, con base en esta consideración, en 1995, el Ministerio de Educación Nacional formula una definición sobre la calidad de la educación como “el grado de aproximación entre el ideal humano de una sociedad dada y su expresión educativa” y más específicamente, “el grado de aproximación entre lo establecido en los fines del sistema educativo y el logro de la población estudiantil” (Ministerio de Educación Nacional, 1995, p. 9). No obstante, al relacionar logro con ideal humano se cae nuevamente en una tautología: calidad de la educación es logro y el logro es calidad de la educación. Además, esta definición, en su dimensión más abstracta, implica que la sociedad colombiana tiene definido un ideal humano, es decir, un proyecto colectivo de sujeto, que hasta ahora no pasa del plano retórico, demagógico, o de las utopías para trasladar al nuevo milenio.

En definiciones relacionadas con la calidad es inevitable que estén presentes no sólo posturas ideológicas sino subjetividades de los diversos y opuestos actores que pueden intervenir en su

definición, y que al igual que las prácticas educativas, no son nunca neutrales. La orientación de la *praxis* educativa le hace perseguir un fin, un sueño, una utopía, y eso le impide su neutralidad, por lo cual se debe partir de reconocer que la educación está politizada como ya se expuso anteriormente (Freire, 1999; Bruner, 1997).

Para superar la dificultad de las múltiples definiciones dependiendo de los grupos de donde provengan, se ha propuesto la búsqueda de consensos acerca de las necesidades educativas mínimas a las que responde la calidad de la educación (entre ellos, Facundo y Rojas, 1985). La presente investigación pretende, entre otras, hacer algún aporte al debate frente a la necesidad de este consenso.

4.4.2. *Enfoque Conceptual Vs. Enfoque Operacional*

En general, se suele abordar el concepto de calidad desde dos aproximaciones: una conceptual y otra operativa.

- En forma conceptual:

Cuando se aborda la calidad desde el punto de vista conceptual, se hace énfasis en los insumos y en los procesos del sistema educativo, más que en los resultados de su práctica. La discusión de la calidad vista desde esta perspectiva se realiza predominantemente en forma cualitativa y estructural.

- En forma operativa:

Este enfoque se centra en la operacionalización de la calidad y se refiere especialmente a los resultados del sistema educativo. Tiende a hacerlo desde tres aspectos: los niveles de logro de los estudiantes, la eficiencia interna del sistema y la eficiencia externa de éste. Se expresa principalmente de manera cuantitativa.

Diferentes autores mencionan variables que intervienen tanto en el proceso educativo como en sus resultados.

4.4.3. *Calidad de los resultados vs. Calidad de la distribución de los resultados*

Cuando la calidad se estudia desde la perspectiva de los propósitos de la educación, es posible considerar dos dimensiones:

- La calidad de los resultados:

Tiene que ver con la capacidad del sistema educativo para desarrollar las competencias (académicas y extra-académicas) necesarias para que los individuos se desempeñen luego de manera exitosa en el mercado laboral y también como ciudadanos. La información sobre esta dimensión está dada principalmente por las mediciones de logro académico (pruebas TIMMS entre otras).

- La calidad de la distribución social de los resultados:

Se relaciona con la capacidad del sistema para lograr que los resultados de la educación se distribuyan socialmente, logrando controlar fuertes factores asociados como el género o el nivel socioeconómico.

Lo anterior enlaza los desafíos de la calidad de la educación con la equidad del sistema pues se buscaría lograr que todos los estudiantes alcancen los mejores niveles de aprendizaje. El logro de la equidad educativa implica, en primer lugar, igualar las oportunidades de niños y niñas de todos los niveles socioeconómicos, de acceder, permanecer y concluir los diferentes ciclos educativos, y, en segundo lugar, lograr aprendizajes de alta calidad en todos los estudiantes.

4.4.4. Definición de Calidad de la educación y sus Componentes

Teniendo en cuenta los diferentes enfoques, perspectivas y dimensiones consideradas en el aparte anterior, para efectos de la presente investigación, se entenderá por *Calidad de la Educación*:

Aquellos atributos, contenidos y resultados de las prácticas educativas que responden en un momento histórico determinado a las demandas de un proyecto colectivo de sujeto, en términos de acceso universal, oportunidad, condiciones objetivas de prestación del servicio, eficiencia y equidad, estructuradas en torno a tres ejes: la socialización de los individuos (desarrollo social), el desarrollo del potencial de cada uno (desarrollo personal) y el logro de los niveles de competencia establecidos (desarrollo académico).

Debido a la gran complejidad del proceso, en el momento de examinar la calidad de la educación es posible prestar atención a diferentes tipos de atributos o características que definirán su medición. En esta investigación se asume un esquema interpretativo, que se describe más adelante, compuesto por cinco áreas de variables que permitirán el acercamiento tanto cualitativo como cuantitativo de la calidad de la educación.

Partiendo de lo anterior podría decirse que un plantel tendrá una buena calidad, si responde a las demandas sociales, especialmente las relacionadas con el desenvolvimiento de las potencialidades individuales, la búsqueda de condiciones de equidad social, así como del desarrollo cognitivo y afectivo necesario para enfrentarse a las diferentes opciones laborales y vitales futuras.

Cuatro aspectos se desean resaltar en relación con el debate sobre la calidad de la educación. El primero es que la definición de la calidad no debe presentarse aislada de su contenido social, sino que requiere estar ligada a los propósitos culturales históricamente determinados. El segundo es que el concepto estará también ligado al de *mejoramiento*, pues siempre habrá espacio para acercarse más a los propósitos sociales. El tercero es que el concepto de calidad interactúa estrechamente con el de igualdad, ya que surge muy pronto en el debate la pregunta de "calidad para quién?" y la respuesta lleva a proporcionar una interpretación acerca de la equidad en y a través de la educación. El cuarto es que la calidad de la educación no puede circunscribirse a las evaluaciones de los efectos o resultados finales, sino que debe contemplar todos los aspectos que ejercen influencia dentro del proceso educativo.

4.4.5. Modelo de Variables seleccionadas y relación entre ellas

Para esta investigación, se seleccionaron algunas variables que afectan el proceso de calidad y que pueden ser clasificadas en cinco grandes categorías: variables de *contexto*, de *insumos*, de *proceso educativo*, de *resultados* y de *impacto*. Se presentan en un modelo interrelacionado que facilita la interpretación de los resultados (ver Gráfico 1).

4.4.6. Indicadores de las variables de la calidad de la educación

Con base en el Esquema conceptual de la Calidad de la educación (gráfica 1), se determinan las variables e indicadores que corresponden a las diferentes categorías:

Relativas al Contexto (o variables de Caracterización) :

- La política educativa.

Las últimas corrientes de la sociología de la educación se muestran críticas en relación con la reciente preocupación por la calidad en la educación. El británico Roger Dale realiza un análisis que permite profundizar en los cambios en el énfasis de las políticas públicas y pone como ejemplo, la transformación del discurso de la igualdad de oportunidades al de la calidad de la educación (Bonafant, 1998, p. 185). Sin embargo, es innegable la relación entre las políticas educativas y la calidad de la educación, especialmente si se trata de superar la dificultad que se ha producido hasta el momento para establecer un puente entre el nivel de los condicionantes estructurales y el nivel de las prácticas, o en otras palabras, entre lo macro y lo micro. La sociología de la política educativa ofrece un puente entre estos dos niveles.

Relativas a los Insumos

- Características del plantel

Los aspectos de características existentes han ido cobrando cada vez más importancia en el ámbito de la evaluación de la calidad de la educación, de manera que se han ido abarcando elementos más amplios que la simple evaluación de los alumnos y sus procesos de aprendizaje (Triana, 1996). Parte de estos elementos se relacionan con: a) la infraestructura de los planteles (planta física, biblioteca, materiales pedagógicos, ayudas tecnológicas, etc.), b) la historia de los planteles y c) el Proyecto Educativo Integrado (PEI) de cada institución.

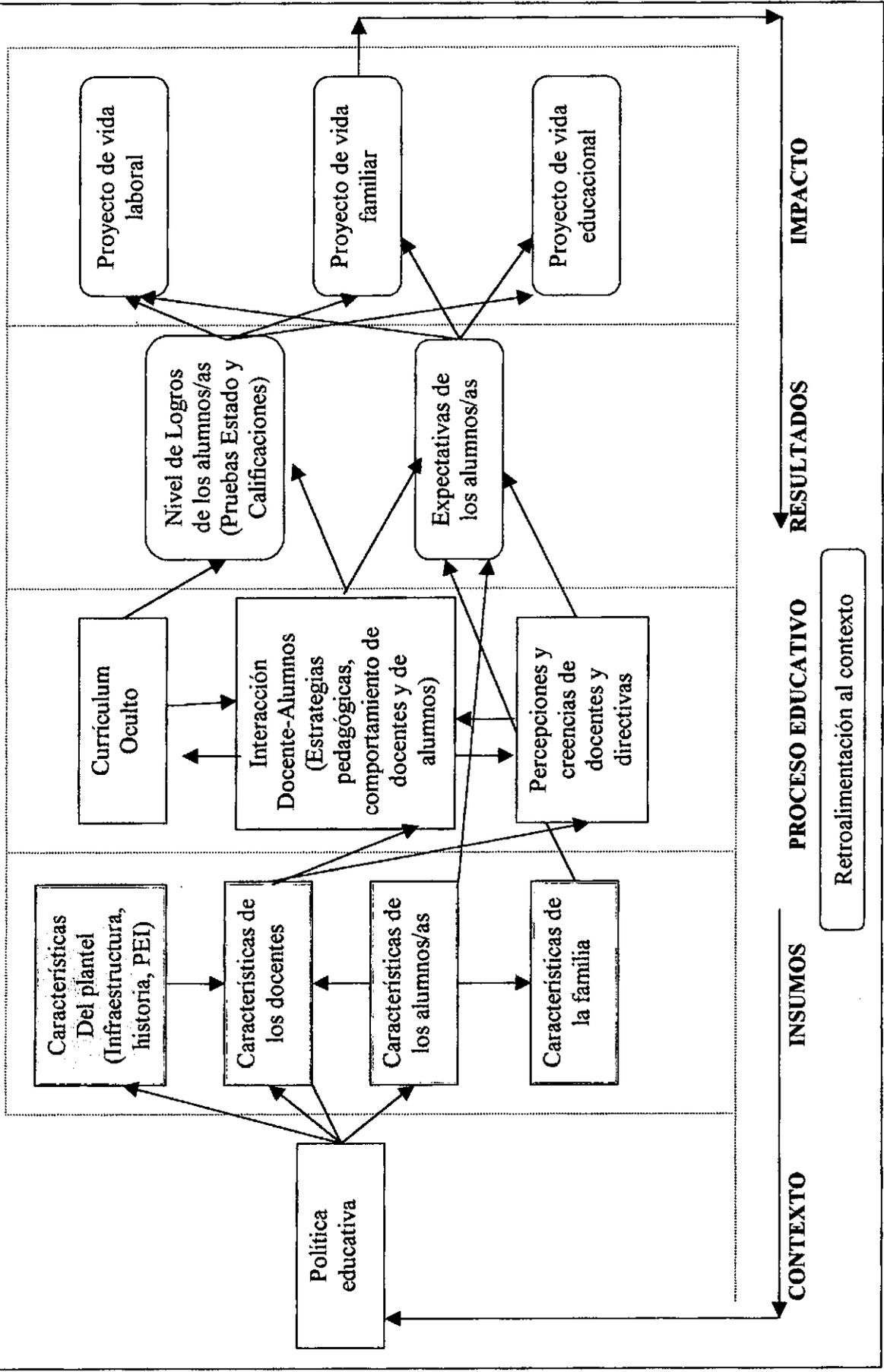
Entre los indicadores de insumo de los planteles es importante el espacio físico destinado para actividades específicas, tales como laboratorios de computación y de física-química y bibliotecas. También influyen en el aprendizaje de los estudiantes, la disponibilidad de equipos especiales, medios audiovisuales, computadores y material de instrucción (disponibilidad de textos para profesores y alumnos, y mapas).

- Características de los docentes

Otras variables más tradicionales relacionadas con la calidad de la educación se refieren a las características de los docentes, que por lo general son centro de las políticas educativas tendientes a mejorar la calidad de la educación.

Se proponen como características de los docentes, su formación de pregrado, perfeccionamiento docente y capacitación. También son otros indicadores que han probado tener impacto sobre los resultados la experiencia docente, su nivel de remuneración, el tiempo de dedicación, así como las competencias interpersonales y profesionales. La autoestima y la satisfacción laboral también son indicadores significativos.

Gráfico 1 ESQUEMA CONCEPTUAL DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN



- Características de los alumnos y alumnas

Otros indicadores importantes vinculados con la calidad de la educación son los relativos a los estudiantes, entre otros el género y la edad. Por otro lado, se han señalado y cuestionado las aparentes diferencias en el interés de alumnos y alumnas dependiendo de las asignaturas. Las materias “duras” (tales como matemáticas y ciencias físicas) serían de mayor interés para los alumnos y las “blandas” (como lenguaje o sociales) serían de mayor interés para las alumnas (Draper, 1995). Es igualmente útil conocer la actitud y opinión de los alumnos acerca de los docentes y la educación.

- Características de las familias de los estudiantes

Las interacciones entre la familia y la escuela se incluyen entre los aspectos de importancia reconociendo que el proceso de socialización no sólo se da en la escuela, sino también en el ámbito familiar. Ya muchos estudios han tratado de acercarse al impacto que tienen las características del grupo familiar de los niños/as con su rendimiento escolar y las oportunidades laborales, entre otros factores. El nivel educativo de los progenitores tiene una asociación fuerte no sólo con logros educativos de los hijos, sino con el futuro económico de los niños/as. Al respecto, se requiere diferenciar, al menos conceptualmente, el aporte de la educación como capital cultural que circula de padres a hijos, y el aporte del capital económico, que tiene un peso determinante en la calidad de vida de la familia. Hay una relación casi unívoca entre nivel educativo y posición de clase, que se ha leído ingenuamente en los estudios que relacionan estas dos variables, creyendo que son los logros educativos los que permiten un alto nivel de vida, cuando en la práctica, se influyen mutuamente. Se han identificado otras variables de la cultura familiar tales como la valoración que dan los padres al conocimiento y las mismas variables de percepciones y creencias que se desarrollaron en el caso de los factores relacionados con los/as docentes.

Otros indicadores significativos son también las expectativas de los padres frente a la formación de sus hijos, su compromiso con el proceso educativo, las percepciones que tienen de las dificultades de aprendizaje de sus hijos y la participación en asuntos del colegio. Otras variables incluyen los recursos que la propia familia tenga para apoyar el proceso educativo de sus hijos e hijas y su nivel socioeconómico general.

Relativas al Proceso Educativo:

- Currículum Oculto

Esta misma nueva lógica de evaluación de la calidad de la educación ha llevado a colocar la mirada en el currículum oculto, que se constituye en elemento articulador no manifiesto de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, la evaluación de la calidad de la educación se ha centrado en la evaluación de los conocimientos adquiridos por los/as alumnos/as. Actualmente en Colombia, las normas sobre los procesos curriculares de los establecimientos educativos consideran los indicadores de logro curriculares como señales deseables en función de los objetivos de la educación y de las dimensiones del desarrollo humano (Resolución 2343 de junio de 1996). Sin embargo, existe ya la necesidad, reflejada en los textos académicos, de incluir otros aspectos no cognitivos tales como las competencias transversales, los valores, rutinas, costumbres de premios y castigos, todos ellos parte de este llamado currículum soterrado.

De hecho, la escuela juega un papel como agente cultural y económico de reproducción de aspectos inequitativos e injustos de la sociedad, por medio de este *currículum oculto*. No se trata de un plan consciente en las escuelas, sino de una “circulación” de normas y valores tácitos por los cuales penetran las formas de control reales en la escuela (Apple, 1987). El contenido del *currículum* no es pues lo único que se transmite, elementos tales como la organización jerárquica de la escuela, la forma en la que se ejerce el control, la relación que promueven los docentes con sus alumnos, y la metodología de enseñanza, transmiten mensajes a los alumnos/as (Morduchowicz, 1995).

- **Interacción Docente alumnos/alumnas:**

Esta interacción de los docentes con los alumnos constituye un elemento clave en donde, en definitiva surgen las reales oportunidades de aprendizaje. Corresponde a la gestión pedagógica, en la que el peso de la acción de los docentes en las actividades de aprendizaje, sus comportamientos y actitudes, afectan no sólo el rendimiento de los alumnos y alumnas, sino también sus expectativas y auto-percepciones.

Los resultados demuestran que los logros académicos de los y las estudiantes, dependen en gran parte, de la manera como el docente organiza las actividades pedagógicas en el aula. Algunas actividades, tales como la estimulación de la participación activa de los muchachos/as así como el énfasis en poner en práctica lo adquirido y su relación con experiencias familiares al estudiante, tienen un gran peso en los buenos resultados cualitativos y cuantitativos. Se analiza en la investigación, entre otros aspectos:

1. **Participación de los estudiantes**

Igualmente importante para la buena calidad de la educación es la participación de los alumnos y alumnas dentro del aula. Las creencias por parte de los maestros acerca de estas diferencias bien podrían también tener influencia, no sólo en el interés mostrado por los/as estudiantes, sino en los resultados de rendimiento en dichas asignaturas.

2. **Prácticas pedagógicas de los docentes**

También cabe mencionar otros indicadores del *proceso educativo*: los relacionados con las prácticas pedagógicas de los y las docentes. Éstas pueden evaluarse con indicadores acerca de la distribución del tiempo en el aula. También el uso de los materiales de instrucción y los estilos de enseñanza (incluyendo aspectos tales como ritmo, orden, organización, motivación y disciplina) y las estrategias didácticas de trabajo en el aula. Las expectativas de los docentes y directivas con respecto al potencial personal de los alumnos y alumnas también son indicadores importantes del proceso.

Estas prácticas pedagógicas se consideran de vital importancia, ya que como se mencionó, la relación docente - alumno/a es la principal encarnación de las interacciones de este tipo: el desarrollo de los/as niños/as implica pequeñas adquisiciones que se dan paso a paso, por lo cual la formación día a día es crucial en la naturaleza, tipo y calidad de aprendizaje que se da cotidianamente en la escuela.

Por otro lado, los estudiantes se desenvuelven en un medio local que es la escuela, y las situaciones en el aula son sólo un aspecto parcial del conjunto de situaciones que afectan cotidianamente a la escuela (Velasco, Gacia y Díaz, 1993). Así, las interacciones que

realizan los/as estudiantes con otros actores, tales como con los directivos del colegio, y las interacciones que ellos aprecian entre sus docentes y los directivos también son un factor significativo para su proceso de socialización, que constituye el punto de contacto con otras instituciones, grupos sociales e incluso ideologías.

- Percepciones y creencias que docentes y directivos tienen acerca de los estudiantes:

Se ha venido aceptando cada vez más en el medio investigativo, que las influencias sociales y culturales desempeñan un papel importante en los fenómenos de la percepción, que alteran y ofrecen una imagen acomodada de la simple percepción a través de los órganos de los sentidos. Por eso en la conducta social, la forma como las personas perciben a los demás y como se forman impresiones de ellas, conforma un área de gran interés. La percepción del “otro” es un proceso en el que intervienen factores tanto sociales como individuales²¹. Cada persona tiene prejuicios y expectativas que influyen en juzgar, por ejemplo, la inteligencia y competencias de los demás. Los seres humanos varían también en la cantidad y tipo de información que tienen en cuenta para formarse los juicios y creencias²² sobre tales aspectos (Davidoff, 1984).

En los procesos pedagógicos, cuando los docentes observan a sus alumnos, suelen hacer deducciones acerca de las causas y de las diferencias en competencias y conductas de éstos. Y no siempre estos procesos son conscientes, sino que muchos juicios se emiten de manera inconsciente.

Varios estudios (citados por Bruer, 1995) han mostrado que existe una relación entre el comportamiento y los comportamientos de los maestros en la escuela y los resultados de los estudiantes. Igualmente, los resultados de otros estudios han dado origen a una teoría que relaciona las teorías ingenuas de los docentes acerca de la inteligencia y los objetivos escolares, con la confianza académica y los patrones de comportamiento de los estudiantes. Si tenemos en cuenta que estas características de los alumnos/as tales como la confianza académica en sí mismos depende en gran medida de los mensajes, implícitos o explícitos de sus maestros, podría pensarse una relación entre las percepciones y creencias respecto a las capacidades de los niños y las niñas (como inteligencia, aptitudes, creatividad) por parte de los docentes con el logro académico.

Tanto las creencias y percepciones de los docentes y los directivos acerca de las diferencias de género en el interés, capacidades, nivel de inteligencia y estilos cognitivos de los/as estudiantes, como las explicaciones acerca de éstos, hacen parte de lo que en el campo de la psicología cognitiva se llama una teoría ingenua acerca de la mente, el aprendizaje y el funcionamiento psicológico (Bruner, 1997). Este autor nos habla de cómo cada cultura tiene sus propios conceptos sobre la naturaleza de los niños y sobre lo que es ser un buen adulto. Estos conceptos permean el sistema educativo, ya que la educación es una encarnación de la forma de vida de una cultura y no siempre una preparación para ella. Así, “una teoría de la instrucción es una teoría política en el sentido de que se deriva del consenso que se refiere a la distribución del poder dentro de la sociedad: a quién se educará y para cumplir qué roles” (Bruner, 1987, p. 112). El medio cultural afecta por lo tanto a la educación, pero por medio de ella, al funcionamiento intelectual mismo. El aprendizaje particular que tienen los niños y las niñas se vería, desde esta perspectiva, afectado por los valores culturales y las representaciones acerca del funcionamiento psicológico de los dos sexos.

²¹ En este trabajo, se define la percepción como el proceso por el cual se organiza e interpreta la información sensorial para desarrollar una conciencia de sí mismo y de las personas que lo rodean

²² Por creencia se entiende una idea o pensamiento acerca de algo o alguien.

Relativas a los Resultados:

- Nivel de Logros de los alumnos y alumnas

Una forma muy generalizada de medir la calidad de la educación ha sido tomar los resultados de los exámenes aplicados por el Estado, a través del ICFES. Otro tipo de exámenes aplicados en Colombia desde 1991, ha sido el de las pruebas SABER, que constituyen un sistema nacional de evaluación de la calidad, diseñadas para medir el logro académico en matemáticas y lenguaje; estas pruebas cuentan con la ventaja adicional de incorporar características tanto del estudiante como de su grupo familiar, de sus maestros y escuelas. Una forma más de evaluar la calidad de la educación ha sido a través de los logros académicos en las diferentes áreas curriculares, puntajes y competencias realizados al final de cada año escolar.

- Expectativas de los alumnos y alumnas

Aunque los indicadores de *resultados* más generales contienen los aspectos cuantitativos ya mencionados, que operan como una buena aproximación al problema de la calidad, es posible complementarlos con aspectos cualitativos. Un buen indicador de carácter cualitativo es el de los comportamientos, expectativas, aspiraciones, autoestima, aspiraciones y proyectos de vida futura con los que resultan alumnos y alumnas, como producto del proceso educativo integral recibido. De hecho, los indicadores cuantitativos son “la punta del iceberg” de un proceso acumulado a través de una trayectoria de vida, en la que el afecto, la seguridad, la valoración, son las fuerzas que moldean la personalidad del individuo, y establecen el tejido básico para la asimilación de otras influencias, en este caso, en la experiencia educativa.

Relativas al Impacto Social:

Como se mencionó anteriormente, las variables de *resultados* producen un impacto en la sociedad que se relacionan con los siguientes aspectos:

- Proyecto de vida laboral: cuando el deseo del muchacho es el ingreso inmediato al mercado laboral, después de terminar su bachillerato en las instituciones
- Proyecto de vida familiar: cuando el interés de los muchachos y muchachas logran establecer unos vínculos afectivos estables
- Proyecto de vida educacional: cuando los estudiantes, hombres y mujeres, en vez de proyectar insertarse en el mercado laboral, desean continuar con una carrera técnica o universitaria.

Estos logros sociales pueden, a su vez, generar cambios en las políticas educativas, con lo cual se reinicia el ciclo del modelo (Gráfico 1). Como puede advertirse, el análisis y mejoramiento de la calidad de la educación es un proceso complejo que comprende una multiplicidad de factores. Cualquier propuesta de cambio parte del supuesto de que la calidad del proceso educativo depende tanto de factores internos como externos a los colegios, que requieren de la atención de toda la sociedad.

4.4.7. Formación de docentes

La formación de los educadores es un concepto que ha experimentado transformaciones históricas, como todos aquellos conceptos que se determinan en el marco de las relaciones sociales, de las necesidades de los pueblos y de la pertinencia que puedan tener para una cultura específica. Así, la definición del deber ser de la formación de docentes, está ligada tanto a los requerimientos educativos que pueda determinar una cultura, como a los diferentes diagnósticos y evaluaciones que existan sobre las carencias frente a estos requerimientos.

Los múltiples cambios sociales producidos en las últimas tres décadas, son el campo en el cual el conocimiento sobre la formación de docentes adquiere sentido, como respuesta a la necesidad planteada por las nuevas condiciones sociales, de una redefinición de los procesos de formación de docentes que den cuenta de los aspectos relevantes en la educación de las nuevas generaciones. Dichos aspectos son construidos en el contexto de una determinación colectiva de los fines sociales de la educación. Así, los fines actuales determinan aspectos de transmisión de valores tales como la democracia y en ella, la equidad, la tolerancia, el respeto, etc. y aspectos de tipo práctico, como la actualidad tecnológica, la eficacia, la eficiencia, etc.

Los enfoques predominantes en formación de docentes se corresponden directamente con los paradigmas, las orientaciones filosóficas y metodológicas que ha generado la investigación educativa. La siguiente es una clasificación de dichos paradigmas, tomada de Imbermon (1994)

PARADIGMA	CARACTERÍSTICAS	PRIORIDADES EN FORMACIÓN DOCENTES
Proceso-Producto	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque Cuantitativo • Énfasis comportamiento de los docentes • Incorporación del concepto de eficacia • Diagnóstico experimental 	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar competencias • Determinar y fortalecer los comportamientos docentes asociados con el buen rendimiento.
Mediacional	<ul style="list-style-type: none"> • Reacción al paradigma proceso-producto • Auge psicología cognitiva. • Prioridad al proceso psicológico que apoya una conducta educativa. • El docente es capaz de procesar, analizar y comunicar la información 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Fortalecer la capacidad del docente para establecer estrategias de pensamiento, de percepción, de estímulos.
Contextual	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación cualitativa • Importancia de lo que sucede en la vida de aula. • El profesor es un agente crítico del fenómeno educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Potencializar al docente como investigador en el aula. • Dotarlo de instrumentos intelectuales de interpretación de la realidad en la que se sitúa • Formación en técnicas de observación y diagnóstico. • Implicar al docente en la transmisión de conocimientos y su implicación en una realidad social determinada.

Estos paradigmas también se asocian con las distintas formas de concebir a los docentes: como agentes de transmisión de contenidos, como mediadores de un proceso cognitivo de adquisición de significados, y/o como constructores y reproductores de realidades sociales.

Cuando se evidencian problemas de calidad en la educación, se tiende a responsabilizar en primera instancia a los docentes, como los agentes que orientan en primera instancia a los estudiantes, de tal forma que si la orientación es incorrecta, se afecta todo el proceso educativo. Sin embargo, esta visión sobresimplifica el concepto de calidad que, como se expuso en el marco teórico, se asocia con una multiplicidad de variables relacionadas entre sí. Sin embargo, los docentes participan en muchos de los procesos que determinan la calidad, y por tanto tiene sentido la discusión sobre los factores que influyen en su formación.

Las variables asociadas a la formación de docentes están relacionadas entre sí y se determinan mutuamente; a continuación se exponen, como toda tipología, de manera ideal:

Paradigma orientador: Es el paradigma determinado por la investigación educativa, como el eje orientador de la formación. En un enfoque epistemológico específico, en el que la formación se orienta hacia un modelo reconocido, con una validez teórica o empírica aceptada por la comunidad académica.

Realidad histórica: hace referencia al momento histórico en el que se capacitan los maestros, que exige a la formación de docentes generar respuestas, ya sea ideológicas o económicas, a las diferentes transformaciones sociales que puedan estar teniendo lugar en esa época.

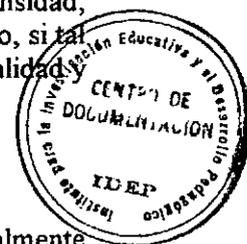
Disponibilidad de recursos: Entendiendo recursos en un sentido amplio, que incluya tanto lo referente a la oferta de servicios, como los mecanismos para acceder a ellos, esta variable tendría dos posibilidades: si la Formación de docentes hace parte de las políticas nacionales, su intensidad, calidad y posibilidad, dependerán del nivel de recursos que posea el Estado. Por otro lado, si tal política no existe y la formación es una iniciativa personal de los docentes, su intensidad, calidad y posibilidad dependerán de los recursos propios de los docentes.

- Formación permanente del profesorado

Al comenzar el trabajo de docencia, el profesor novel enfrenta inconvenientes especialmente relacionados con el manejo de la dinámica en el aula, en dimensiones como la relación individual y grupal con los estudiantes, el manejo de la disciplina, la adjudicación de calificaciones etc. Frente a este hecho, la formación inicial no da muchas respuestas, en la mayoría de los casos, dicha formación se ha limitado a la transmisión de contenidos o a la transmisión de fórmulas pedagógicas, que a pesar de tener un sentido orientador, no brindan suficientes herramientas para la complejidad que exige la práctica de la realidad del aula.

De este modo, la mayoría de los docentes principiantes no han tenido un periodo de adaptación al campo, complementario a su formación específica en las diferentes disciplinas, que incluya el análisis de su desempeño y la investigación en el aula. El fortalecimiento de un proceso como este, genera un puente entre la formación inicial y lo que se podría mencionar como el comienzo de una formación permanente.

La formación permanente puede definirse como el proceso según el cual el docente redefine su práctica pedagógica a partir del análisis de su propio desempeño y de la influencia que este pueda tener en el aprendizaje de los estudiantes, adquiriendo los conocimientos y las destrezas necesarios para atender los posibles vacíos y necesidades que la investigación de aula halla dejado planteados.



Imbermon (1994) sugiere tres etapas para la formación permanente, que acompañan toda la vida profesional de los maestros. La primera etapa, denominada *de iniciación*, es aquella en la que el profesor recibe información de sus compañeros, cursos y conferencias, sobre cómo sortear los inconvenientes de la práctica. La segunda etapa, *de perfeccionamiento*, se refiere a la participación de los docentes en seminarios y grupos de trabajo, donde intercambia experiencias, lo que le permite conocer y experimentar técnicas, proyectos y materiales curriculares. La tercera etapa, *de consolidación*, relacionada con la dedicación de los docentes al fortalecimiento de la investigación y el estudio sobre los temas de interés.

6. METODOLOGÍA

5.1. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para cumplir con los distintos objetivos planteados en este estudio se buscó elaborar un diseño de investigación que diera cuenta de aspectos cuantitativos y cualitativos que intervienen en el proceso educativo en los ejes en que formula el problema: calidad, equidad y género en la educación secundaria oficial. De acuerdo con el marco de categorías y variables que se presenta en el capítulo cuarto sobre calidad de la educación (cuadro 1), se tienen distintas necesidades de información frente a las se seleccionaron varias técnicas de recolección de información.

No obstante, puede afirmarse que el enfoque de investigación se inscribe dentro de un paradigma cualitativo, desde dos dimensiones: 1) La captación de la información, esto es, desde quién; 2) la construcción del conocimiento, o el cómo. En relación con la información se buscaba recoger el conocimiento, el significado y las interpretaciones de la realidad desde el contexto de los actores centrales del proceso: directivos, docentes y estudiantes, mediatizado por la concepción del problema de investigación y la postura teórico-ideológica del equipo de investigación. Es decir, se intenta captar las ópticas de los otros, en tanto historias subjetivas y subjetivizadas, desde las ópticas de los/as investigadores. La construcción de conocimiento se concibe como un proceso que se va gestando a través de todas las etapas; se parte de un problema inicial, definido y fundamentado desde el conocimiento particular del grupo de investigación e inscrito en enfoques teórico-metodológicos de la educación, problema que se va reformulando en la medida en los supuestos básicos se van confrontando con las síntesis parciales de resultados, y a través de la triangulación aplicada en diferentes niveles: 1) De investigadoras/es; 2) de actores; 3) de técnicas. Este proceso permite tanto reafirmar categorías y relaciones ya dadas así como incorporar nuevos problemas, problemas emergentes, que es imposible prever en la formulación original.

Otro aspecto que da identidad al diseño cualitativo es el concepto de verdad. Nos enfrentamos en los imaginarios no sólo científicos sino académicos, con la hegemonía de la postura positivista, en la que apunta a encontrar verdades universales, construidas desde una pretensión de objetividad y de buscar datos numéricos que permitan, a partir de muestras representativas, hacer inferencias al universo. En la medida en que se reconoce la subjetividad en investigadores y en actores, y en que no se apunta a verdades absolutas, el énfasis se ubica más en las percepciones de cada actor y en las relaciones que se construyen dentro del escenario educativo y que tienen incidencias en la calidad de la educación. La investigación abordó la cotidianidad de los actores, pretendiendo comprender la realidad en la que se presenta la acción pedagógica, para formular recomendaciones que orienten el plan de acción de formación y capacitación de docentes del Distrito Capital, constituyéndose así en una investigación aplicada.

Por lo tanto se asumió una metodología que permitiera abordar conceptual y empíricamente las relaciones de enseñanza, aprendizaje y socialización que se establecen en los procesos educativos y que puedan ser aprehendidos, sistematizados e interpretados desde una perspectiva de género.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puso en práctica un diseño, que permitiera abordar las diferentes variables que inciden en el acto didáctico por medio de la obtención de datos cualitativos (etnografía en el aula) y datos cuantitativos (Pruebas de estado y obtención de logros).

El estudio en su conjunto se inscribe dentro de un enfoque etnográfico apoyado en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van interiorizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y grupal en forma adecuada.²³ La gestión lógica es inductiva y se apoya en generalizaciones a diferentes niveles.

Entre las ventajas que proporciona el método etnográfico se mencionan las siguientes:

- Permite situarse en la dinámica que emerge de la interacción de las partes constituyentes del grupo de estudio. Bajo este criterio se consideraron las “aulas de clase” como el escenario en el que se hacen manifiestas de manera más tangible las interacciones entre docentes - alumnos.
- Posibilita que se genere una actitud reflexiva permitiendo que los actores puedan dar una mirada a su quehacer individual y colectivo, y reflexionar críticamente sobre su papel y de sus pares en el proceso pedagógico.
- Ofrece nuevas perspectivas al investigador sobre la vida cotidiana en las instituciones educativas, para comprenderla y poder así actuar sobre ella con esfuerzos de transformación.
- Brinda oportunidades para que los investigadores y docentes se unan para proponer alternativas que, contribuyan a replantear el proceso pedagógico
- Permite obtener información detallada en grupos de población reducidos.
- Proporciona el acceso a múltiples fuentes de información minimizando la posibilidad de un único método.
- Posibilita la convergencia de diferentes técnicas de investigación, bajo la estrategia de la triangulación.
- La flexibilidad del diseño incluye la reformulación continua del problema, así como un recurso a la teoría y a las teorías de acuerdo con esta reformulación, con las síntesis parciales y la identificación de temas emergentes.

5.2. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

5.2.1. *La Observación*

Como técnica de investigación social, la observación constituye una herramienta adecuada para recolectar los datos en una aprehensión directa de la realidad posibilitada por la participación del/a observador/a en el escenario, que busca dar cuenta de las relaciones sociales e interacciones que se producen al interior de un grupo definido. Para el caso de la investigación educativa, las observaciones se realizan en los diferentes escenarios educativos, el aula de clase, el patio de recreo, los escenarios deportivos, etc.

En este estudio la observación ha consistido en la participación de los diferentes miembros del equipo en las aulas de clase, con un parámetro definido; determinar las interacciones que se

²³ Miguel Martínez. La investigación etnográfica en educación. Bogotá, 1993, p.28.

produzcan entre alumnos-alumnas, alumnos/as-maestros/as, en especial las relacionadas con los diferenciales de género dentro de un marco más amplio referente a la calidad de la educación.

La construcción de un sistema de observación fue posible utilizando categorías predefinidas y teniendo en cuenta los criterios que guían la técnica, como:

- **Selección del escenario:** entendido como el lugar donde el investigador busca los distintos tipos de información requerida. En este caso, los escenarios donde se realizaría la observación que de acuerdo con la propuesta, tuvieron las siguientes características:
 - Ser instituciones de educación media oficial.
 - Tener tres composiciones por sexo del alumnado: mixta, femenina y masculina.
 - La planteles finalmente seleccionados fueron:
 - Colegio Monseñor Bernardo Sánchez, calendario A, dos jornadas, mixto. La recolección se realizó en la jornada de la mañana.
 - El Instituto Técnico Central, de calendario A, con una única jornada y de carácter masculino.
 - Colegio Técnico Menorah, de calendario A, con dos jornadas y de carácter femenino. La recolección de la información se realizó en la jornada de la tarde.
- **El papel del observador y su impacto sobre comportamientos y rutinas de actores:**

Aunque existe la pretensión desde las formulaciones ideales del método etnográfico en relación con el impacto de la observación que considera que ésta “no debe deformar, distorsionar o perturbar la verdadera realidad del fenómeno que se estudia. Tampoco descontextualizar los datos aislándolos de su contorno natural”²⁴, es imposible que el observador pase completamente inadvertido salvo que se ubique en una cámara Gessell.

- **Los docentes:** En relación con la autorización de los/as docentes para permitir el acceso a las aulas ésta fue tal vez la parte más difícil de la negociación. La perspectiva de ser observado genera reacciones de desconfianza, máxime en un momento en donde la evaluación aparece como uno de los elementos más fuertes de resistencia entre docentes y Ministerio de Educación. Este factor a la vez fue un obstáculo en la negociación con otros planteles. En el comportamiento de los docentes se identificaron diferentes reacciones, todas dentro de un marco de “representación”, esto es, presentar la mejor imagen, complacer a los/as observadores, acercarse a sus referentes de “buena docencia”, lo cual sucede en toda situación de observación. No obstante, la *naturalización del comportamiento* se fue dando en muchas de las clases a medida que la presencia del observador/a empezó a hacer parte de la cotidianidad; además, la mayoría de las sesiones son de noventa minutos y ello hace que el docente pueda recuperar la espontaneidad. Sin embargo, el efecto de *representación* anotado persistió en varios de los docentes en especial aquellos/as que habían expresado mayor resistencia a ser observados/as. Varios docentes, en especial profesores hombres, involucraron al observador dentro de la dinámica de la clase, de manera muy descomplicada.

²⁴ Martínez, Op cit. P50

- **Las/os alumnas/os:** La reacción de las/os alumnos fue de espontaneidad y luego de omisión. Los/os docentes hicieron la presentación de las/os observadores como profesores de la Universidad Javeriana, lo cual nos dio status de maestros. Con frecuencia se acercaron a preguntar qué hacíamos, y a conversar. Luego, se olvidaban de nosotros/as. En ningún momento se captaron conductas de representación frente al observador.
 - **Las/os investigadores:** El problema que enfrenta el investigador como observador no es su presencia en el escenario, sino el uso de la información “excedente” que se observa, toda vez que es imposible centrarse exclusivamente en las categorías establecidas y no registrar aspectos problemáticos de las relaciones entre los diferentes actores, de un parte; de otra, la dificultad de no hacer evaluación sino descripción. Precisamente en nuestra condición de docentes, tenemos modelos y representaciones de “buena y mala “ docencia, de relaciones democráticas o autoritarias, de formas de discriminación de género, de clase, de asignatura. Este hecho ha dificultado enormemente la interpretación de resultados y sobre todo, la decisión sobre la inclusión
- **Repetición de observaciones:** Un tercer criterio hace referencia a los procedimientos utilizados, que permitan realizar las observaciones repetidas veces, con el fin de detectar posibles comportamientos aislados, que pueden en un momento dado llevar interpretaciones equívocas. Es así como el equipo de investigación, acordó con los diferentes docentes de las instituciones educativas, la autorización para observar por lo menos tres veces cada una de las clases en las distintas áreas de interés.
 - **Diversidad de fuentes de información:** El cuarto criterio tiene que ver con la posibilidad de acceder a distintos tipos de información, que identifiquen estructuras significativas en los comportamientos de docentes y estudiantes en las aulas de clase, y que bajo nuestros referentes conceptuales, tienen incidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje. Entre los tipos de información se destacan:
 - a) El contenido y la forma de la interacción entre los docentes y alumnos.
 - b) La óptica específica de cada uno de los actores, en relación con las categorías básicas del estudio.
 - c) Los indicadores de logro por grado (evaluaciones de los/as docentes) y los puntajes del ICFES; estos últimos se tomaron para 1998 y para 1999.
 - d) Los registros, archivos, documentos sobre la institución y los actores que la componen (Hojas de vida de los docentes, registros familiar de los alumnos).
 - **El equipo de investigación:** un equipo de investigación es ante todo, un grupo humano. Nuestro equipo está constituido por profesionales de distintas disciplinas, y variadas trayectorias existenciales y ocupacionales; hemos recorrido juntos variados caminos de investigación y docencia, y esto configura un valioso patrimonio personal e institucional. La organización del trabajo incluyó sesiones semanales de discusión de grupo, de discusiones de método y teoría, de avances de resultados, y reprogramaciones de actividades. La unificación de criterios en la aplicación de la guía también implicó la flexibilidad para dar cabida a los estilos individuales, así como a la necesidad de ir incluyendo información adicional.

5.2.2. *La entrevista Semi-estructurada*

- **Individual**

Esta técnica de recolección de información busca el acercamiento directo con los sujetos que viven las experiencias que se desean estudiar. Aborda unos ejes centrales que guían la conversación, pero a la vez permite la flexibilidad en las preguntas y respuestas, promoviendo adentrarse en los temas que los actores consideren relevantes.

La modalidad de entrevista adoptada por el equipo de investigación, fue la entrevista semiestructurada aplicada a docentes y directivas y la entrevista en grupos focales, que fue aplicada a estudiantes seleccionados de los grados observados.

Esta técnica facilita una indagación en profundidad, estimulada en una relación cara a cara con la persona entrevistada, a partir del enunciado de cada tópico y la elaboración más extensa, del entrevistado.

Entre las ventajas de la entrevista está, como su nombre lo indica, la profundización en aspectos selectos de la temática investigada. Dicha profundización aporta elementos para la comprensión de dinámicas observadas, e incluso, de relecturas de información teórica o estadística. Se constituye en un pilar clave en la estrategia de triangulación de fuentes.

- **Grupal.**

Se utilizó la estrategia de Grupo Focal para consultar la mirada de los/as estudiantes frente a las categorías de estudio, y para tener un contacto más directo con ellos, no mediado por la formalidad de la relación dentro del aula. Para ellos, se coordinó con los/as directores de grupo quienes escogieron en cada asignatura a diez estudiantes, de acuerdo con los criterios dados por el equipo; se solicitó incluir en el grupo alumnas/os con características polarizadas:

- Extroversión - introversión
- Alto - bajo rendimiento académico
- Disciplinado - Indisciplinado
- Liderazgo - seguimiento

En el colegio mixto, se contó con grupos integrados equitativamente por hombres y por mujeres.

En total se realizaron nueve grupos focales, de acuerdo con la guía que se incluye en el Anexo.

5.2.3. *Recopilación y análisis documental*

Como complemento a las otras técnicas, la recopilación y el análisis de fuentes documentales se convirtió en una herramienta útil, ya que proporcionó información para reorientar las hipótesis, construir categorías de análisis, y elaborar los instrumentos.

Los tipos de documentos utilizados fueron:

- Los proyectos educativos institucionales que dieron cuenta de la historia del colegio, información para caracterización de la población de alumnos, familias, objetivos curriculares y extracurriculares del plantel, e información general que orientó la comprensión del mismo.
- Revisión de archivos, de donde se pudo obtener y en algunos casos construir la información sociofamiliar de los alumnos/as de los tres colegios.

- Lineamientos curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, y algunos proyectos de área.²⁵
- Datos estadísticos sobre la escolaridad en Colombia y Bogotá.

5.3. POBLACIÓN.

5.3.1. Grados y alumnos

Se seleccionaron los grados sexto, noveno y décimo, en razón de la correspondencia entre grado y ciclo tanto educativo como vital. En efecto, los/as estudiantes de sexto grado están iniciando en general un nuevo ciclo al pasar de establecimientos de primaria a secundaria, en la separación de planteles por nivel en el sector oficial, se encuentran en la fase final de la niñez y la preadolescencia, entre 9 y 12 años. En grado noveno están los/as adolescentes, con las distintas expresiones de los cambios de ciclo, de identidad, de autoestima, en una fase de rebelión contra la autoridad establecida. Se ubican en las edades 12-16 años. En términos de escolarización, están en la mitad de la secundaria, y por ende, con más distancia sobre la necesidad de hacer opciones de futuro. El tercer grupo, lo conformaban los/as estudiantes de undécimo grado, quienes ya están en una fase de juventud, entre 16 y 20 años, terminan la secundaria, presentan el examen del ICFES y están compelidos a tomar o a asumir decisiones que definen una buena parte de su futuro.

En el Cuadro 2 puede verse la distribución de los grupos seleccionados.

Cuadro 2. Distribución de alumnos por sexo y plantel

Grados	MIXTO						Masculino		Femenino		TOTAL	
	Mujeres		Hombres		TOTAL		N	%	N	%	N	%
	N	%	N	%	N	%						
Sexto	28	60.8	18	39.2	46	100	35	21.9	25	29	106	33.7
Noveno	20	50.0	20	50.0	40	100	37	34.7	36	41	113	35.9
Once	23	71.8	9	28.2	32	100	38	43.5	26	30	96	30.5
Total	71	60.2	47	39.8	118	100	110	100.0	87	100	315	100.0

5.3.2. Asignaturas.

- En la primera formulación se seleccionaron las asignaturas de matemáticas y lenguaje por su correspondencia con las pruebas SABER; no obstante, en la fase de negociación del proyecto con el IDEP, se recomendó incluir el área de sociales. La justificación cualitativa de incluir estas asignaturas puede verse en función de la diferencia y especificidad de los campos de conocimiento, la valoración diferencial que ellas tienen en los imaginarios académicos, institucionales y laborales.

²⁵ En el colegio mixto los/as docentes pidieron la realización de reuniones iniciales con los coordinadores de área, las cuales se llevaron a cabo. Esta actividad no se desarrolló en los otros colegios por que nos recordamos que los objetivos del estudio no apuntaban a hacer evaluación de cumplimiento de objetivos curriculares, y el abrir esta temática podría dispersar los esfuerzos de recolección y de análisis. Una de las tentaciones en la investigación es querer incluir una muestra del amplio menú de hechos que brinda el escenario; la experiencia enseña, parcialmente, mesura y concentración.

En términos de la perspectiva de género partimos del supuesto que el texto discursivo que acompaña la trasmisión de conocimiento junto tiene que variar según se esté enseñando matemáticas, lenguaje (gramática, literatura), o las distintas materias que componen el área de sociales. En el terreno encontramos también una especificidad por sexo de los docentes, como puede apreciarse en el cuadro 2, en donde en el área de matemáticas predominan los hombre, la de lenguaje está casi exclusivamente a cargo de mujeres, y en el área de Sociales, la participación es mixta, con una ligera mayoría femenina. La composición por sexo de los docentes guarda una estrecha correspondencia con la opción de formación técnica y superior, la cual si bien está experimentando fuertes cambios, incluso hoy conserva la división sexual de la sociedad en general, y las orientaciones educativas e ideológicas que reciben las y los estudiantes.

Cuadro 3 Distribución de docentes por sexo, según asignatura de enseñanza

AREA	PROFESORA	PROFESOR	TOTAL
Matemáticas	3	5	8
Lenguaje	8	1	9
Sociales	4	3	7
Total	15	9	24

5.4. CATEGORÍAS Y VARIABLES.

5.4.1. *Categorías generales de procesos y relaciones.*

La definición de la metodología implicó el establecimiento de unas categorías concretas de análisis, que pudieran ser registradas con las diferentes técnicas e instrumentos, de acuerdo con los objetivos del estudio. El trabajo de campo se orientó a hacer un registro bastante exhaustivo; en la práctica, la profundidad con que se recogió la información fue variable según la fuente, y la pertinencia que asignada a la categoría.

Cuadro 4. Distribución de categorías, técnicas e instrumentos

CATEGORÍA	TÉCNICA	INSTRUMENTO
A. Categorías relacionadas directamente con la calidad en el proceso educativo		
1. Relativas a los docentes y directivos		
Creencias, percepciones y actitudes de docentes y directivos en los tres colegios respecto de las capacidades, habilidades, actitudes e intereses de hombres y mujeres.	Entrevista semiestructurada Observación Entrevista con grupos focales	Guía de entrevista Guía de observación Guía de entrevista grupos focales Diario de campo
<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de formación de los docentes • Experiencia laboral • Nivel de remuneración • Jornada 	Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista
2. Relativas al proceso pedagógico: comportamientos en el aula		
<ul style="list-style-type: none"> • Estilo de enseñanza • Asignación de tareas • Revisión de las tareas asignadas • Atención del profesor a los estudiantes • Disciplina • Aplicación de normas 	Entrevista semiestructurada. Observación	Guía de entrevista Guía de observación Diario de campo
B. Categorías que afectan indirectamente la calidad del proceso educativo:		
1. Relativas a la Institución :		
<ul style="list-style-type: none"> • Infraestructura básica: Pupitres, salones, gimnasio, Biblioteca • Recursos de Instrucción: medios de apoyo a la enseñanza. • Número de estudiantes por curso. 	Observación Entrevista	Formulario observación infraestructura Guía de entrevista
2. Relativas a la familia:		
<ul style="list-style-type: none"> • Nivel educativo de los padres • Ocupación 	Revisión documental	Registro ficha familiar
C. Categorías relativas a los resultados del proceso educativo		
Nivel de logros en áreas matemáticas, lenguaje y sociales	Revisión documental	Registro de calificaciones (6 y 9) y de puntajes ICFES (11)

5.4.2. Categorías del currículum oculto.

La identificación y visibilización del currículum oculto en los estudios de educación es en efecto un gran aporte para la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la consideración que la transmisión del conocimiento no se hace desde cerebros neutrales y objetivos sino que lo hacen

personas, sujetos históricos, con pertenencia, ideologías y ubicaciones de clase, de género, de ethos disciplinares y ocupacionales. Aunque el fenómeno ha sido relievado, sacado a flote de la caja negra de la ideología, su mismo carácter de oculto, de subyacente, de emocional, dificulta su definición, su abordaje y mucho más, su medición. Por ello, uno de los desafíos mayores del estudio ha sido el seleccionar un concepto y diseñar una metodología que permitiera aprehenderlo, toda vez que es precisamente en esta dimensión del currículum en donde se encuentran las representaciones de género, las valoraciones diferenciales sobre los campos de conocimiento, que inciden sobre el currículum explícito, sobre la pedagogía evidente y sobre la socialización educativa en general.

Retomando los conceptos en la literatura, se encuentra que el currículum oculto es asociado con múltiples nociones tales como:

- Las relaciones estructurales de dominación y subordinación, en gran medida inconscientes (Bowles y Gintis, 1976).
- Los conocimientos, destrezas, competencias y valores que se adquieren en el aula (Tórrez, 1996)
- Las normas, valores y comportamientos que no se enseñan intencionalmente y atraviesan las relaciones de poder en la Escuela.
- Las nociones y pautas no explícitas que se transmiten en la escuela (Subirats, 1994)

Destacando los factores comunes a las diferentes conceptualizaciones, y aplicándolas directamente al tema del género, puede decirse que el currículum oculto consiste en las normas, valores y pautas de comportamiento relativas al género, que se transmiten en las relaciones al interior de la escuela.

Con base en lo anterior, se considera que en el currículum oculto están implicados factores tanto de insumos, procesos y resultados, con las siguientes características:

- En los factores de insumos tenemos las creencias que los docentes y directivos tienen sobre los hombres y las mujeres; las categorías que se tomaron de estos factores son las creencias y percepciones sobre la inteligencia, competencias, intereses y comportamientos de hombres y mujeres. Estas creencias son la base de los valores, las normas y las pautas de comportamiento asociados a los géneros, que son susceptibles de ser transmitidas en la escuela.
- En los factores de proceso, tenemos las relaciones docente – alumnos/as, donde se transmiten los mismos valores, normas y pautas de comportamiento asociadas al género.
- En los factores de resultado, encontramos los comportamientos que resultan teniendo los alumnos y alumnas; su autoimagen como “buenos estudiantes”, “hombres” y “mujeres”; las competencias que desarrollan; las opciones que asumen para su vida futura.

5.4.3. Metodología sobre categorías de observación.

La construcción de categorías de observación se fue definiendo en toda la primera parte del estudio. Con base en la definición del problema y en sus componentes iniciales, se programaron las primeras sesiones de observación, en un ejercicio de observación semipanorámica. Se cotejaron los registros etnográficos de los/as investigadores, y se hicieron las observaciones en el colegio mixto; semanalmente el equipo compartía los resultados, la necesidad de adicionar, eliminar o refinar

algunas de las categorías, y se tomaba la decisión de incluirlas. No obstante, en la segunda fase, en donde se tomaron los colegios femenino y masculino, surgieron subcategorías nuevas en razón de las estrategias pedagógicas de estos planteles. Como se ha anotado en las relaciones de las/os investigadoras/es con los actores y escenarios específicos, la estrategia de “representatividad” de las/os docentes en el mixto, nos presentó un número de sesiones en las que la participación activa del docente fué mínima, y esto incidió en las categorías que iban a observarse. En los otros colegios se dió una situación mas espontánea de los docentes y además, ya teníamos bastante dominio y uniformidad sobre pautas y contenidos de la observación.

Las categorías que se seleccionaron son referidas a dimensiones RELACIONALES, en donde se clasificaron estas conductas según las siguientes finalidades:

1. Estímulo a la participación de las/os alumnos: se contemplaron aquí el formular preguntas, dar la palabra, pasar al tablero, y fomentar el debate.²⁶
2. Corrección: revisión de tareas, ejercicios.
3. Conductas de regulación de disciplina: llamadas de atención por conversar, hacer desorden, pararse sin ser autorizadas/os. Utilizando el término de los mismos actores: “recochar”.

En relación con las conductas de estudiantes, dentro de los mismos ejes anteriormente definidos, se especificaron :

1. Académicas activas: pasar al tablero, responder preguntas.
2. Aprendizaje: pedir explicaciones, solicitar la atención del docente como guía para el desarrollo de las actividades de taller especialmente.
3. Evasión: las conductas de no concentración en el tema de la sesión, evidenciadas por la dedicación del estudiante a hacer otra cosa, como pintar en los cuadernos, dormir, reconcentrarse en sí mismo.
4. Comunicación: se registraron aquí las conversaciones de alumnos entre ellos, con finalidades mas sociales que académicas. La comunicación para la realización de talleres y ejercicios de grupo no se registró porque era inherente a la actividad realizada.
5. Diversión: Estas conductas generalmente se inscriben en el campo de la disciplina conductual, transgreden normatividades institucionales y/o de aula. Se incluyeron el charlar entre ellos y el “recochar”.

Otras categorías que se observaron pero dieron puntuaciones muy bajas o se encontraron sólo en uno de los planteles, no se incluyen en los cuadros, aunque sí en la guía de observación (Anexo 1)

Los indicadores de estas conductas se construyeron con el siguiente procedimiento: Se sumaron el total de conductas registradas por sesión en cada asignatura y plantel; se sumaron las tres sesiones se dividió el total por 3 (sesiones) y luego, se controló por el tamaño del curso. Esto da un promedio de conductas que se leen como: el promedio de alumnos que pasa al tablero en la asignatura de matemáticas es de 1.3, el de alumnos que pide explicaciones es de 1.57.

²⁶ Esta categoría registró unos puntajes muy bajos para los colegios unisexo. En el mixto no fué fácil incluir por la metodología de taller utilizada en la mayoría de las asignaturas, como lo hemos mencionado.

5.5. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

La investigación comprendió las etapas de contactos institucionales, elaboración de instrumentos, prueba piloto, trabajo de campo, sistematización y procesamiento, y análisis de resultados.

5.5.1 *Contactos institucionales:*

Para la realización de esta etapa, fue necesaria la búsqueda de información concerniente a los colegios oficiales de la localidad cuarta en el CADEL, la Alcaldía menor además de datos suministrados por el IDEP. Una vez definido el número de planteles de colegios oficiales de la localidad cuarta, se establecieron los contactos telefónicos pertinentes con el fin de obtener información concreta sobre cada uno. Este primer filtro permitió establecer la virtual ausencia de colegios masculinos y femeninos en dicha localidad.

La primera fase permitió promover los encuentros con las directivas y profesores de los colegios Provincia de Quebec y Monseñor Bernardo Sánchez, con el fin de hacer una explicación personal sobre la investigación, dando como resultado la iniciación del trabajo de campo en este último .

Posteriormente se realizaron varias visitas al plantel educativo, donde se pudo establecer una relación más directa a la vez que se realizaron las entrevistas preliminares que buscaban aclarar las dudas que tuvieran los docentes además de conocer los horarios de clases, los proyectos de aula y cronogramas de actividades con el fin de planificar el trabajo de campo. Así mismo tener una primera aproximación al escenario para definir los lineamientos con los cuales se construirían los instrumentos para la recolección de la información.

La selección de los planteles masculino y femenino se hizo sobre la consideración de los pocos colegios unisexo que quedan debido a las políticas educativas que promueven la coeducación y han llevado a la integración de la mayoría de los planteles oficiales. Cabe aclarar que no fue posible acceder a los pocos colegios unisexo de la localidad cuarta, en donde se propuso inicialmente desarrollar la investigación, debido a que no cumplían con todas las condiciones requeridas para hacer parte del universo objeto de estudio. Por lo mismo fue necesario realizar la búsqueda de estos planteles en otras localidades.

Esta exploración mediada por los contactos institucionales (IDEP, CADEL de las localidades y contactos personales de los investigadores) arrojó la posibilidad de continuar el desarrollo de la investigación en los colegios Menorah y Magdalena Ortega de Nariño (femeninos) y en el Instituto Técnico Central (masculino). La voluntad de las directivas, la disposición de los maestros y en general el interés institucional, permitió centrar la segunda parte del trabajo de campo en los colegios Menorah e Instituto Técnico Central.

Esta segunda fase del trabajo de campo se desarrolló simultáneamente en las dos instituciones en el segundo semestre del año. Los contactos institucionales en estos dos colegios se llevaron a cabo durante los primeros 15 días del mes de Junio y la segunda mitad del mes de Julio, debido a que los colegios se encontraban en periodo de vacaciones. En el caso particular del colegio mixto, se llevaron a cabo en el mes de febrero.

5.5.2 *Instrumentos de recolección.*

De acuerdo con el diseño metodológico, los instrumentos de recolección y registro de la información fueron los siguientes:

- **Guía de entrevista a docentes:** Las áreas en que se organizó la entrevista semi-estructurada se centraron en las percepciones y creencias que con relación al género tienen los docentes, aspectos generales de la experiencia laboral, capacitación, estilos de enseñanza y estrategias pedagógicas, que permitieran hacer algunas precisiones respecto a la calidad.
- **Guía de entrevista a Directivos:** La entrevista semi-estructurada, hizo énfasis en los lineamientos institucionales; gestión escolar, rotación y compromiso del personal docente, ausentismo laboral, expectativas y atribuciones acerca de los docentes y lineamientos filosóficos del plantel que influyen en el proceso pedagógico, en términos de calidad y género.
- **Entrevista grupo focal:** busca explorar las percepciones que los alumnos/as tienen respecto a la calidad de la educación que reciben, así como las atribuciones de género que ellos identifican en los docentes y en sus mismos compañeros. De la misma manera, se indagó por las expectativas en términos de proyecto de vida particular.
- **Guía de observación de clases:** se construyó con el fin de orientar la observación en el aula de clase, estableciendo a través de las frecuencias el comportamiento y las características de las sesiones por asignatura así, como el desempeño del docente; comunicación con los alumnos, actividades pedagógicas y transmisión de contenidos.

La elaboración de instrumentos se fue realizando simultáneamente con la revisión bibliográfica durante los meses de diciembre y enero. No obstante como se dijo anteriormente, los instrumentos estuvieron en permanente ajuste.

5.5.3 Prueba piloto:

Esta fase del trabajo permitió poner a prueba el esquema de organización del trabajo, de la metodología para el registro de la información, así como la validez de los instrumentos diseñados. Una vez aplicados los instrumentos, se realizaron los ajustes correspondientes.

La aplicación de los primeros instrumentos se realizaron en el colegio mixto, durante la primera semana del mes de marzo.

5.5.4 Recolección de la información

Una vez, obtenida la aprobación por parte de las directivas de los diferentes planteles, se realizaron las entrevistas preliminares con los docentes encargados de cada área. La selección de docentes estuvo determinada por: a) el consentimiento personal del docente para ser observado; b) tiempo del docente en el colegio. El trabajo de campo comprendió entre dos y tres visitas por semana en cada uno de los planteles para la culminación de 3 observaciones y una entrevista semiestructurada por cada uno de los docentes seleccionados, para cada una de las áreas; el desarrollo de grupos focales en cada uno de los cursos observados en los tres grados seleccionados en la investigación (sexto, noveno y once) y una entrevista a los/as directores/as de los colegios.

Se realizaron tres grupos focales por colegio, correspondiente a cada uno de los cursos en los grados seleccionados. Estos grupos estaban compuestos por 10 alumnos con las siguientes características:

- Dos alumnos/as líderes
- Dos alumnos/as no líderes (pasivos)
- Dos alumnos/as reconocidos por el buen desempeño académico
- Dos alumnos/as que no tuvieran buen desempeño académico
- Un alumno/a indisciplinado
- Un alumno/a no indisciplinado.

La recolección en el colegio Mixto, se realizó en los meses de Marzo, Abril y Mayo, en la jornada de la mañana; en los colegios unisexo, se realizó simultáneamente en los meses de Agosto, Septiembre y primera mitad del mes de Octubre.

El siguiente cuadro, resume la recolección de la información recolectada en los tres colegios.

Cuadro 5. Distribución de la recolección de información en los tres planteles.

Técnica	Observaciones				Entrevistas		
	Matematicas	Lenguaje	Sociales	Total	Entrevista docentes	entrevista rectores	grupos focales
Mixto	10	9	8	27	8	1	3
Femenino	9	8	9	26	9	1	3
Masculino	9	9	9	27	9	1	3
TOTAL	28	26	26	80	26	3	9

Adicionalmente se realizaron observaciones de actividades extra-académicas como el día del Idioma y jornadas deportivas. Paralelamente se hizo la recolección de registros socio-familiares de los estudiantes, hojas de vida de docentes, resultado de logros para los dos primeros periodos del año, resultados de la prueba de Estado de 1998 y 1999, planes de aula, proyecto educativo institucional y proyectos de las diferentes áreas, que fueron procesados en bases de datos. Así mismo se realizó un recorrido por las dependencias de las instituciones realizando mapas que dieran cuenta de la infraestructura que estos poseen.

5.6 PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

El procesamiento de la información se realizó de acuerdo con el carácter cualitativo o cuantitativo de la información. Este proceso se fue dando paulatinamente con el proceso de recolección durante los meses señalados.

5.6.1 La información Cuantitativa:

- Comportamiento en el aula. Esta información fue recolecta dentro de la guía de observación a la cual se le designó un aparte, para que se fuera registrando en forma de frecuencias los comportamientos ocurridos en el aula tanto de alumnos como de docentes. Con esta información se construyó una base de datos que contenía el número de veces que se dio un comportamiento, en cada una de las sesiones observadas, el número de estudiantes asistente por género en cada una de las sesiones y el total de sesiones observadas por áreas. Con esta información se determinó el porcentaje de alumnos y/o docentes que mantienen una comportamiento observado en el aula.
- Información sociofamiliar de los estudiantes. En primer lugar se procedió a codificar las preguntas referidas a la Ocupación, escolaridad y conyugalidad de los padres; luego se

diseñaron las bases de datos alimentadas con la información obtenida de los registros familiares de los estudiantes de los cursos observados.

- Resultados de las pruebas ICFES . Los primeros resultados obtenidos estuvieron sujetos a los datos de 1998. Esta información fue organizada en una base de datos y procesada teniendo en cuenta las tres áreas de interés, el tema y los puntajes de la electiva en el total general. A finales del mes de octubre, los colegios proporcionaron los resultados para el presente año, los cuales fueron incorporados a la base inicial, obteniendo los resultados comparados en los dos años.
- Las hojas de vida de docentes. La información contenida en las hojas de vida de los docentes, como título, especializaciones, experiencia docente, grado de escalafón, fue organizada y codificada, para posteriormente integrar la base de datos que contenía otro tipo de información mas específica como edad del docente, universidades donde obtuvieron sus títulos, etc.
- Resultados de logros: El procesamiento de los resultados de logros estuvo sujeto a la forma de presentación de los mismos; no todos los colegios pudieron suministrar la información de la misma manera. Por esta razón la sistematización de los resultados de los dos primeros periodos debió hacerse agregando el total de indicadores de logros perdidos sobre el de indicadores de logros evaluados en cada una de las áreas.

5.6.2 *La información cualitativa*

El análisis de la información cualitativa requiere de un proceso más complejo y pormenorizado de la información.

Una primera fase comprendió en la transcripción de cada una de las observaciones y de las entrevistas realizadas . La transcripción de las entrevistas comprendió la elaboración de un mapa del aula de clase, el registro textual de la clase que fue grabada en audio , además de los registros personales del observador; por último el registro de los comportamientos de alumnos y docentes que como se ha mencionado anteriormente, se registraron en forma de frecuencia en un cuadro preestablecido, no sin ello impedir que se registraran nuevos comportamientos. En segundo lugar la información fue organizada de acuerdo con las categorías establecidas y analizada por área, curso y colegio, para dar respuesta a los principales interrogantes que se plantearon en la investigación. Esto permitió definir los temas que fueron explorados en las entrevistas y en las observaciones. Igualmente permitió ordenar, clasificar y archivar la información en los siguientes temas de interés de acuerdo a los diferentes actores (rectores, coordinadores, alumnos e investigadores):

- Intereses según género
- Inteligencia y habilidades por género
- Actitudes y atributos por género
- Tipos de educación
- Estrategias pedagógicas
- Impacto de la educación en el proyecto de vida.

5.7. LA TRIANGULACIÓN EN EL ANÁLISIS LA INVESTIGACIÓN

La complejidad para el tratamiento de la información en los métodos de investigación cualitativa, ha llevado a que los investigadores desarrollen una serie de estrategias que les permitan optimizar tanto las técnicas, como la información recolectada a través de ellas, con el fin de enriquecer la comprensión del problema. Al existir un vínculo tanto en los aspectos metodológicos, como en la esencia de la investigación, el análisis para la comprensión del problema, se debería llevar a cabo mediante la construcción de un sistema que permitiera cruzar por un lado, las fuentes de información disponibles; por otro, las técnicas aplicadas y por último la documentación y perspectivas de los investigadores.

5.7.1. *Triangulación de fuentes*

La triangulación de fuentes significa la validación de la información referente a un mismo fenómeno mediante la comparación de los relatos de diferentes participantes. Este tipo de triangulación se abordó desde dos ámbitos; 1) la comparación de la información cuantitativa y cualitativa recolectada en los colegios, lo que permitió dimensionar los alcances de la información cualitativa en relación con la capacidad explicativa de los mismos; b) y la relación de la información suministrada por docentes, directivos y alumnos sobre un mismo tema.

5.7.2. *Triangulación de técnicas*

Aquí se comparó la información obtenida mediante diferentes técnicas. De esta manera, se neutralizaron las debilidades de las técnicas y se aprovecharon las fortalezas de éstas. Por otra parte permitió cotejar los resultados obtenidos entre las diferentes técnicas, y contar con la perspectiva de los diferentes actores.

Esta implicó la consideración de dos perspectivas diferentes sobre el fenómeno a través de la aplicación de las técnicas expuestas anteriormente. a) La interacción docente alumno en clase de las tres áreas seleccionadas, recolectada a través de la observación en el aula; b) la perspectiva de los docentes, alumnos y directivos de los planteles acerca del tema, por medio de la entrevista y grupos focales; c) la relación de los hallazgos de la investigación con las notas documentales mencionadas

5.7.3. *Triangulación de investigadores*

Permitió que diferentes observadores, cada uno con sus propias experiencias, prejuicios, saberes y conocimientos, registraran el mismo fenómeno. El resultado fue una constelación de datos complementarios que enriquecieron la investigación ya que fue posible: a) que dos investigadores realizaran la observación en el aula simultáneamente; b) una planeación en la distribución de las observaciones en el aula que permitió que un docente fuera observado en distintas sesiones por distintos investigadores.

6. CONTEXTUALIZACIÓN

6.1. DE LA PREOCUPACIÓN POR LA COBERTURA A LA EXIGENCIA POR LA CALIDAD COMPETITIVA.

En los años sesenta prevalecía un firme convencimiento acerca de la educación como un bien positivo para los individuos, un camino hacia la movilidad social y el motor de prosperidad para la sociedad. Inmersos en un proyecto de responsabilidad social, los ciudadanos estudiaban para devolver al país lo que se había recibido de él (Maturana, 1998). Para Edilberto Torres Rivas (1988), el fuerte impulso dado en las políticas a la ampliación de cupos y extensión de la escolarización, puede verse como la respuesta a las presiones socio-políticas de los más pobres y sus voceros. “La educación resultó ser el bien más fácil de redistribuir”, lo cual a su vez permitía dejar la estructura de la propiedad intacta. El resultado fue una inversión tanto económica como humana en toda América Latina, y en Colombia muy especialmente, lo cual se tradujo en ganancias notorias en los indicadores de escolarización. Sin embargo, el optimismo de estos años fue golpeado por la agudización de problemas socio-económicos y políticos que hicieron perder eficacia a las ganancias educativas, a la vez que las economías mundiales de la década del setenta elevaron bruscamente los niveles del desempleo, por lo cual la fórmula de que a mayor educación, mayor prosperidad no se cumplía. Se generalizó un fuerte descontento con los sistemas educativos, y se comienza a culpar a las escuelas de no haber preparado debidamente para la vida laboral a la juventud desempleada. Además como han anotado muchos de los analistas del tema, la concentración de esfuerzos por incrementar cupos escolares no corrió a la par con la cualificación de los actores y los procesos educativos. (Rodrigo Parra, Ernesto Shieffelbein)

En la década de los ochenta los fenómenos de ajuste de la deuda y el cambio de modelo económico, junto con otros factores de la globalización, generaron una profunda crisis económica y social cuya superación ha exigido la puesta en práctica de políticas de ajuste estructural. En este marco, los organismos internacionales de financiación, ejercieron mecanismos de presión hacia la reducción del tamaño del estado, la disminución de la oferta estatal de servicio y la concentración del gasto público en los grupos más vulnerables mediante programas focalizados, en lugar de aquellos de cobertura universal. En la región se ha dado una disminución del gasto social, sin que se aplicaran reformas compensatorias, lo cual se tradujo en recortes en la disponibilidad de servicios públicos y en disminución de la calidad de los mismos. (Cagatay, 1998).

Durante el decenio de 1990 se han recuperado parcialmente los niveles de gasto social en América Latina, pero aún quedan las secuelas de la brusca caída experimentada en los años ochenta. Ante la escasez de recursos, los sectores gubernamentales iniciaron una dura competencia por ellos y los sistemas de educación se vieron sometidos al escrutinio hasta llegar a hablarse incluso del fracaso en la eficiencia de los sistemas tradicionales, lo que contribuyó al actual cuestionamiento por la calidad de la educación. Este fenómeno fue acompañado por un cambio en las ideologías predominantes, pues la responsabilidad total del Estado en asegurar la distribución equitativa de servicios, comenzó a ceder el sitio a ideas que postulaban un mayor apoyo de la economía del mercado y del esfuerzo individual (O.C.D.E., 1991).

Para Colombia, adicionalmente a los factores enunciados, coexisten dos sistemas educativos cada vez más segmentados entre sí: uno público que depende de recursos públicos decrecientes, y otro privado, financiado por el gasto de los hogares. Este fenómeno reduce cada vez más el relativo poder redistributivo que tiene la educación en las sociedades altamente estratificadas. (Tarazona, 1986)

La dinámica del sistema educativo del país es compleja y contradictoria. De una parte, disminuye el gasto social en educación, y se reduce la oferta de educación pública; de otra, se revaloriza socialmente la educación en términos de exigencias de los mercados laborales, con una disminución de los rendimientos económicos y en el costo-beneficio de los años cursados. El desempleo calificado es cada vez mayor, pero las exigencias de calificación postgraduada son cada vez mayores con una concomitante devaluación de credenciales educativas. Los costos de la educación privada son muy elevados y asumidos por los recursos propios o de crédito de las familias.

6.2. REFORMAS Y OBJETIVOS EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA DÉCADA DE LOS NOVENTA

Dentro del contexto de cambios en los modelos de desarrollo, han surgido reformas que afectan el tamaño y la función del Estado. Entre ellas se encuentran la descentralización, los cambios en la cobertura y calidad de los servicios (educación, salud y vivienda), en la participación de los beneficiarios en los programas y en la discusión entre el ámbito de acción de lo público y de lo privado (Arriagada, 1996). De otra parte, la rápida inserción en el mercado mundial ha provocado nuevas exigencias sobre el sistema educativo, en especial alrededor de una categoría ambigua y omnipresente: la competitividad. La educación vuelve a adquirir en el fin del siglo una dimensión casi mágica, que puede resumirse en la afirmación universalizada: “la riqueza en el siglo XXI será el conocimiento”.

En efecto, la década del noventa ha sido la década de las reformas en la organización del Estado. A nivel de la educación, la Constitución Política de 1991 establece en uno de sus apartes que “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social” y que “será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica” (Artículo 67).

En la administración del presidente César Gaviria (1990-1994), se aprobó la ley 115, como parte de las reformas a la función del Estado. Esta así llamada Ley General de Educación de 1994 ordena en su artículo 72 la preparación de un Plan de Desarrollo Educativo al menos cada diez años con el fin de establecer las transformaciones educativas teniendo en cuenta los acontecimientos que se pueden suscitar en un periodo de tiempo para que estén acordes a las necesidades del país. Siguiendo este mandato, en 1996 es aprobado el Plan decenal de educación 1996-2005. En él se hace énfasis en la misión de la educación como proveedora de los elementos necesarios para la formación de seres humanos integrales, comprometidos con la construcción de un país en donde prime la tolerancia, las relaciones armónicas, y poblado por ciudadanos preparados para la incorporación al trabajo científico y tecnológico que permita el desarrollo del país. El plan fija igualmente las estrategias y acciones a desarrollar por todos los niveles involucrados en la consecución de estas metas.

Las reformas educativas de los años 90 tienen como antecedente la Constitución Política de 1991, y se sintetizan principalmente en la Ley general y en el Plan decenal de educación. Una de las principales reformas que se implementan a partir de estas políticas es la concesión de mayor autonomía a los establecimientos educativos, a través de disposiciones tales como los Proyectos educativos Institucionales y la autonomía curricular, lo que pone término a la idea de un curriculum nacional unificado.

A nivel regional, desde 1985 la elección popular de alcaldes había puesto en marcha un proceso de autonomía de los municipios que se fortaleció con las reformas consignadas en la Constitución de 1991. Los entes territoriales han ido progresivamente adquiriendo el manejo de sus recursos, y la administración de los servicios, en el marco de la descentralización. En el ámbito educativo, de

1989 a 1992 se llevaron a cabo reformas que estipularon que las remuneraciones de docentes de los departamentos y de los municipios de mayor tamaño debían financiarse a través de transferencias del gobierno central. Además, se crearon bonos escolares para estudiantes de escasos recursos, e igualmente, se asignaron recursos económicos para crear nuevas escuelas en la región. La Ley 60 de 1993 sobre transferencias de la nación y competencias de las entidades territoriales confirió a los departamentos y a los municipios de más de 100,000 habitantes la responsabilidad por las escuelas, pero sin delegar en ellas la autonomía para manejar el personal docente y administrativo.

En el pasado reciente El Plan Nacional de Desarrollo aprobado en el proyecto de ley No 173 del 18 de marzo de 1999 propugna por desarrollar los programas educativos en torno a cuatro énfasis: cobertura, equidad, eficiencia y calidad. El producto de esta última es la formación del estudiante en competencias universales básicas en el mundo de hoy y como ciudadano ético, autónomo y solidario en su entorno familiar, local y nacional, lo que debería ser una vía para consolidar una sociedad más democrática, justa y desarrollada. □ Estos objetivos reiteran aquellos expresados a lo largo de los diversos planes educativos y reformas a lo largo de la década de los noventa, por ejemplo los del Plan Decenal de Educación, que destaca dos aspectos: la calidad y la equidad y hace énfasis en la necesidad de “superar toda forma de discriminación y corregir los factores de inequidad que afectan el sistema educativo”.

6.3. EQUIDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA.

El concepto de “Equidad de género” se encuentra en proceso de construcción, y no existe consenso sobre qué significa la equidad, más allá del igualamiento en las tasas de

matrícula, fenómeno que ya se cumplió e incluso, se superó en Colombia, en cuanto a matrícula femenina.

Para referirnos a Equidad de Género en Educación, tomamos algunos indicadores clásicos de los estudios de género y educación, sobre los cuales existe consenso entre diferentes autores que han trabajado el tema (Cecilia López, Marina Subirats, Margarita Peña, Francisco Pérez). Entre sus principales conclusiones sobre los logros en equidad en los últimos años están:

- Mejores niveles de las mujeres frente a los hombres en cuanto a: un mayor acceso (tasa de matrícula), eficiencia interna (mayor nivel de promoción de un curso a otro, menor repitencia y menor deserción) y escolaridad (años aprobados promedio)
- Mejor desempeño masculino en las pruebas de logro académico, especialmente en matemáticas y ciencias.
- Tasas de absorción masculinas superiores a las femeninas en carreras universitarias de mayor demanda.
- Predominio masculino de algunas carreras universitarias relacionadas con matemáticas y ciencias.

La mayoría de los estudios tanto nacionales como internacionales, se basan en indicadores endógenos del sistema educativo para medir equidad. No obstante, Ana Rico de Alonso (1995, 1999), propone indicadores de largo plazo, que combinen factores endógenos y exógenos del sistema, y que establezcan la relación entre la escolaridad y condiciones de vida de las mujeres y sus hijos, tomando en como expresiones de calidad de vida algunas variables claves como:

esperanza de vida, mortalidad infantil, ocupación-desempleo-remuneración. Los efectos de la baja escolarización afectan prácticamente todas las dimensiones de vida de las personas y sus familias.²⁷

Los indicadores de participación educativa por sexo, si bien no representan la totalidad del fenómeno, evidencian ganancias y desafíos en el plano de la equidad educativa. Se presenta a continuación un sucinto diagnóstico de la educación en Bogotá.

Cuadro 6. Indicadores de educación para Bogotá. 1985 - 1997

Indicador	1985	1993	1997	Cambio 85-97
1. Tasa de analfabetismo 15 y +	3.97	2.47	2.00	- 49.6 %
Mujeres		3.15	2.60	- 17.4*
Hombres		1.67	1.30	- 22.0*
Diferencia Ms/Hs		1.21	2.00	
2. Promedio de escolaridad				
Mujeres		8.3	8.9	7.2
Hombres		8.7	9.3	6.9
3. Matrícula por nivel y sector				
Primaria Oficial	54.0	52.8	52.2	- 3.3
Primaria No-oficial	46.0	47.2	47.8	3.9
Secundaria-Oficial	38.3	40.9	42.2	10.2
Secundaria No-oficial	61.7	59.1	57.8	3.1
4. Asistencia por edad y sexo				
Mujeres :				
7 a 11		94.7	98.4	3.9
12 a 17		81.4	85.2	4.7
18 a 24		n.d.	37.2	
Hombres:				
7 a 11		94.3	95.7	1.5
12 a 17		82.1	85.7	3.9
18 a 24		n.d.	39.4	

* Cambio entre 1993 y 1997.

Fuente: Departamento Nacional de Planeación, UDS- DIOGS, con base en Censo de Población de 1985 y 1993 y Encuesta de Hogares /93/97.

Las tasas de analfabetismo femenino a 1997 eran el doble de las masculinas, con un patrón de disminución de las tasas de mujeres menor a las de hombres entre 1993 y 1997. Si bien el analfabetismo en Bogotá es muy bajo, apenas del 2%, las mayores tasas femeninas muestran la presencia de una población analfabeta femenina más alta, que puede ser consecuencia de una mayor migración de mujeres que llegan con una escolaridad más baja que no se nivela durante su residencia en la ciudad.

²⁷ Al respecto, interesa mencionar los argumentos desde la macroeconomía y las políticas sociales (Cagatay, Vallejo, Jelin, Arriagada), quienes desde sus ópticas especializadas sustentan cómo en razón de la división sexual del trabajo, las mujeres tienen una contribución directa, económica y afectiva, sobre el bienestar de los hijos. Por ello, la calificación, empleo, y remuneración equitativa a las mujeres tiene a largo plazo un efecto positivo sobre el desarrollo de la siguiente generación, esto es, desarrollo sostenible.

En términos de años promedio de educación los hombres tienen una diferencia de 0.4 años más que las mujeres, aunque las ganancias en el período favorecen ligeramente a aquellas.

La participación de la primaria oficial ha disminuido entre 1985 y 1997 en 3.3% a la vez que se observa que la matrícula en secundaria oficial se incrementa en un 10% en el período. No obstante, en este nivel, la educación no-oficial predomina evidenciando el peso que la educación privada tiene dentro del sistema educativo colombiano. Este hecho se constituye en un fuerte factor de inequidad social que se refleja en los puntajes ICFES, los cuales crecientemente favorecen a los planteles privados (Francisco Pérez, 1998).

Las tasas de asistencia de las niñas son más elevadas que las de los niños, llegando las primeras casi a la totalidad, con sólo 1.6% por fuera del sistema frente a 4.3% de niños. En la adolescencia (12-17) la asistencia es prácticamente igualitaria; en el grupo de 18 a 24, que incluye una buena porción de población en educación superior, la asistencia masculina aventaja a la femenina en 5.9%. No obstante, esta información confirma que sí existe igualdad de oportunidades en el ingreso y en la permanencia de niños/as y jóvenes hasta la secundaria. El problema, como se comprueba a lo largo de este estudio, se ubica en una diferencia en resultados que favorece a los hombres.

A continuación se presenta la distribución de la población mayor de 5 años según nivel educativo.

Cuadro 7. Nivel educativo de la población de 5 años y más según sexo. 1993

<i>Nivel</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Hombres</i>	<i>% Mujeres</i>
Ninguno	3.2	2.3	60.3
Prescolar	2.6	3.1	48.7
Primaria	35.5	35.5	53.0
Secundaria	43.3	41.3	54.1
Superior	13.9	15.4	50.7
Postgrado	1.4	2.4	41.9
Total	100.0	100.0	53.0

Fuente: DANE. Censo de Población, 1993

El perfil educativo general es bastante similar, con diferencias en los niveles extremos: hay una mayor proporción de mujeres sin educación, y la proporción de varones con experiencia preescolar es mayor, fenómeno que en el cuadro anterior se veía en el mayor analfabetismo femenino y la menor asistencia de mujeres en las edades superiores. En la última columna se presenta la composición por sexo de la matrícula. Si bien la proporción que ha cursado (o cursa) sólo primaria no presenta diferencias por sexo, en el nivel superior prevalece una sobrematricula masculina: la proporción de mujeres en cada nivel va disminuyendo en la medida que aumenta el nivel, pasando de un predominio en primaria y secundaria a sólo 41.9% en estudios de postgrado.

6.3.1. Acceso, eficiencia interna y escolaridad

Aunque el acceso al preescolar es igualitario en los dos sexos, favorece luego a las mujeres en primaria y muy especialmente en secundaria. En cuanto a educación superior, el acceso favorece también a las mujeres.

La eficiencia interna comprende los indicadores de asistencia, promoción, repitencia y deserción. En este aspecto, se encontró que en el período 1985-1997, las alumnas se promocionan más de un curso a otro, repiten menos y se retiran menos que los alumnos, tanto en primaria como en secundaria (Cuadro 3).

Cuadro 8. Tasas nacionales de eficiencia interna por sexo, 1985-1997

NIVEL	MUJERES	MUJERES	MUJERES	HOMBRE	HOMBRE	HOMBRE
	Promovidas	Repitentes	Desertoras	Promovidos	Repitentes	Desertores
Primaria	6.5%	- 4.5%	- 2.0 %	5.8 %	- 3.4%	- 2.4 %
Secundaria	9.2	- 4.3	- 4.8	10.3	- 4.4	- 5.9

Fuente: Caro y Sarmiento, UDS y Misión Social, Departamento Nacional de Planeación, 1998, citados por Pérez, 1998, p. 236

Las cifras muestran un mejoramiento en el periodo de los indicadores de eficiencias. Hay una mejora más notable de la promoción en secundaria que en primaria, con las mayores ganancias en la promoción de estudiantes varones en secundaria, seguida de la de mujeres en este nivel. En primaria la tendencia es a la inversa: mayor promoción femenina; concomitante con esto, la disminución de la repitencia a su vez es más marcada para las niñas en primaria y ligeramente superior para los varones en secundaria.

La deserción escolar afecta mucho más a los hombres en los dos niveles. Entre las razones de este fenómeno según la Encuesta de Calidad de Vida (1997) a nivel urbano, se mencionan los elevados costos que inciden en mayor proporción en la inasistencia masculina (38% v.s. 23%); la edad, enfermedad, trabajo, y falta de motivación, según cálculos de Francisco Pérez (1998, p. 237). Estos factores afectan de manera distinta a los estudiantes según el sexo; así, para las mujeres la enfermedad tiene mayor registro femenino muy probablemente relacionada con la maternidad temprana; la necesidad de trabajar y la falta de tiempo, la falta de cupos, la voluntad de los padres.

La principal razón para no estudiar es, para los dos sexos, los costos educativos elevados o la falta de dinero. La segunda razón es diferente en hombres y mujeres; para los primeros es el desinterés por el estudio, mientras para ellas es el considerar que no están en edad escolar.

6.3.2. Pruebas de logro académico

Para el periodo 1991-1996, Pérez(1998) señala tres elementos importantes:

En cuanto a las áreas de conocimiento, los hombres puntúan más alto que las mujeres en las pruebas de matemáticas de todos los grados; esta brecha entre el puntaje de hombres y mujeres se incrementa a medida que aumenta la educación. Para el área de lenguaje ocurre algo diferente: en primaria, las niñas tienen mejores puntajes que los niños, pero se va revirtiendo esta situación y a partir de 7° grado se hacen muy semejantes, con una ligera superioridad de los muchachos.

En cuanto a tipos de planteles y grados académicos, se observa que en la educación básica primaria, los colegios femeninos ocupan los mayores niveles en los puntajes de logro, por encima de los masculinos y mixtos. En la básica secundaria ocupan los niveles intermedios y en la educación media se ubican en el nivel más bajo (Cuadro 3). Esto significa que también en este aspecto hay algún factor que hace que se contrarreste la tendencia femenina a los mayores niveles.

Cuadro 9. Distribución de puntaje en pruebas académicas por sexo y grado

Puntajes	PRIMARIA		SECUNDARIA		MEDIA
	3o	5o	7o	9o	11o
Altos	Femenino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
Intermedios	Mixto	Masculino	Femenino	Mixto	Mixto
Bajos	Masculino	Mixto	Mixto	Masculino	Femenino

Fuente: Pérez, 1999

Durante el período 1980-1997, la brecha entre los dos sexos en las pruebas ICFES del Estado fue de 12 puntos. A pesar de que la diferencia ha ido disminuyendo a través del tiempo y esto podría parecer una ventaja para las mujeres, no lo es tanto ya que no se trata sólo de un mejor logro femenino sino también de una disminución del puntaje masculino.

6.3.3. Tasas de absorción universitarias

La tasa de absorción es un indicador que relaciona el total de matrículas de primera vez sobre el número de solicitudes y permite indagar sobre la existencia de eventuales discriminaciones de género. Se encontró que la tasa de absorción masculina fue dominante de 1985 a 1987, pero a partir de 1988 la tasa de absorción femenina se vuelve mayor a la masculina, aunque en los dos últimos años la diferencia se ha ido mermando. De otra parte, existen programas universitarios en los que las tasas masculinas son constantemente superiores a las femeninas, en carreras como medicina, administración, con demanda de los dos sexos.

Cuando se comprueba que las carreras eminentemente femeninas tienen comparativamente con las ocupaciones masculinas, remuneraciones más bajas en el mercado, se plantea que hay un rezago de las mujeres con respecto a los hombres, a pesar de los cambios de roles que se han estado presentando en los últimos años.

6.3.4. Equidad de la educación en Santa Fe de Bogotá

No fue posible encontrar fácilmente información actualizada sobre equidad en la educación para la capital, los datos existentes no exploran los mismos tópicos que los del nivel nacional. Sin embargo, como un resumen de lo encontrado se puede decir sobre las desigualdades en el sistema educativo lo siguiente:

El porcentaje de personas sin ningún nivel de escolaridad en Bogotá es mayor en las mujeres que en los hombres

El paso de la educación primaria a la secundaria se asocia con la interrupción de la educación en los jóvenes.

Las mayores tasas de repitencia y deserción corresponden a los establecimientos oficiales

La mayor inasistencia escolar por localidades, se presenta en las localidades de San Cristóbal y en Ciudad Bolívar, que a la vez concentran la mayor proporción población en miseria.

Los colegios masculinos presentan puntajes ICFES más altos que los femeninos.



6.3.5. Diferencias entre hombres y mujeres en escolaridad

A pesar de los grandes esfuerzos por erradicar el analfabetismo, el porcentaje de personas sin ningún nivel de escolaridad en Bogotá es mayor en las mujeres que en los hombres: 2.5% de hombres sin ningún nivel de escolaridad contra 3.3% de mujeres.

El siguiente cuadro muestra las diferencias entre hombres y mujeres según el nivel educativo alcanzado. Puede observarse que existen menos mujeres que hombres que han alcanzado educación primaria y superior en Bogotá, pero más mujeres que hombres que han alcanzado la escolaridad secundaria:

Cuadro 10. Nivel educativo de la población de 5 años y más por sexo, Bogotá, 1993

Nivel Educativo	Hombres	Mujeres
Preescolar	3.2	2.3
Primaria	37.9	32.5
Secundaria	37.4	45.2
Superior	18.8	16.1

Fuente : Cálculos de las/os autores con base en el Cuadro 10 del Censo de población de 1993, DANE, Tomo de Santa Fe de Bogotá, p. 26-29.

Puede concluirse que las diferencias en cuanto al acceso entre hombres y mujeres no son altamente significativas, aunque aún persisten pequeñas diferencias.

6.4. DIFERENCIAS ENTRE LOS GRUPOS DE EDAD

Un factor preocupante de la crisis educativa en Bogotá es la inasistencia escolar de los jóvenes entre 7 y 11 años, motivada en gran parte por la interrupción del ciclo escolar al pasar de la educación primaria a la secundaria. Este fenómeno explica parcialmente la diferencia en 1995, entre las tasas netas de cobertura de los niveles de escolaridad primaria en Bogotá (83%) y secundaria (67%) (Departamento Nacional de Planeación, 1997). Esto se debe a que el sistema educativo nacional, incluido Bogotá, ha centrado su prioridad en la universalización de la primaria.

Cuadro 11. Tasa de Escolaridad. Bogotá, 1991

Nivel Educación	Tasa Escolaridad
Preescolar	32.9
Primaria	91.9
Secundaria	76.5
Superior	34.7

Fuente : Misión Bogotá Siglo XXI : El futuro de la Capital. Santa Fe de Bogotá, 1993.

6.5. DESERCIÓN Y REPITENCIA ENTRE PLANTELES PÚBLICOS Y PRIVADOS

Como ya se mencionó, la deserción, la repitencia y la aprobación son indicadores que generalmente han sido utilizados para medir la eficiencia interna del sistema educativo. En el cuadro 6 se observa que las mayores tasas de repitencia y deserción corresponden a los establecimientos oficiales, en los que se concentra la mayor proporción de estudiantes con menores recursos económicos.

Esto confirma el hecho de que la pobreza es un factor causal que interviene en la deserción y la repitencia y plantea cuestionamientos en cuanto a la calidad de la educación pública. En secundaria,

las diferencias son aún mayores, lo cual puede explicarse por un mayor nivel de exigencia académica e incrementos en el trabajo juvenil.

Cuadro 12. Tasa de Deserción, Repitencia y Aprobación en Secundaria por tipo de plantel.
Bogotá, 1989

	PRIMARIA		SECUNDARIA	
	Oficial	No oficial	Oficial	No oficial
Deserción	5.4	4.2	9.0	9.6
Reprobación	7.1	3.4	17.7	10.4
Aprobación	84.4	92.4	73.7	80.2

Fuente : Misión Bogotá Siglo XXI : El futuro de la Capital. Santa Fe de Bogotá, 1993.

6.6. INEQUIDAD EN LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

En cuanto a la calidad de la educación, medida según el rendimiento en las pruebas de estado en Bogotá, se observa como el 85% de los colegios de la capital se ubican en los puntajes intermedios y bajos²⁸. Los colegios oficiales tienen una participación considerablemente mayor que los no oficiales en este rango de puntajes, al tiempo que casi la quinta parte de los planteles no oficiales están en los puntajes mayores, frente a tan solo el 2% de los oficiales presentes en el rango superior.

Casi la mitad de los colegios masculinos se agrupan en los mayores puntajes, mientras que los colegios femeninos se concentran en el rango intermedio (56%). Los colegios mixtos son, de los tres tipos, los que tienen una mayor presencia en el grupo de puntajes bajos (40%).

Cuadro 13.1 Distribución de los planteles según composición por sexo y puntajes Icfes. Bogotá, 1998

PUNTAJES ICFES	TOTAL	FEMENINO	MASCULINO	MIXTO	OFICIAL	NO OFICIAL
Puntajes mayores	14	35	48	8	2	19
Puntajes intermedios	50	56	50	50	50	51
Puntajes bajos	35	9	2	42	48	30
Total	100	100	100	100	100	100
N	995	132	50	810	306	686

Fuente : ICFES. Servicio Nacional de Pruebas. Características y clasificación de los planteles de educación media. 1998

Los puntajes mayores comprenden los resultados agrupados en los niveles superior y muy superior, los puntajes intermedios comprenden las categorías alto y medio, mientras los puntajes bajos incluyen los rangos bajo e inferior

²⁸ Los puntajes mayores comprenden los resultados agrupados en los niveles superior y muy superior, los puntajes intermedios comprenden las categorías alto y medio, mientras los puntajes bajos incluyen los rangos bajo e inferior

Cuadro 13.2 Distribución de los planteles según sexo y carácter del plantel

	FEMENINO		MASCULINO		MIXTO	
	Oficial	No oficial	Oficial	No oficial	Oficial	No oficial
Puntajes mayores	0	44	9	59	2	12
Puntajes intermedios	80	49	91	39	45	51
Puntajes Bajos	20	7	0	2	53	37
Total	100	100	100	100	100	100
N	25	107	11	39	306	540

Fuente : ICFES. Servicio Nacional de Pruebas. Características y clasificación de los planteles de educación media. 1998

El comportamiento según naturaleza del plantel, muestra diferencias significativas para cada género. En los colegios femeninos se observa un comportamiento muy distante, mientras en el grupo de planteles no oficiales el 44% se encuentran en la categoría de puntajes mayores, en el grupo de oficiales no hay planteles ubicados en este rango.

De los colegios masculinos, casi el 60% de los no oficiales se ubica en el rango de puntajes mayores frente a tan solo la décima parte de los oficiales. No obstante la presencia en el rango intermedio y la casi ausencia en los puntajes bajos, evidencia que obtienen mejores resultados que los colegios de composición femenina o mixta.

Para los planteles mixtos, las composiciones no son tan distantes como para los demás, la presencia en el nivel superior es mínima tanto para naturaleza oficial como para la no oficial y se tienen altas concentraciones en los puntajes medios y bajos. En todo caso, se conserva la tendencia general de menores resultados para los oficiales frente a los privados.

Los mínimos porcentajes de participación de los colegios oficiales en el rango superior muestran a su vez una tendencia, los colegios masculinos se destacan sobre los demás, con un peso relativo en la categoría superior. En síntesis la tendencia general ubica los colegios oficiales mixtos en el extremo de una posición de resultados desfavorable, frente a un extremo favorable para los colegios privados masculinos. Preocupa de estos resultados el que los colegios mixtos en la actualidad concentran el 90% de la matrícula de educación media en Bogotá, lo cual frente a las exigencias crecientes no sólo del mercado laboral sino de la base de la identidad como sujeto, la equidad social y la redistribución y circulación de los capitales culturales, sociales y económicos, es decir, el capital global, al igual que la riqueza, se reproducen al interior de sectores de clase minoritarios poblacionalmente y mayoritarios en términos de poder. En un eje de género, aunque los datos del ICFES muestran una reducción de las diferencias (Pérez, 1998), y las tasas de matrícula evidencian una ligera sobre- representación femenina, persisten en la sociedad como un todo, la desigualdad en resultados. Los aceleradas ganancias de las mujeres en el campo educativo, no se traducen en reducción de desigualdad en su valoración social, en su representación política ni en su participación en la riqueza. Persisten por tanto desigualdades objetivas y subjetivas que atraviesan los imaginarios y permanecen en distintos escenarios.

En el campo educativo, recordamos los interrogantes que formulan Carnoy y de Moura: “¿qué clase de educación se les imparte? ¿Tienen las niñas las mismas oportunidades que los varones de aprender las mismas cosas y de estudiar los mismos temas y disciplinas? ¿Hay estereotipos en los libros de texto y en los contenidos de los planes de estudio? ¿Existe algún sistema para orientar a las niñas hacia las funciones sociales y ocupacionales tradicionales? ¿Están los tests y los exámenes diseñados de manera equitativa para las niñas? ¿Son las prácticas pedagógicas eficaces para ambos sexos?” (Carnoy y de Moura, sin fecha).

Sin intentar agotar las respuestas, intentaremos por lo menos develar algunos contenidos en la base de estos interrogantes.

7. RESULTADOS

7.1. CARACTERIZACIÓN DE LAS INSTITUCIONES

7.1.1. Colegio Monseñor Bernardo Sánchez

- HISTORIA

El Colegio Monseñor Bernardo Sánchez está ubicado en la localidad 14, San Cristóbal, en el kilómetro 7 de la carretera a Villavicencio, rodeado de los barrios Libertadores, San Rafael, Londres, La Belleza, La Flora, La Esperanza y San Miguel. El sitio donde está construido es una zona montañosa y fría, con clima paramoso, por la proximidad del páramo de Cruz Verde.

El colegio fue fundado en el año de 1973 por la congregación de las Hermanas de Nuestra Señora de la Paz, quienes dieron al colegio el nombre del fundador de la comunidad religiosa. Antes del colegio, funcionó allí, desde el año anterior una casa religiosa creada con el fin de atender las necesidades pastorales del sector. Desde enero de 1972, las Hermanas y algunas jóvenes se dedican a trabajar durante todo el año con las familias, promocionando la formación de grupos juveniles, lo que terminará en la creación del colegio para satisfacer las necesidades de la comunidad en materia de educación secundaria.

- OBJETIVO DEL PLANTEL

Según el PEI del colegio, el objetivo del colegio es:

Favorecer la formación de personas constructoras de paz a través del conocimiento de la realidad, sentido crítico, deseo de superación, investigación, apropiación del saber y desarrollo de capacidades en la vivencia de valores: respeto, autonomía, libertad, justicia, solidaridad, honestidad, identidad, participación, comunicación y tolerancia, dentro de una convivencia social hacia la transformación de la realidad.

- INFRAESTRUCTURA

Atravesando Bogotá; Un espacio en medio de la naturaleza.

El colegio Monseñor Bernardo Sánchez se encuentra ubicado en la localidad cuarta de Santa fé de Bogotá. Llegar a él implica cruzar la ciudad y hacerse partícipe del recorrido, en el que los escenarios urbanos van transformándose poco a poco hasta encontramos inmersos en un ambiente rodeado de naturaleza y tranquilidad.

El espacio que delimita el perímetro del colegio, no se encuentra demarcado por barreras físicas, ello hace que su extensión produzca sensación de amplitud y libertad, así como la impresión de encontrarse en un lugar ajeno a la ciudad.

- **Descripción de Infraestructura:**

Las instalaciones del plantel están rodeadas por una zona verde y dos patios que cuentan con canchas de basquetboll y fútbol.

Cruzando uno de los dos accesos, encontramos la parte antigua del edificio. En el primer nivel Están las dependencias y oficinas de Dirección, Secretaría, Coordinación académica, Convivencia social y Sala de profesores. También la biblioteca, sala de proyecciones, cocina y cafetería, salón de música, sala de sistemas y 10 aulas de clase. Cerca de la secretaria hay una pequeña “tienda” donde los estudiantes compran los comestibles en las horas de recreo, aún cuando fuera del edificio se encuentra un segundo local en el que pueden encontrar mayor variedad.

En el segundo nivel se encuentran las habitaciones y salas de reunión de las hermanas (). Esta comunidad se encarga de administran el colegio y manejar la parte operativa. Cabe aclarar que no tienen relación directa con la enseñanza.

En el tercer piso, está el aula múltiple, los laboratorios de Química, Biología y Física. También las salas de comercio, proyección y orientación así como 9 salones de clase. Esta parte de la construcción pertenece a la parte nueva de las obras efectuadas en el edificio.

Los Laboratorios y la sala de sistemas:

El colegio cuenta con tres laboratorios para las asignaturas de Biología, Física y Química. Al primero, acceden los estudiantes de los grados séptimo, octavo y noveno. Los dos últimos son empleados por los estudiantes de décimo y once.

Laboratorios de Biología y Química:

Los laboratorios de Química y Biología, son contiguos y comparten una misma área.

El laboratorio de Biología cuenta con 4 mesas de trabajo. Cada una tiene capacidad para dar cabida a ocho estudiantes, es decir que el recinto puede acoger a 32 personas en total.

El lugar cuenta con material didáctico como tablas periódicas, Planos, Carteleras, diapositivas e ilustraciones. También anaqueles con fetos, fósiles, esqueletos y animales disecados. No ofrece implementos e instrumentos de aplicación práctica.

Laboratorio de Química:

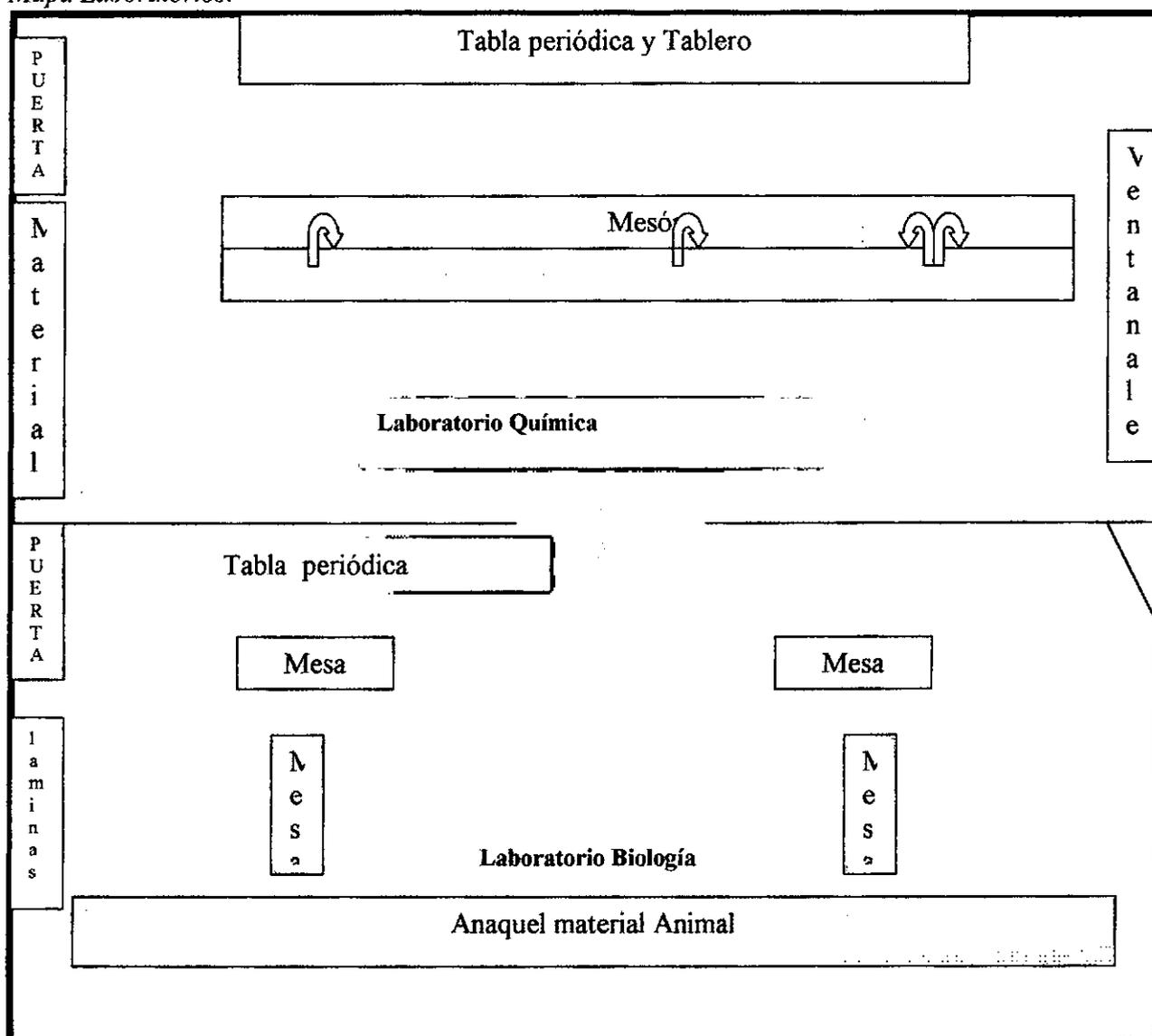
El laboratorio de Química puede albergar a 33 estudiantes aproximadamente. Cuenta con un mesón dotado de 33 sillas y algunas llaves de agua (4). El material que encontramos, puede clasificarse como material de aplicación y didáctico.

Dentro del primero, encontramos implementos de laboratorio como pipetas, tubos de ensayo, vasos de precipitado, mecheros, básculas y frascos con algunas sustancias básicas.

El material didáctico, lo componen láminas y diapositivas así como tablas periódicas y algunas ilustraciones hechas por los estudiantes. (mapas de anatomía animal y vegetal)

A diferencia del primero, el laboratorio de Química cuenta con tablero para explicación escrita general, y material para prácticas. El área para aplicación en Biología, se asemeja más un aula corriente de clase.

Mapa Laboratorios:

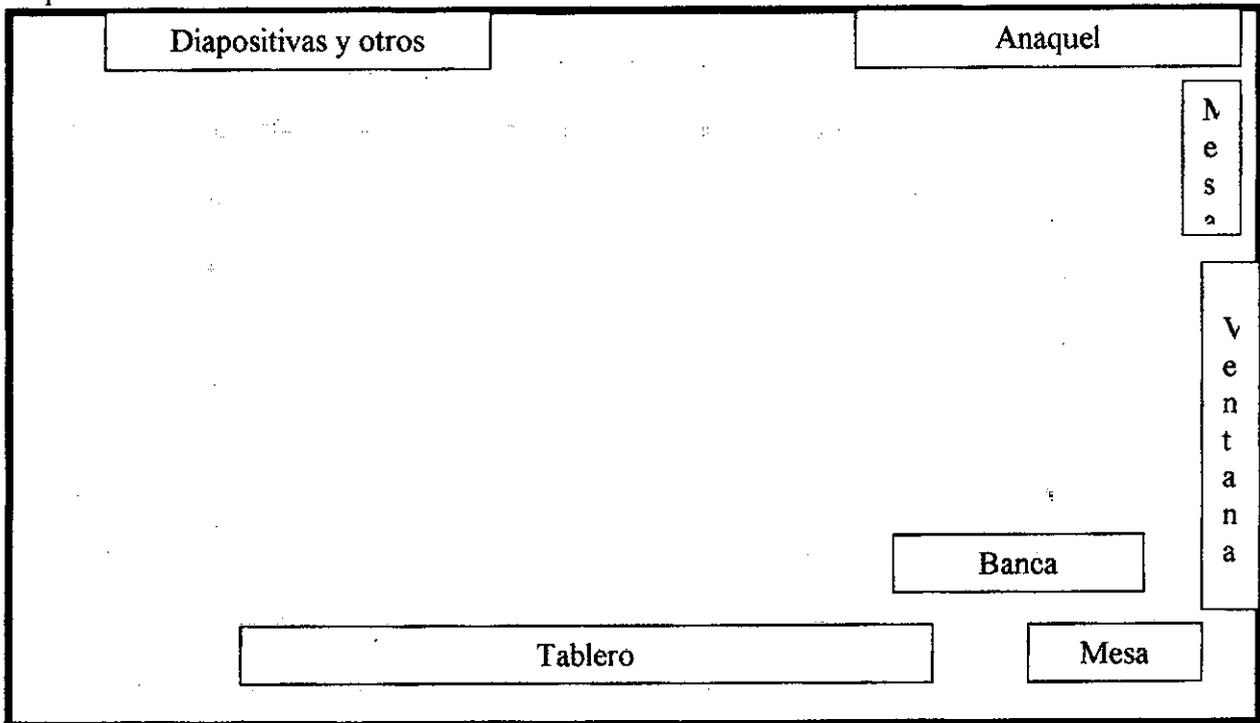


Laboratorio de Física:

Este lugar existe formalmente pero no es empleado por la comunidad. Cuenta con tablero, una banca y dos mesas pequeñas. Hay dos anaqueles en donde hay algunos restos de material que fuera empleado en años anteriores, pero que hoy parece formar parte del olvido.

En general puede concluirse que no está adaptado para ser empleado como aula de prácticas.

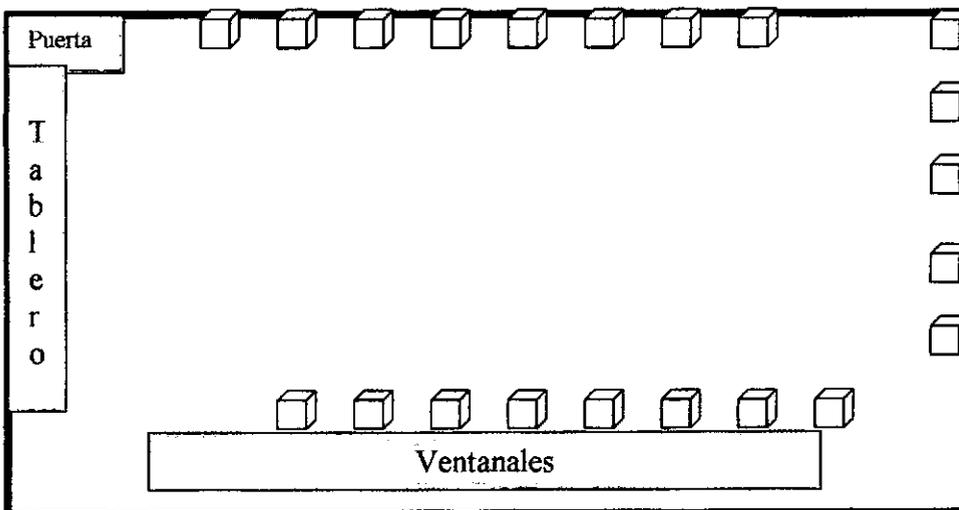
Mapa:



Laboratorio de sistemas:

Esta es la única sala que cuenta con computadores en el plantel. Los programas que ofrece son Office y Windows 95. Las aplicaciones comunes son adaptados al proceso de enseñanza para los muchachos. No cuenta con sistemas especializados en ningún área en específico.

Mapa:



7.1.2. Instituto Técnico Central

- **HISTORIA**

El Instituto Técnico Central se fundó el 19 de marzo de 1904 con el nombre de Escuela Central de Artes y Oficios de Bogotá, previo acuerdo entre el Ministerio de Instrucción Pública y el Hermano Visitador Provincial de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, en el edificio del antiguo asilo de niños desamparados de San José.

Para el año de 1905, se establece el Plan de Estudios, que señala las especialidades del establecimiento: mecánica, fundición, herrería, cerrajería, caldería, carpintería, ebanistería, zapatería, talle, modelaje y fabricación de tejidos.

En 1911 se dota al plantel con “maquinaria de primera necesidad”, con lo cual se da impulso a la enseñanza técnica. En 1916, la Escuela de Artes y Oficios otorga títulos de Ingeniería a los estudiantes de electricidad, artes mecánicas, industrias textiles y artes decorativas.

Para 1919 se le asignó el nombre actual de Instituto Técnico Central, en razón a las funciones de enseñanza técnica superior, semejante en otros países. En 1931 se fusiona el instituto con la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional, produciéndose la salida de los Hermanos de la dirección de la Institución.

En 1937 comienza a funcionar de manera paralela a instituto la Escuela Industrial de Bogotá, que de alguna manera fue la sucesora del Instituto Técnico Central. En 1951 el gobierno de entonces devolvió la dirección del plantel a los hermanos lasallistas. A partir de esta fecha, se implementa el bachillerato técnico industrial en el país, con lo cual se posibilita a los graduados de esta modalidad el acceso a la educación superior.

En 1959 se modifica el plan de estudios del ITC y se implementan dos niveles de escolaridad: uno, como experto y con dos años más, se recibían como bachilleres técnicos. La primera promoción se graduó en 1961. En 1977 se autorizó al ITC para ofrecer carreras intermedias y en 1981 pasó a depender del Ministerio de educación Nacional. En 1984, la edificación es declarada monumento nacional. En 1988 la institución se convierte en establecimiento público, de orden nacional, de carácter académico, con personería jurídica, autonomía administrativa y patrimonio independiente, adscrito al MEN.

- **OBJETIVOS DEL PLANTEL**

- Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes.
- Proporcionar una sólida formación ética, moral y religiosa, y fometar la práctica del respeto a os derechos humanos.
- Fomentar prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad.
- Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y preparase para una vida familiar armónica y responsable.
- Crear y fomentar una conciencia de solidaridad internacional.

- Desarrollar acciones de orientación escolar, profesional y ocupacional.
- Formar una conciencia educativa para el esfuerzo y proporcionar una capacidad básica para el trabajo.
- Fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos.
- Preparar la vinculación de estudiantes al sector productivo y a las posibilidades de formación que éste ofrece.
- Formar adecuadamente en los objetivos de la educación media académica, que permita a los estudiantes el ingreso a la educación superior.

- **INFRAESTRUCTURA**

Pasillos que Conducen a la Historia: Observación y Análisis etnográfico al Instituto Técnico Central.

Recorrer los recintos, pasearse por las escaleras, respirar el aire de las terrazas y ver como transcurre la vida fuera del claustro es la magia misma del lugar.

Encontrarse con la amplitud, con el frío mañanero y la visión de ser transportado a través del tiempo por la magnificencia materializada en la parte antigua de las instalaciones.

Todas y cada una de estas sensaciones son palpables, cuando la familiaridad no roza aún la visión del observador. Cuando es posible recorrer con los ojos de la distancia y la expectativa un lugar que alberga no solo la historia de la educación técnica en Colombia y sus inicios, sino que refleja la calidez y la fraternidad propias de una comunidad educativa que busca en las acciones de sus “muchachos” y docentes la excelencia como labor particular y proyectada hacia la comunidad.

- ***El ITC y sus instalaciones: La planta física.***

Es pertinente aclarar que el Instituto Técnico Central se encuentra ubicado en la calle 13 entre carreras 16 y 17. Cuenta con dos accesos diferentes (uno peatonal y otro vehicular) y una entrada principal recientemente remodelada (calle 13 No 16-74.)

Con respecto a su interior, es posible hablar de dos edificios que cuentan con 3 o cuatro pisos dependiendo la ubicación. Estos se hallan comunicados entre sí por varios pasillos que conducen a dos respectivos patios.

En el primer piso, están las salas especializadas. Estas tienen herramientas y artefactos empleados por los estudiantes de la jornada de la noche. También las salas de Bilingüismo y laboratorios de Química y Biología, además de numerosos salones de clase y la cafetería de estudiantes que cuenta con restaurante.

En el segundo piso se sitúa el área administrativa en donde se encuentran las dependencias de Coordinación Académica, Coordinación de Disciplina, Coordinación Técnica, Bienestar Estudiantil; (dependencias Médica, odontológica, Orientación y Psicología), Oficina de Pastoral, Sala de Profesores Cafetería, salas de especialidad en sistemas y aulas.

En el tercer piso hay un gran número de salones de clase y en el cuarto más aulas y la biblioteca general del plantel.

Los patios como se mencionó con anterioridad son dos. El primero de ellos ubicado frente a la entrada principal, cuenta con canchas y aros para jugar Basquetbol y mallas de Voleibol. Este lugar

es habitualmente empleado por los chicos de los grados sexto a noveno, allí juegan en el tiempo de descanso fútbol o voleibol y desarrollan sus prácticas de educación física.

El segundo posee una cancha de Basquetbol en la que habitualmente los chicos mayores (noveno, décimo y once) desarrollan prácticas deportivas en el tiempo de descanso o a la hora de educación Física.

Con esta breve reseña, es posible “fotografiar” panorámicamente y por medio de la descripción, la planta física con que cuenta el Instituto Técnico Central.

Pero es pertinente profundizar en términos de infraestructura en los espacios donde habitualmente se encuentran los chicos a manera de enfatizar en los recursos materiales con que cuentan y por medio de los cuales se desempeñan y desarrollan en la cotidianidad como estudiantes.

Para tal fin, se hará mapas y descripciones a cerca de los laboratorios, salas de informática y biblioteca. Recursos a disposición (en su mayoría) de los estudiantes y mediante los cuales acceden al conocimiento no solo en teoría sino desde la proximidad y la aplicación práctica de los contenidos desarrollados en clase.

Un Recorrido por los laboratorios, Salas Especializadas y Biblioteca del ITC

Es pertinente aclarar, que el Instituto Técnico Central, cuenta con talleres de especialidad en las áreas de Sistemas y computación, Electricidad y Electrónica, Mecánica Industrial, Mecánica Automotriz (motores), Moldes y Metalurgia, Dibujo Técnico y Metalistería. Son estas áreas de profundización las que otorgan a la institución carácter técnico.

Los jóvenes de los grados sexto a octavo, pasan por todas y cada una de las especialidades y se deciden por una de ellas a partir de Noveno.

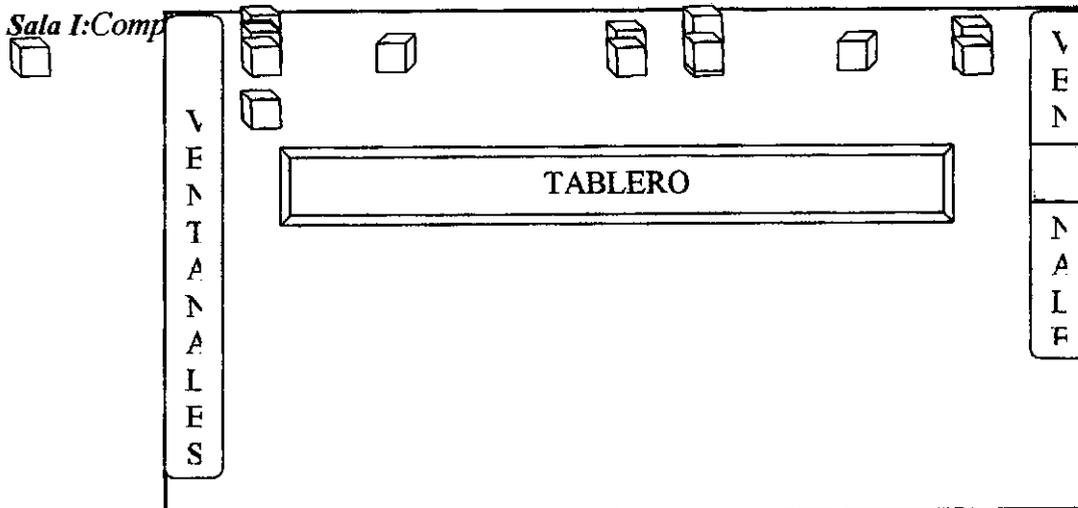
Cada uno de estos talleres, proporciona a los estudiantes la posibilidad de acceder por medio de la práctica a la familiarización con los instrumentos y herramientas requeridos para el desempeño particular de las asignaturas.

Salas de Sistemas; Recurso para especialidad en Sistemas y Computadores, Dibujo Técnico y Mecánica Industrial:

El plantel cuenta con 6 salas sistematizadas dotadas con 20 equipos aproximadamente. Existen también dos salas-laboratorio audiovisual, especializadas en el área de bilingüismo.

Esto equivale a decir que el ITC cuenta con un total de ocho salas de sistemas a disposición de sus estudiantes, a excepción de la número 5 que no ha sido aún entregada a la comunidad estudiantil. Cada una de estas salas es asignada a varios grados y su número de usuarios fluctúa de acuerdo a la especialidad a la cual le es designada.

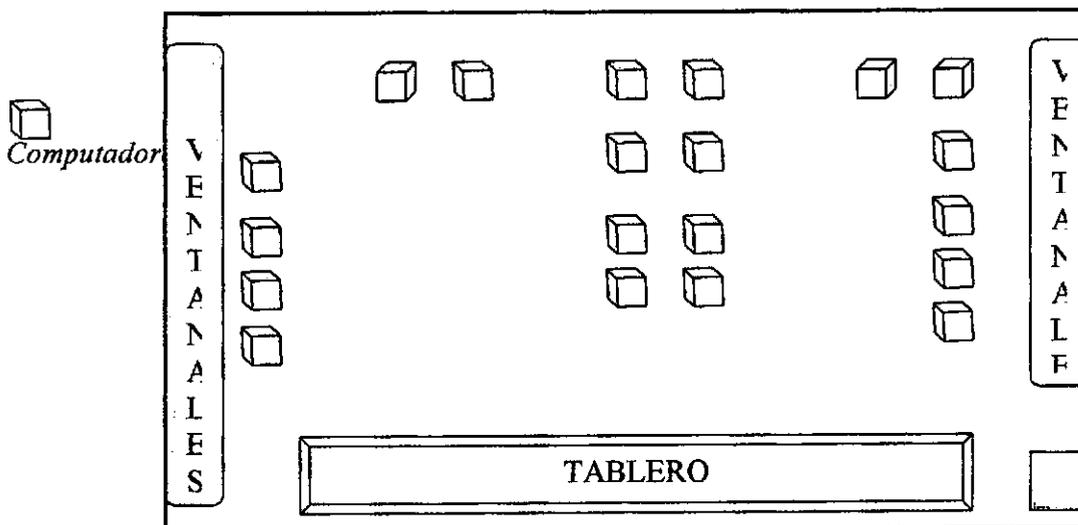
Mapas y comentarios:



Sala I: Actualmente cuenta con 20 equipos de los cuales dos se encuentran en reparación. Esta sala es utilizada por los alumnos con especialidad en sistemas y tecnología del grado once. Generalmente, los chicos se distribuyen en parejas para hacer uso de los equipos.

Cuenta con Office 97 e Internet.

Sala II:



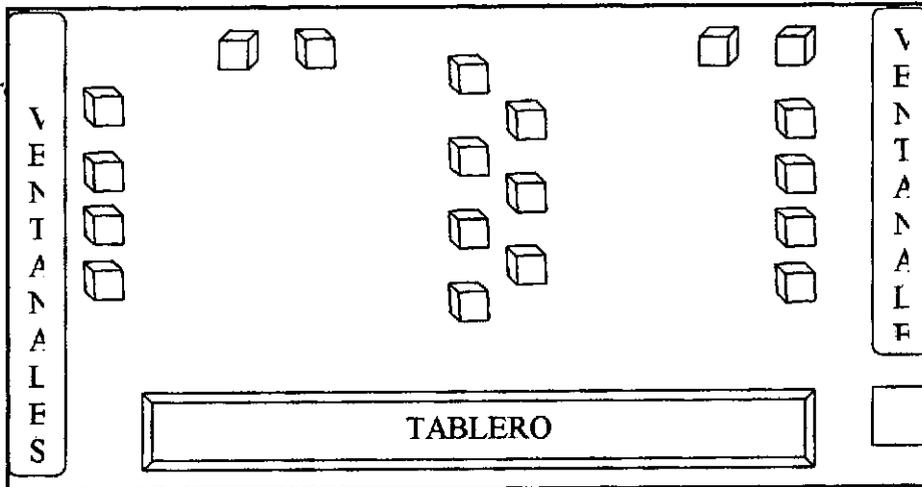
Esta sala cuenta con 20 equipos y ha sido dotada hace solo tres meses. Pueden acceder a sus servicios los estudiantes con especialidad en programación (sistemas) de los grados octavo, noveno y décimo.

Tiene programas propios para la especialidad, además de Internet y Windows 98.

Los alumnos deben ubicarse generalmente en parejas con el fin de acceder a sus servicios.

Sala III:

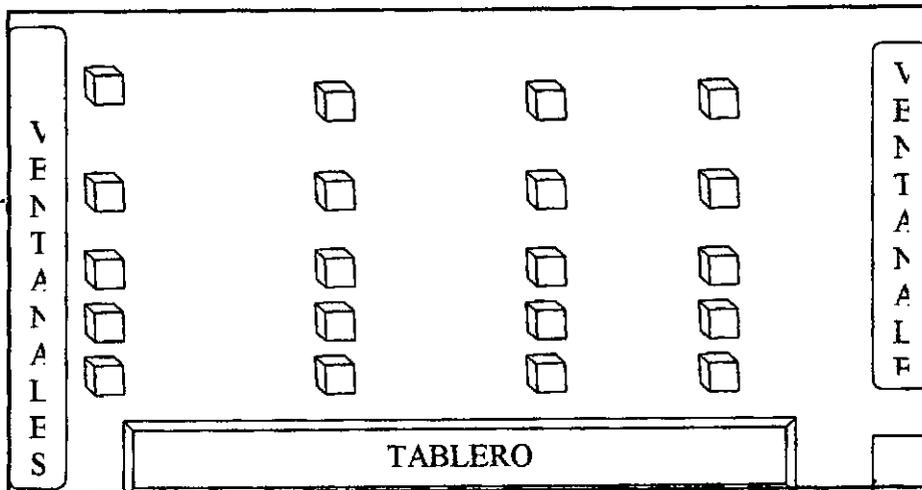
 Computador



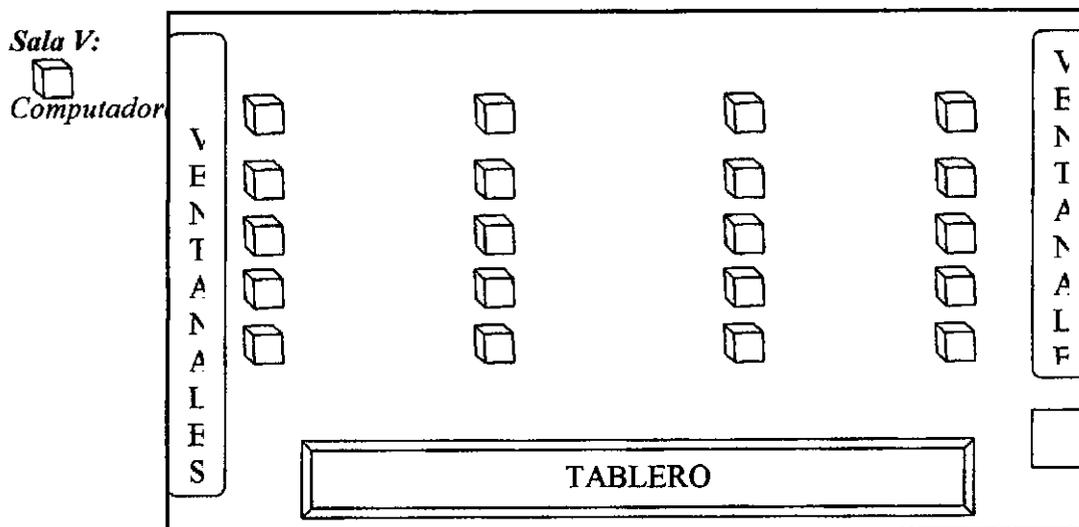
La sala III cuenta en la actualidad con 19 equipos, ofrece a los estudiantes programas propios de Windows 95. Especialmente se hace uso del procesador de palabra. También cuenta con Internet. A esta sala pueden acceder los estudiantes de los grados sexto, séptimo y octavo de la especialidad en Tecnología (Sistemas).

Sala IV:

 Computador

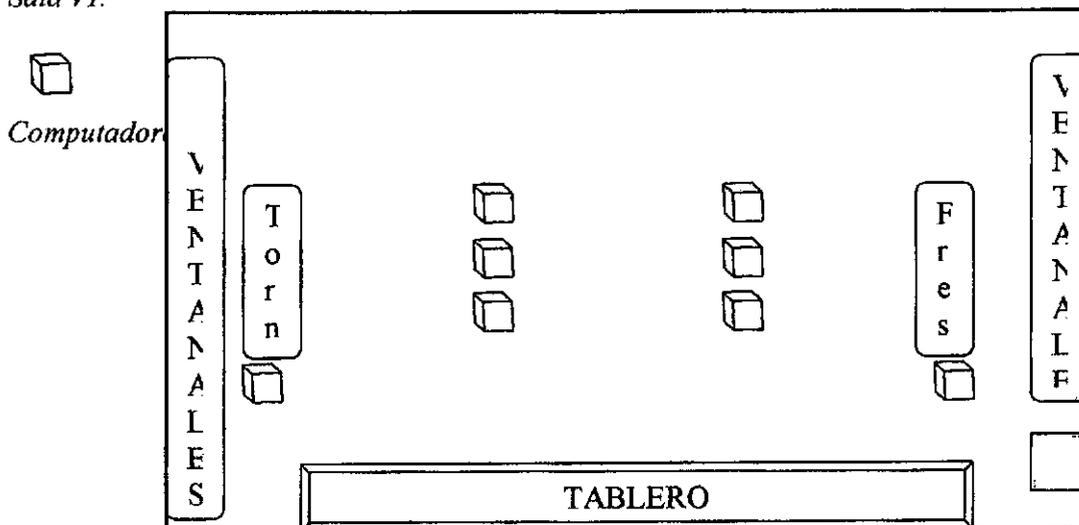


La sala IV cuenta con 20 equipos dotados de programas especiales para los estudiantes con profundización en Dibujo Técnico. Sus equipos tienen Windows 98 y Autocad. Acceden a este espacio los muchachos de octavo y once, a estos últimos se les asigna desde el inicio del año un computador del cual se hacen responsables. Los chicos de octavo deben ubicarse en parejas o grupos de a tres para hacer uso de la sala.



La sala V fue asignada a la especialidad de Dibujo Técnico. Cuenta con 20 equipos que actualmente no se usan por cuanto el lugar no se ha entregado formalmente a la comunidad.

Sala VI:



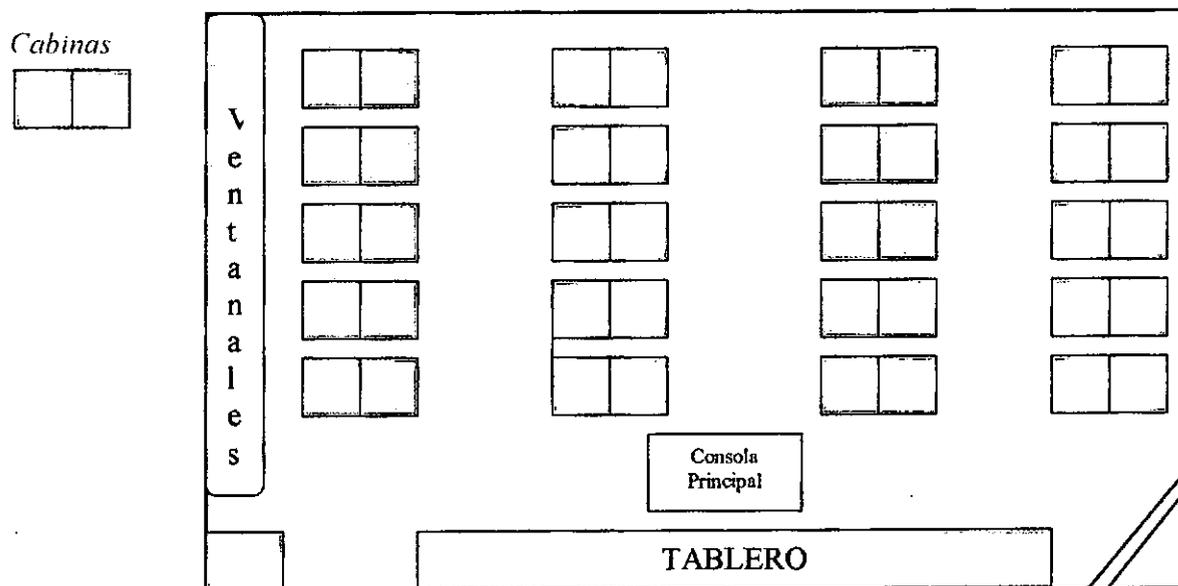
Sala de Control Numérico. Esta sala es empleada por los estudiantes cuya especialidad es la mecánica industrial. Cuenta con 8 equipos dos de los cuales están en red con la fresa y torno, además tiene dispositivos especiales para programar estas herramientas y proporcionar a los estudiantes familiaridad entre tecnología y aplicación de la mecánica industrial.

Cabe aclarar, que todas estas salas se encuentran comunicadas con una central que corresponde a la oficina de Sistemas del plantel. Allí se encuentran los servidores de Internet, La central de redes y otros cuatro servidores para salas.

Salas-Laboratorio de Bilingüismo:

Estas dos salas, corresponden también al departamento de sistemas pero como su nombre lo indica están diseñadas para el aprendizaje de idiomas (Inglés).

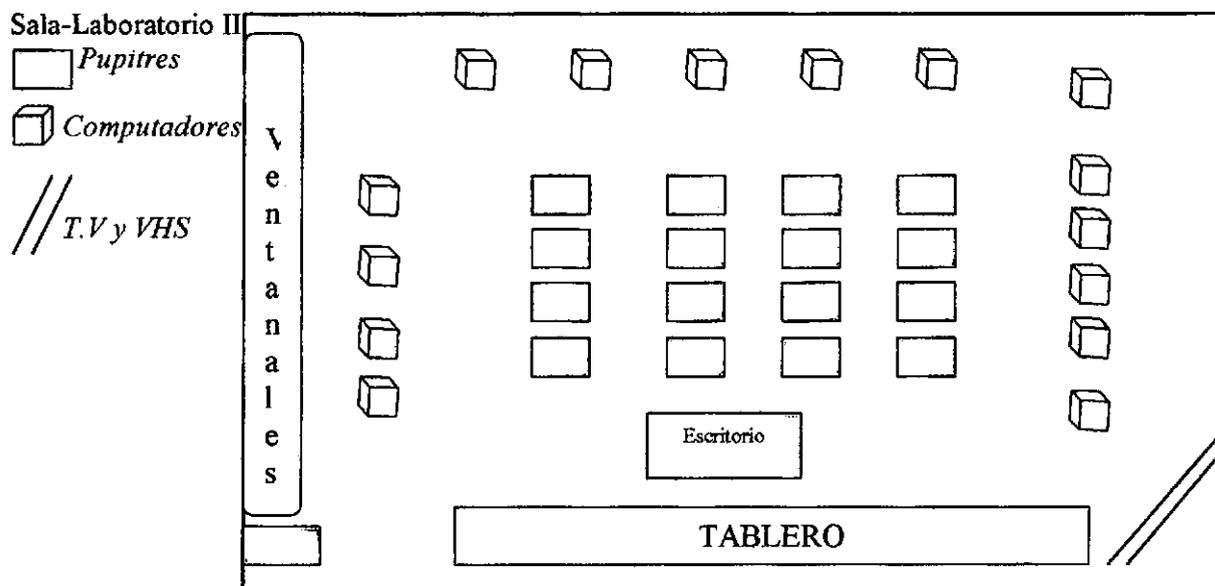
Laboratorio I:



El laboratorio I o sala audiovisual I, cuenta con cuarenta cabinas las cuales están dotadas con audifonos y micrófonos. Cada una de estas se encuentra aislada con el objeto de que el proceso de aprendizaje sea individual.

Posee además una consola principal desde donde se programa la clase y dirige la sesión.

A esta sala tiene acceso los jóvenes de los grados sexto, séptimo y octavo.



Esta sala-Laboratorio fue donada por el Ministerio de Educación Nacional a través de la Secretaría de Educación en el mes de noviembre de 1998. En el mes de agosto de 1999 fue entregada a la comunidad académica. Actualmente cuenta con 15 equipos todos dotados con el programa English Discovery y es empleada por los Jóvenes de los grados Noveno, Décimo y Once.

Para recibir la clase, los muchachos se distribuyen en dos grupos. Unos trabajan en el área sistematizada y los demás preparan en los pupitres la aplicación que harán posteriormente en los equipos, de tal manera que debe corresponder a cada estudiante un computador.

Laboratorios: Áreas de Trabajo para Biología, Química y Física.

El Instituto Técnico Central, cuenta con tres laboratorios para las asignaturas de Química, Biología y Física.

Los dos primeros se hallan ubicados en el primer piso del plantel cerca de la portería principal y cuentan con un área aproximada de 260Mts². Se encuentran comunicados entre sí por una una puerta corrediza y una ventana (dispensario de materiales). Y se constituyen en espacios totalmente independientes.

Con respecto al laboratorio de Química; Puede decirse que tiene capacidad para albergar a 80 estudiantes aproximadamente. Cuenta con 6 mesones dotados con llaves de agua y gas, además de material de sala como tablas periódicas, escalas de Ph y carteleras con las últimas novedades en el área.

Tiene también algunos elementos de seguridad para ser utilizados en caso de emergencia. Cuenta con cuatro (4) extintores y una (1) ducha para ser empleada en caso de contacto con alguna sustancia tóxica.

El Laboratorio de Biología; tiene 4 mesones que dan cabida a 64 alumnos en total. Cuenta con material didáctico (Carteleras y láminas o mapas, Esqueletos de animales, etc.)

También y como elementos de seguridad, esta dotado con extintores y ducha. Además está comunicado directamente con las dependencias de Coordinación académica, Rectoría y portería.

De un lado de los laboratorios, está ubicado el depósito de materiales para las dos asignaturas. Este material se encuentra separado y organizado en anaqueles y gabeteros situados independientemente para las áreas de Biología y Química.

El material con que cuentan está clasificado en: Material en Vidrio, Material Metálico y Porcelanizado.

El laboratorio de Química posee algunos equipos especializados como: PH metros, Potenciometros, Espectrofotómetros, Centrifugas y agitadores electromagnéticos entre otros. Con respecto a los elementos, estos se encuentran clasificados por grupos funcionales.

El laboratorio de Biología cuenta con equipos como: Microscopios, equipos de disección, Muflas, colorímetros y retroproyectores entre otros.

➤ Educación tecnológica

El Instituto Técnico Central, cuenta además con varios talleres que constituyen su especialidad tecnológica. Los estudiantes dentro del Ciclo básico deben asistir a 40 horas en cada laboratorio durante el año: metrología, materiales, laboratorios (de ajuste, moldes y modelos, fundición, mecánica automotriz, metalistería y electricidad. Para ello, el Instituto cuenta con ocho talleres en donde se enseñan a manejar técnicas especializadas. A continuación se enumeran los talleres con algunos de sus ejes temáticos:

1. Taller de mecánica industrial:
 - a) Máquinas pequeñas: segueta, cizalla, esmeril, taladro y limadora
 - b) Maquinas grandes: tomo fresadoira, rectificadora, afiladora, alesadora, tomo vertical, cepillo de puente
2. Taller de Fundición:
 - a) En arena
 - b) Microfundición
3. Taller de Modelería
 - a) Diseño de modelos
 - b) Modelos simples
 - c) Modelos complejos
 - d) Placas de modelo
4. Taller de Electricidad:
 - a) Instalaciones eléctricas
 - b) Máquinas eléctricas
5. Taller de Metalistería
6. Taller de Ajuste
7. Taller de Electrónica
8. Taller de Motores

7.1.3 Colegio Menorah

- **HISTORIA**

El colegio Distrital Menorah está situado en el Barrio Eduardo Santos de la localidad 14, calle 1ª B No 19 A –19. Limita con la concentración Eduardo Santos y el parque del mismo nombre, con residencias familiares, con la iglesia Santa Helena y el colegio Politécnico Nacional y con el IDEP.

La agrupación de damas hebreas B' nai B' Rih, fundadora del colegio le dio el nombre de Menorah, que significa candelabro. Funciona mediante contrato celebrado entre la agrupación hebrea y el Distrito. La agrupación de damas hebreas creó este colegio con carácter de bachillerato técnico para alumnas de escasos recursos económicos. El Distrito es responsable del funcionamiento y la dotación del colegio por término de 99 años. El colegio fue inaugurado el año 1974.

- **OBJETIVO DEL PLANTEL**

- Formar una persona integral que al completar su ciclo de educación formal se desempeñe en el campo laboral, se realice como ser humano, con actitud de servicio a los demás, en procura del bienestar mutuo para alcanzar una mejor calidad de vida.
- Buscar permanentemente la integración de toda la comunidad educativa, de sus acciones, expectativas y proyecciones para el logro de una mejor calidad de vida a través de la aplicación real de la filosofía y objetivos institucionales.

- **INFRAESTRUCTURA**

Descripción etnográfica :

Las visitas a este lugar, poco a poco nos han hecho partícipes de su cotidianidad.

El sol de la tarde en las pequeñas aulas... El cambio de salón y la salida de las estudiantes cuando suena el timbre recordando que la hora clase a finalizado.

En los días de lluvia, el sonido de las tejas opaca las voces y una que otra gotera se cuele en medio del tejado, haciendo que las niñas se organicen protegiéndose del agua.

Dentro de las instalaciones la pulcritud y el orden son una constante que se hace visible inmediatamente se ingresa. Los pisos, su resplandor... las paredes cubiertas por afiches y carteles llenos de colores y figuras atractivas... cuyos temas van desde los recordatorios acerca del buen comportamiento de la estudiante "Menoreña", hasta el compromiso que como ciudadanas existe para con la sociedad.

El Menorah y su infraestructura :

Cruzando la puerta de malla que demarca el perímetro del colegio, nos encontramos con un pasillo que conduce a la principal y única puerta de acceso al interior de las instalaciones. Frente a ella, se encuentra un patio con canchas de basketball, rodeadas por 2 niveles de gradas donde las chicas se sientan y observan los juegos.

Atravesando la puerta, está la oficina de coordinación, el aula máxima y la biblioteca. También otro patio para las práctica de educación física y las aulas de clase que son en total 13, sin contar con las áreas de laboratorio y salones de mecanografía y sistemas que también se encuentran en el primer piso.

En el segundo piso, se hallan la cafetería (una misma para docente y profesores), la sala de profesores, sala de juntas y reuniones y la rectoría.

También pero fuera de esta misma área, esta una de las salas de informática empleada por las chicas de sexto, séptimo y octavo. (sala que no pudo ser observada)

Laboratorios, salas de informática y biblioteca :

Refiriéndonos a los recursos materiales y la infraestructura del colegio, es pertinente enfatizar en la descripción de las áreas dedicadas a la práctica y aplicación de contenidos de las materias de Biología, Química, Física, Computación y sistemas.

El Menorah, cuenta con 3 laboratorios. Dos de ellos para las asignaturas de Biología y Química y el tercero para Física. Cabe aclarar, que cada uno de estos espacios es independiente y cuenta con un salón de materiales que es administrado de acuerdo a los criterios de cada profesor de las correspondientes asignaturas.

Laboratorio de Biología :

El laboratorio de Biología, es empleado por las estudiantes de los grados sexto, séptimo y octavo. Cuenta con dos grandes mesones dotados de diez sillas cada uno y cinco escritorios con lugar para dos estudiantes. tiene capacidad para 30 alumnas aproximadamente.

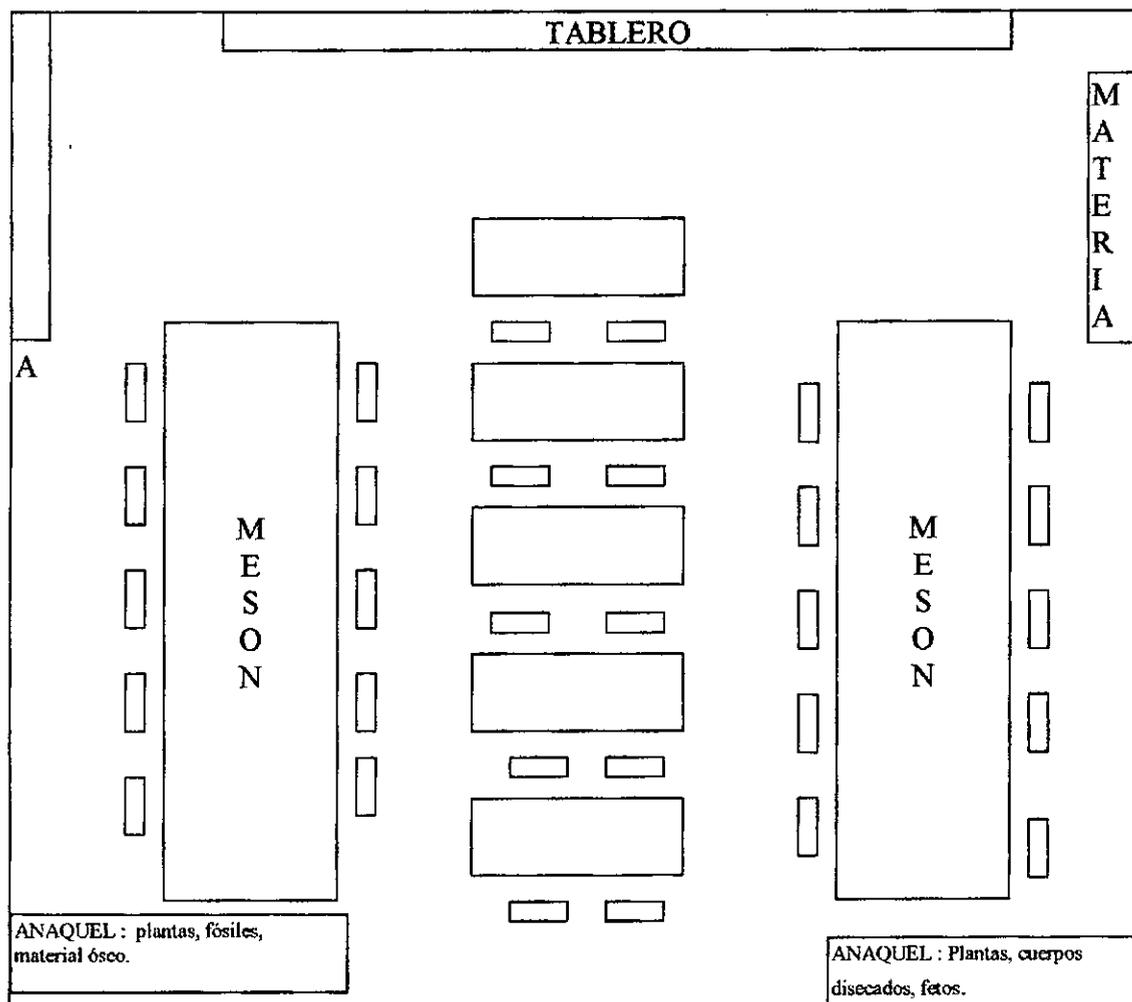
Está provisto de instrumentos para las prácticas en el área de biología.

En el cuarto de materiales nos encontramos con varios implementos como: Tubos de ensayo, pipetas, tubos con desprendimiento lateral, probetas, buretas, microscopios, cajas de petri, bandejas, mecheros, Equipos de disección, lupas, modelos anclómicos, proyector de micropreparados.

Sustancias tales como Micropreparados y reactivos.

El material didáctico con que cuenta el laboratorio se distribuye en Láminas de anatomía, zoología y botánica. Fetos y cuerpos disecados. Además de una biblioteca para consulta en sala (material para profesores).

Mapa :



Laboratorio de Química :

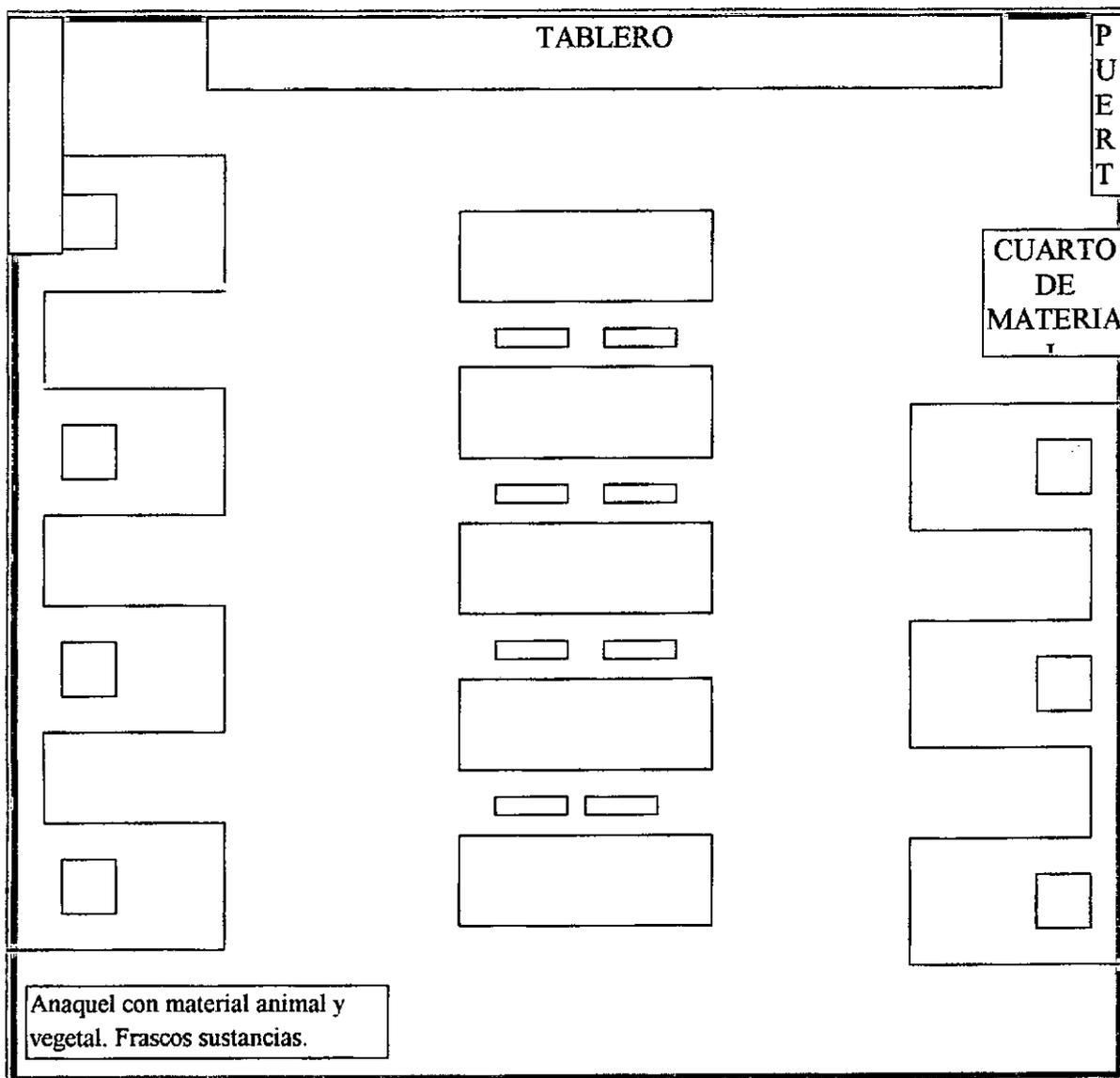
El laboratorio de Química, es empleado por las estudiantes de los grados Décimo y Once. De acuerdo con los horarios, es empleado por cada grupo dos horas a la semana. Es decir que semanalmente el laboratorio se encuentra a disposición de las estudiantes 8 horas.

Cuenta con capacidad para aproximadamente 40 personas. Tiene 7 mesones dotados cada uno con dos llaves de agua y gas. Hay dispuestos también 5 escritorios con dos sillas cada uno.

En el salón de materiales nos encontramos con algunos implementos como buretas, pipetas, tubos de ensayo, campanas de porcelana, embudos, llaves, crisoles, vasos de precipitado, refrigerantes, embudos, vidrios de reloj, trípodes, cucharas de combustión, termómetros, y balanzas entre otros.

También tiene un pequeño anaquel con textos para consulta y estantes con material animal y vegetal. El área se encuentra decorada con plantas, ubicadas sobre los anaqueles y cerca de las llaves de los mesones. En total hay 19.

Mapa :



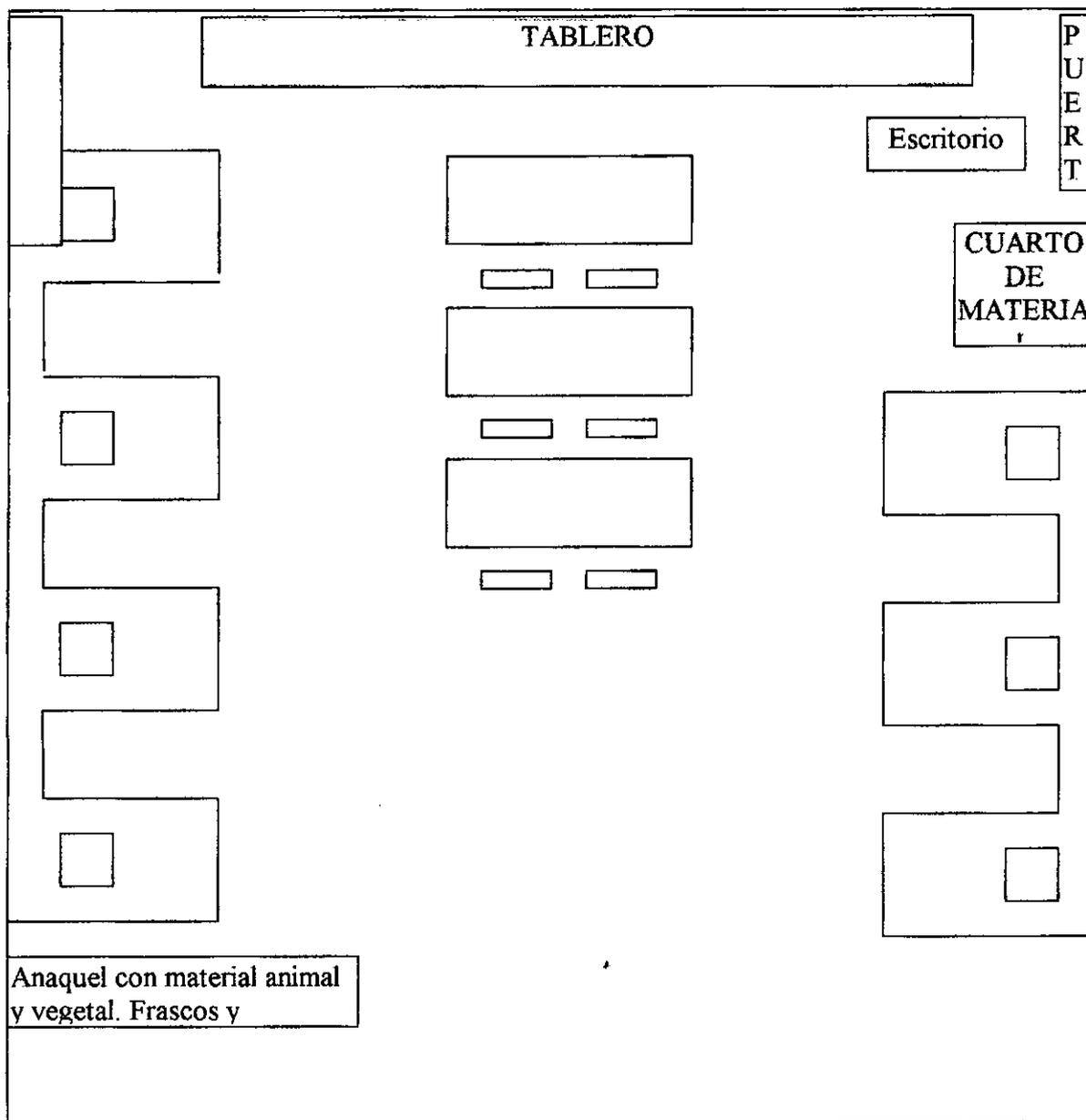
Laboratorio de Física :

El laboratorio de física, es empleado por las estudiantes de los cursos Décimo y Once. Tiene capacidad para 40 alumnas aproximadamente.

Cuenta con 7 mesones en los que hay de 3 a 5 sillas. Además de un área con 6 escritorios.

Al igual que los otros laboratorios, posee un anaquel con libros (en este caso 114) y material al que puede acceder el profesor, también un área de materiales. En esta, los instrumentos e implementos se encuentran clasificados según los temas que se tratan en el curso. Se puede hablar de material para Dinámica ; Carros, planos inclinados, juegos de pesas, instrumentos caída libre, paradoja mecánica, torques. Medición ; Balanzas, dinamómetros, cronómetros, calibradores, termómetros, barómetros, esferómetros, tornillos micrométricos, amperímetros, galvanómetros, areómetros. Magnetismo ; imanes, brújulas. Movimiento ondulatorio ; Cubetas de ondas, anillo de Newton, poleas, campana de Gauss. Óptica ; Lupas, lentes, espejos, prismas, discos ópticos. Y otros ; Máquina del tiempo, figuras geométricas, tester, soportes, nueces, material para gráficas, Kit de calorimetría, filmas de todos los temas.

Mapa :



Salas de Informática, Laboratorios de sistemas :

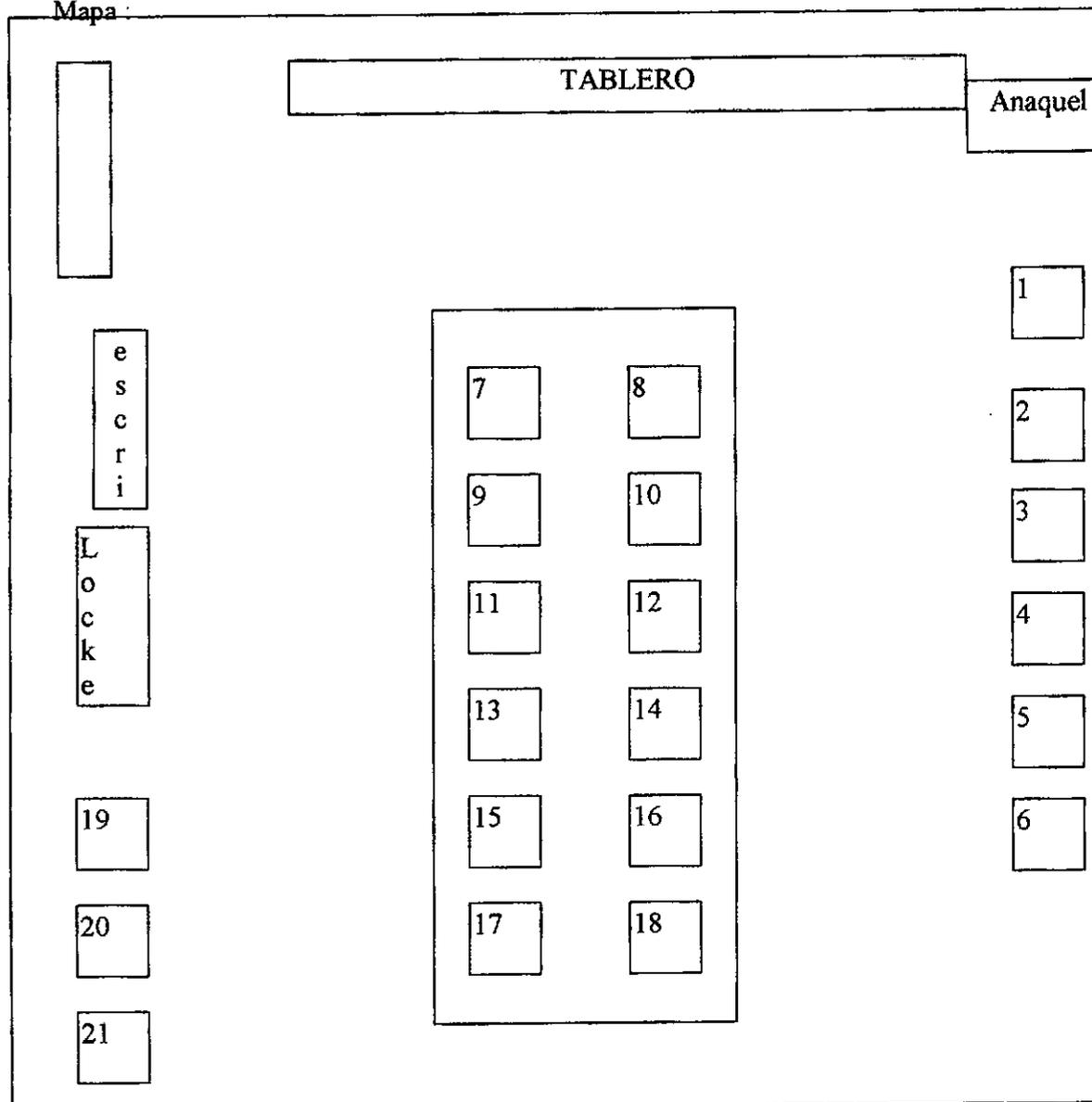
El plantel cuenta con 3 salas dotadas con 54 equipos aproximadamente. Dos de ellas están destinadas a las áreas de informática y sistemas aplicados a la contabilidad, para los grados sexto a octavo y noveno a once. La última es el laboratorio de bilingüismo (sala donada por el Ministerio de Educación Nacional en el año /98).

Con respecto a las observaciones hechas, cabe aclarar que solo fue posible acceder a dos de las tres por cuanto los horarios de visita por parte del equipo no coincidieron con las horas libres de la profesora encargada.

Sala de Informática (Grados 9 a 11)

Esta se encuentra ubicada en el primer piso. Cuenta con capacidad para 42 estudiantes ubicadas en parejas. Tiene 21 computadores de los cuales 19 se encuentran actualmente en uso. Está provista de 6 impresoras y el programa en empleado es Office 95.

Mapa :



Sala laboratorio de Bilingüismo:

La sala de bilingüismo, cuenta con 15 computadores, dotados con sistemas de enseñanza aplicables al área de

ingles. Tiene capacidad para albergar a 30 estudiantes ubicadas en parejas.

Posee además enciclopedias, libros de gramática, audiovisuales y material didáctico entre otros.

En la actualidad no presta servicio a la comunidad, por cuanto no ha sido dotada con todo lo que se requiere

para ser empleada por todas y cada una de las estudiantes. (vacunas y antivirus que permitan uso adecuado de los computadores)

Con respecto a la sala empleada por las estudiantes de sexto, séptimo y octavo, cabe aclarar que no está descrita por cuanto fue imposible acceder a ella.

Es posible sin embargo enunciar que cuenta con 18 equipos aproximadamente y capacidad para albergar a 36 estudiantes ubicadas en pareja.

7.2. CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN

Con el fin de obtener la información sobre las características de las familias del alumnado de la investigación, se hizo un trabajo de revisión de las bases de datos familiares de los colegios, con formularios diligenciados en los años de ingreso de los estudiantes, así como un cuestionario estructurado aplicado con las estudiantes del colegio femenino. Así, los datos que aparecen reseñados a continuación, son en general, datos sobre como se componían las familias en el momento del ingreso, por tanto la información para los y las jóvenes de 6to grado es la más actualizada.

Los datos se procesaron para cada plantel, diferenciando las características de padre y madre, respecto a edad, escolaridad, ocupación y estado conyugal. La información sobre la edad de los progenitores fue procesada realizando una función de ajuste a la media, para obtener las cifras actualizadas de edad para 1999.

7.2.1. Características sociofamiliares

Los progenitores de los alumnos de los tres planteles son en general parejas relativamente jóvenes, de escolaridad media y baja (secundaria) y con vínculos conyugales formales (casados).

- Edades de los padres

Los datos sobre las edades, indican una mayor edad de los padres frente a la de las madres. Ellas tienen una mayor concentración en los grupos de edad inferiores y su edad media está tres años por debajo de la de padres.

Mientras los padres tienen una edad media muy similar (45 años) en los tres planteles, las edades de las madres varían, siendo mayores las del colegio masculino y de la misma edad en los otros dos planteles.

- Estado conyugal

La información general evidencia un alto grado de vínculos formales, más de la mitad de los padres, en los tres planteles, se declaran en los registros como casados. Al observar el comportamiento de esta variable según género del plantel, es evidente un mayor porcentaje de padres casados en el colegio masculino (84%), que disminuye significativamente en el femenino (64%) y se reduce a casi la mitad de la población, en el mixto.

Una lectura complementaria, mirando los porcentajes de padres en unión libre y padres separados, muestra como en el colegio mixto, casi el 30 % de los padres se encuentran en unión libre, una quinta parte de las parejas del colegio femenino y tan sólo 5% de los progenitores del plantel masculino se encuentran en esta condición. De la misma forma, las rupturas de unión, son más evidentes en los datos de los padres del colegio mixto (14%) y del colegio femenino (9%) y muy poco significativas para el colegio mixto (7%), si se comparan con el 84% de parejas casadas.



- **Escolaridad de los padres**

La tendencia diferencial, con la que se observa, para las otras variables, un comportamiento singular para el colegio masculino, relativamente distanciado del femenino y el mixto, es extensible para la escolaridad. Así, se observa una mayor escolaridad de los padres de los alumnos del plantel masculino frente a los otros dos, cuyos niveles de escolaridad, siendo menores, se acercan más entre sí.

Los datos indican una posición atomizada, donde las concentraciones mayores se encuentran en los niveles de primaria (48,13%) y secundaria (48,66%) para el colegio mixto, secundaria (61%) y técnica-superior (33 %) para el masculino.

Por su parte, el colegio femenino tiene una distribución especial; si bien la mayor proporción de padres se encuentra en el nivel de secundaria (45%), el 28% se encuentran en el nivel de educación técnica o superior en tanto un porcentaje similar de los padres se encuentran en primaria (27%)

- **Escolaridad del progenitor según sexo**

Al realizar un análisis agregado de los datos, controlando por sexo del progenitor, se observa que si bien los niveles de escolaridad son bajos para padres y madres, las mujeres tienen una mayor presencia en la baja escolaridad (29%) que los hombres (27%), al igual que en la categoría media, con 53% para las mujeres frente al 49% de los hombres.

Cuadro 14. Nivel de escolaridad de los progenitores según sexo

Nivel	Hombres	%	Mujeres	%	Total	%
Bajo (primaria)	68	27%	75	29%	143	28%
Medio (secundaria)	126	49%	139	53%	265	52%
Alto (superior)	59	23%	47	18%	106	21%
Sub total	253	100	261	100	514	100
Sin información	62		54		116	
Total	315		315		630	

Las mayores diferencias se observan en el colegio masculino donde los progenitores varones tienen una significativa mayor presencia en la educación superior (casi el 40%) frente a la de las madres (26%) de quienes dos terceras partes se concentran en el nivel de escolaridad secundaria. Las distribuciones en niveles de escolaridad para los padres y madres de los planteles mixto y femenino, son muy similares entre sí, pero con diferencias por plantel: en el colegio mixto, la escolaridad se distribuye casi equitativamente entre media y baja mientras en el colegio femenino la distribución es más heterogénea, con más peso en el grupo de escolaridad media, seguido del grupo de escolaridad alta, no obstante un porcentaje significativo de progenitores tienen escolaridad inferior.

- **Ocupación de los progenitores**

Los datos sobre las labores que desempeñan los padres de los jóvenes indican una mayor concentración de actividades de la economía informal, representadas en los sectores de servicios y comercio (53%); para el caso de las madres, el 43% se dedican al hogar, seguida de un 32% en la condición de empleadas, donde la gran mayoría no especifica la actividad que realizan.

- Tipos de familia

La distribución de los datos de las familias de los y las jóvenes se hizo teniendo en cuenta la siguiente tipología:

Nuclear: padre, madre, hijos

Extensa y /o recompuesta: padre, madre, hermanos y/o otros parientes

Monoparental: padre o madre, hijos

La composición familiar que se establece como tendencia es de tipo nuclear, con un número de entre 2 y 3 hijos, seguida de una familia extensa y/o recompuesta, la familia monoparental tiene un peso mínimo dentro de la estructura.

Cuadro 16. Tipos de familia por plantel

TIPOS DE FAMILIA	MASCULINO N	%	FEMENINO N	%	MIXTO N	%	TOTAL	%
Nuclear	70	83%	62	72%	73	66%	205	73%
Extensa recompuesta	14	17%	22	25%	34	31%	70	25%
Monoparental	0	0	3	3%	3	3%	6	2%
TOTAL	84	100	87	100	110	100	281	100

Al analizar los tipos de familia por plantel se encuentran diferencias entre los tres planteles, en el colegio masculino, las familias nucleares tienen un gran peso que se contrapone con la ausencia de familias monoparentales. Las familias extensas y recompuestas adquieren relevancia en los colegios femenino y mixto, es en estos colegios donde se pueden percibir, al menos de manera "explícita" familias monoparentales presentes la población.

El número de hijos también varía según plantel, el colegio mixto tiene el mayor promedio de hijos, el 35% de los padres tienen más de 5 hijos y al agregar se observa que el 60% de las familias tienen 4 hijos y más. Esta tendencia se contrapone con el colegio masculino, donde casi el 80% de los núcleos tienen entre 2 y 3 hijos. En el plantel femenino, se observa una posición intermedia, inclinada hacia los rangos mayores, el 66% de las familias tienen entre 3 y 4 hijos.

Cuadro 17. Número de hijos por familia.

NO. DE HIJOS	MASCULINO		FEMENINO		MIXTO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1	12	13	3	3	4	4	19	6
2	39	42	13	15	19	17	71	24
3	34	36	27	31	22	19	83	29
4	8	9	30	35	29	25	67	23
5 y más	0	0	14	16	40	35	54	18
TOTAL	93	100	87	100	114	100	294	100
Sin información	27				4			

7.2.2. Características de los docentes

Los docentes del estudio conservan varias tendencias de la composición por ramas de los docentes del país, casi la totalidad de los docentes de lenguaje son mujeres, en matemáticas la composición es mixta pero con un predominio masculino, tendencia que se conserva para el área de sociales.

Casi el 60% de los docentes del estudio se ubican en un grupo de edad igual o superior 50 años, seguidos del grupo de 40 a 49 años, con un 23%, los más jóvenes registran una menor frecuencia de un 9%.

Cuadro 18. Edad de los docentes

Edad	Total
Entre 30 y 39	2 9%
40 a 49	5 23%
50 y más	13 59%
NR	2 9%
TOTAL	22 100%

La concentración en un grupo de edad superior, supone mayor tiempo en el ejercicio docente, así, el 55% de los docentes tienen más de 15 años de experiencia, 14% tiene entre 11 y 15 años y un porcentaje similar lo tienen entre 6 y 10 años de desempeño como profesores. El 18%, de los docentes que tienen entre 1 y 5 años, es un porcentaje relevante si se tiene en cuenta que la mayoría de los docentes de este grupo, son del grupo de edad de 40 y más.

Cuadro 19. Escalafón de los docente según experiencia

EXPERIENCIA	Grado de Escalafón												TOTAL	
	GRADO 7		GRADO 10		GRADO 11		GRADO 13		GRADO 14		NO RESPONDE			
Entre 1 Y 5 Años	1	25%		0%	1	100%	0	0%	1	11%	1	100%	4	18%
Entre 11 Y 15 Años	0	0%	1	33%	0	0%	1	25%	1	11%	0	0%	3	14%
Entre 6 Y 10 Años	1	25%	0	0%	0	0%	0	0%	2	22%	0	0%	3	14%
Más de 15 Años	2	50%	2	67%	0	0%	3	75%	5	56%	0	0%	12	55%
Total	4	100%	3	100%	1	100%	4	100%	9	100%	1	%	22	%

Los años de experiencia y la edad pueden estar relacionados con la alta posición en el escalafón Nacional, el 60% de los maestros se encuentran en los grados 13 y 14 (último grado). Seguido de un 18% entre los grados 10 y 11. El porcentaje de los docentes de menor experiencia coinciden con el de menor grado en el escalafón, el 18% se encuentran en grado 7.

Una vez observadas las características generales de los docentes del estudio, se puede contemplar el análisis a la luz de dos aspectos que sirven para explorar y establecer un panorama de la formación del profesorado: que formación dio la base para la adquisición de las competencias en las áreas determinadas, que procesos paralelos han generado una adquisición de destrezas en el proceso enseñanza- aprendizaje.

- Adquisición de competencias

Este aspecto hace referencia en especial a la etapa de formación inicial, donde el docente se forma en los conocimientos disciplinares específicos. La totalidad de los docentes tienen algún tipo de estudio universitario, con excepción de un caso, todos tienen el título equivalente a una licenciatura. Teniendo en cuenta la connotación que este tipo de programas tiene en el país, la licenciatura podría estar mostrando que existe una formación básica enfocada hacia la enseñanza, acentuada en un 27,27% de los docentes, quienes poseen el título de licenciados en ciencias de la Educación.

Respecto a la formación permanente el 64% de los docentes han realizado algún tipo de estudios formales de especialización o carreras paralelas.

- Adquisición de destrezas

Se observa una clara tendencia que relaciona los procesos de formación de docentes con las demandas sociales contemporáneas, especialmente en dos aspectos, el cultural y el de actualidad tecnológica. A nivel cultural, los aspectos relevantes que se destacan en el universo de valores que rige en la actualidad, se observan tendencias de formación en valores ciudadanos y en educación sexual.

Respecto al primero, si bien el porcentaje no es significativo, su presencia es relevante en cuanto a que existe una serie de preceptos presentes en la carta constitucional y en las leyes que rigen la educación del país, que buscan formar a los ciudadanos en valores democráticos.

En cuanto al segundo, las transformaciones en las relaciones entre los géneros, han implicado cambios acelerados en las formas como se concibe la sexualidad, y la realidad e imperiosidad de estas novedades han a su vez han obligado a las instituciones educativas a dar una orientación adecuada y realista del manejo de las relaciones sexuales. Del mismo modo, los docentes como agentes de formación en valores, se han visto en la necesidad de comprender los procesos de construcción de identidades sexuales y han buscado fortalecer sus conocimientos al respecto, esto se expresa en las cifras de nuestro estudio donde un 13,64% de los docentes ha completado su formación inicial con estudios sobre educación sexual.

A nivel de actualidad tecnológica, la era de la información, ha generado la necesidad de tener manejo y comprensión de los instrumentos de transmisión de la información, en especial lo relacionado con la informática, al respecto se observa como un 22,73% de los docentes han realizado estudios de especialización en computación para la docencia o temas afines.

Cuadro 20. Especialización de los docentes

Especialización	Total	%
Computación para la docencia	5	22,73
Educación Sexual	3	13,64%
Educ. Ciudadana y constitutiva	1	4,55%
Estruc y proc. de aprendizaje	1	4,55%
Didáctica de lit. Infantil	1	4,55%
Magister en educación	1	4,55%
Master of Arts Spanish. Curso doctorado	1	4,55%
Topógrafo	1	4,55%
Ninguna	8	36,36%
Total	22	100,00%

Es importante resaltar como un 18,2% de los docentes del estudio se han especializado en temas de actualidad, relacionados con la pedagogía y las ciencias de la educación. Este dato podría ser un indicador de la vigencia de paradigmas académicos relacionados con novedades en las prácticas pedagógicas (creatividad, innovación, didáctica) y en el proceso enseñanza- aprendizaje.

- Análisis por plantel

Los docentes de mayor edad se encuentran en el colegio masculino, son quienes a la vez tienen más años de experiencia y mayor grado en el escalafón .

Los profesores(as) del colegio femenino tienen una composición más heterogénea, distribuidos por todos los grupos de edad, con una concentración en el grupo de edad mayor de 50. Los años de experiencia varían en una estrecha relación con la edad al igual que el grado de escalafón. Es de resaltar la presencia de docentes jóvenes, de menos de 5 años de experiencia y con el primer grado del escalafón (7).

Los docentes del colegio mixto tienen una composición igualmente heterogénea, son comparativamente más jóvenes, concentrados en el grupo de edad de 40 a 49 y se distribuyen en todos los grados del escalafón, tienen tiempos diferentes de experiencia, desde menos de 5 hasta más de 15 años de experiencia docente.

En cuanto a especializaciones, la mitad de los docentes del colegio femenino han realizado estudios de postgrado o especialización, 6 de los 8 docentes del colegio masculino han continuado su formación, al igual que 5 de los 6 docentes del colegio mixto. La experiencia media de los docentes del colegio masculino es significativamente superior (seis años) a la de los colegios femenino y mixto.

7.3. INTELIGENCIA Y COMPETENCIAS POR GÉNERO²⁹

La inteligencia y las competencias atribuibles a hombres y mujeres son particularmente importantes cuando se aborda el estudio de las heterogeneidades entre los sexos en los escenarios escolares. En efecto, alrededor de esa categoría se aglutinan diferentes factores y perspectivas, que implican desde las creencias y percepciones de docentes, directivos y alumnos, hasta los resultados académicos por sexo y materia. Las características de la presente investigación permitieron el encuentro y comparación de las diferentes perspectivas de los actores educativos, así como su contraste con los resultados de logro académico de los/las estudiantes y con la discusión teórica acerca del tema. De esta manera, en este apartado se analizarán:

- Las creencias y percepciones sobre la inteligencia de hombres y mujeres en docentes y directivos de los tres colegios.

²⁹ La noción de inteligencia se diferencia de la de competencia en el sentido en que la inteligencia es una característica general mientras que la competencia se asocia con la aptitud - disposición y/o el "saber hacer" tareas específicas. Esta última es la que en principio se acepta se desarrolla en la escuela, y se pretende evaluar en las pruebas académicas. Para la discusión alrededor del concepto de aptitud o habilidad frente al concepto de competencia, ver más adelante en el desarrollo del análisis.

- Las creencias y percepciones de docentes y directivos acerca de las competencias de sus estudiantes varones y mujeres en las diferentes áreas del conocimiento (humanidades, matemáticas y disciplinas científicas).
- Las percepciones de los alumnos acerca de las diferencias en la competencia docente de sus maestros y maestras.
- Los resultados de logro de los tres grados examinados y en las pruebas de Estado para el grado once, en las asignaturas de matemáticas, lenguaje, sociales de los tres planteles.
- Las explicaciones que los agentes educativos asocian a las diferencias entre géneros, a la luz de la discusión actual sobre la influencia de factores biológicos y culturales en las competencias e inteligencia de hombres y mujeres.

7.3.1 Creencias de docentes sobre la inteligencia de hombres y mujeres

Existen diferentes definiciones de la Inteligencia entre los profesores. En el colegio mixto, las definiciones señalan habilidades generales de adaptación a las situaciones de la vida como la capacidad para las relaciones interpersonales, para ser prácticos, competitivos, e integrales. Otros la definen desde un punto de vista más general como la capacidad para adaptarse a las situaciones nuevas. También se hace alusión a capacidades cognitivas como tener buena memoria y facilidad de aprendizaje. En el establecimiento masculino y femenino, se alude a la capacidad para resolver problemas, para asimilar conceptos, pero también para asumir y captar el mundo en general (responder a estímulos del medio ambiente, captar el entorno con todos los sentidos) y en particular las situaciones prácticas de la vida.

En el plantel mixto, ninguno de los docentes entrevistados expresó directamente encontrar más inteligente a alguno de los sexos; en general, las respuestas al respecto no son enfáticas ni coherentes, admiten en principio que hay igualdad. Dos profesoras expresaron que la inteligencia es igual en mujeres y hombres, mientras que un docente de matemáticas hizo alusión a una teoría similar a la de las inteligencias múltiples³⁰ al decir que los hombres y las mujeres son inteligentes para las cosas que les gusta y facilita más. Sin embargo, expresó que los muchachos tienden a aplicar con mayor facilidad los conocimientos, mientras a las chicas les cuesta más:

“tanto chicos como chicas en el momento que uno está impartiendo una clase tienen una instrucción, un conocimiento, reciben la misma; pero entonces el chico la toma, como que modifica lo que había por allá adentro y puede ponerlo en práctica, mientras que la chica como que le cuesta un poco más de trabajo, como que preguntan pero como es eso yo no le entendí, como que se le dificulta un poquito como adaptar ese nuevo conocimiento al que ya tenían.”

Tampoco los docentes del colegio masculino expresaron creer que hay diferencias en la inteligencia de hombres y mujeres: en principio, se tienen las mismas capacidades. Para ellos, es particularmente importante la influencia del ambiente posterior al nacimiento, factores culturales, la educación que reciben en el hogar, las posibilidades que ofrece la cultura a los géneros:

“todo depende de cómo se encaucen las cosas”

“si se les dan las mismas facilidades, la inteligencia se desarrolla de la misma forma. Pero en nuestra sociedad las facilidades no se ofrecen de la misma manera, lamentablemente esta es una sociedad machista y existe discriminación”.

³⁰ Según la cual habría diferentes tipos de inteligencia según los individuos.

En el plantel femenino, existe una mayor variabilidad en las creencias. Por ejemplo, un docente de matemáticas considera que las mujeres están mejor dotadas en cuanto a “inteligencia emocional”. La inteligencia se ve muy influida por los contenidos y valores que transmiten los medios de comunicación, y afecta sobre todo a las mujeres, que son más sensibles. Otra profesora de la asignatura de sociales considera que las mujeres tienen, en general, mayores capacidades. Concluye esto debido a que ha observado que muchas veces son las mujeres las que ocupan los mejores lugares en las clases, y esto lo logran sobrepasando situaciones en contra: en los hogares, están obligadas a realizar labores de sostenimiento, aseo, etc., por lo cual carecen del tiempo suficiente para estudiar. Por el contrario, a los varones les dan mayor libertad y tiempo. Sin embargo, constata el hecho del mayor rendimiento de los colegios masculinos; considera que esto se debe a que a los muchachos se les puede exigir más, sin que se afecten emocionalmente por esto, lo cual no ocurre en el caso de las mujeres. Las niñas tienen una gran susceptibilidad, hipersensibilidad a las dificultades familiares, y al maltrato en el hogar. En otro caso, la profesora cree que “los muchachos asimilan más rápido”:

“Yo creo que el muchacho tiene menos interferencias. La niña es más sentimental, el novio, y tiene una atención más dispersa, el muchacho se concentra más”.

Las ideas anteriores apuntan a una consideración negativa de la “emocionalidad” y “sensibilidad” femeninas, en tanto ésta afecta nocivamente la concentración de las estudiantes e impide un nivel de exigencia adecuado por parte de los docentes. En ningún momento se considera esta característica como positiva y deseable de ser desarrollada en los estudiantes, independientemente del sexo.

En cuanto a los demás docentes del plantel, tres manifestaron la creencia de la igualdad de género en la inteligencia, y el resto respondió de manera evasiva a la pregunta. No existieron patrones diferenciales de respuesta por grado o asignatura.

Comparando lo manifestado por plantel, puede concluirse que es el colegio masculino donde encontramos creencias que podrían ser consideradas más de tipo igualitario: la capacidad general de adaptación, resolución de problemas y asimilación de conceptos es en principio la misma para los dos géneros. En el plantel mixto se observa una tendencia a creer en la igualdad de inteligencia, aunque con cierta ambivalencia que se hará más evidente en el análisis posterior sobre las competencias. Finalmente, los docentes (la mayoría mujeres) del establecimiento femenino manifiestan más abiertamente encontrar diferencias en cuanto a inteligencia, junto con la consideración negativa del papel de las emociones en el desarrollo cognitivo.

Esto plantea un interesante interrogante en cuanto a la transmisión y circulación de valores asociados con lo femenino (es decir, la puesta en marcha del currículum oculto) y su importancia dentro del desempeño académico: el logro académico de las niñas del colegio femenino podría verse afectado seriamente, si se asume el que la confianza en las capacidades cognitivas por parte de sus maestros es un factor asociado positivamente con el nivel de logro alcanzado.

7.3.2. Competencias académicas por género: las percepciones

- *Creencias y percepciones de docentes y directivos*

A pesar de que en el establecimiento educativo mixto la mayoría considera que la inteligencia de varones y mujeres es idéntica, también existe consenso en considerar que existen diferencias en las competencias de varones y niñas: mientras ellos tienen mayor habilidad para las matemáticas (los

procedimientos, la abstracción) y las materias científicas, ellas la tienen para el lenguaje y las asignaturas que implican aptitud verbal. Según una docente de lenguaje:

“los muchachos son los “duros”, para las cosas científicas, mientras que las chicas son “duras” para las cosas de las humanidades... siempre he pensado que tiene que ver con el lenguaje, con la palabra, pienso que nosotras las mujeres hablamos más que los hombres, yo pienso eso, por naturaleza, la naturaleza femenina”

En el plantel masculino, existe un casi total consenso alrededor de la igualdad de competencias entre hombres y mujeres: *“en un colegio mixto, la niña ya va a la institución consciente, consciente de que va a la par con los muchachos”*. Esta situación se da, según la opinión de otra docente, a pesar de que en algunas familias se les transmite a las mujeres que son menos capaces. Esta socialización en la familia, traería, sin embargo, un efecto socializador negativo, que afecta la autoestima de las niñas y por lo tanto sus capacidades. De manera que el peso de la cultura en la socialización familiar afecta, a pesar de todo, los diferenciales en competencias. En palabras de una docente de lenguaje,

“el día que no los encasillen, todos serán buenos en todo”.

Por otro lado, el plantel mismo también tiene un peso considerable, ya que la formación técnica y la autoimagen del establecimiento implican un buen nivel en matemáticas (según un profesor de sociales, *“en este colegio los hombres indudablemente se inclinan por las matemáticas”*).

Un solo profesor expresó creer que las mujeres tienen, debido a su sensibilidad, mayor facilidad para las materias de sociales, mientras los hombres para las matemáticas:

“Pienso yo que una mujer en una situación las materias sociales pueden rendir mucho más, pueden tener mucha más visión, su misma sensibilidad las puede llevar a sentirlas mejor, a ser más claras, es decir, no se trata de minimizar las cosas sino de sentirlas y si de sentir se trata las mujeres llevan una ventaja kilométrica. Para los hombres, hay materias que son mucho más secas, sistemas matemáticos, sistemas que no requieren tanta sensibilidad.” Las materias más analíticas serían más fáciles para los hombres, a pesar de que *“todos nacimos con las mismas posibilidades y unos llegamos o llegan a ponerlas en acción y otros no”*.

A pesar de las consideraciones relativamente igualitarias en cuanto a las competencias, frente a las diferencias de rendimiento, puede leerse en los docentes una posición ambivalente: *quisiera creer que no [hay diferencias en el rendimiento académico], pero al parecer si las hay, ya que las estadísticas son muy completas en ese sentido*. Por otro lado, un docente de matemáticas, llega a decir que las niñas rinden más en cuanto al cumplimiento con las tareas a pesar de que no necesariamente comprendan, mientras los muchachos son superiores en la atención, comprensión y por ende respuesta académica: *“ellas le entregan a uno todos los trabajos que uno le exige; eso no lo ve uno con los chicos, pero estoy convencido que me ha prestado atención, uno lo interroga y le averigua sobre algo y yo estoy seguro que me responde, tal vez la niña no”*.

Una vez más encontramos en el colegio femenino una mayor variabilidad individual. Un docente de matemáticas considera que las mujeres tienen mayores competencias para el arte, la pintura, debido a que tienen más desarrollado el sentido de la percepción y la motricidad fina. Los hombres desarrollan más el sentido cinestésico y la motricidad gruesa, pero no cree que sean más hábiles para algunas materias. Otro considera que *“la mayoría de los muchachos cogen más rápido las matemáticas que la mayoría de las niñas... la niñas son más pilosas en lo de lenguaje.”* Sin embargo, algunas niñas pueden ser tan buenas como los muchachos en matemáticas. Estas

diferencias se deben a que los niños son más reservados y menos dados a escribir, mientras las niñas son más despiertas y más prestas a las cuestiones artísticas.

Dos docentes de sociales (ambas mujeres) coinciden en afirmar que los muchachos son más hábiles que las muchachas para aprender cualquier materia (una de ellas incluso se reconoce machista), y hay mayor rendimiento en general en los colegios masculinos en todas las materias.

Otras docentes hacen énfasis en que cuentan más las diferencias interindividuales de competencias, que las dependientes del género. Las competencias dependerían del interés que cada cual tenga por las materias. Finalmente, una docente de matemáticas considera que tanto mujeres como hombres tienen gran facilidad para las matemáticas, aunque las niñas tienen mayor agilidad en las respuestas que implican deducción. Por otro lado, las alumnas manejan fácilmente los idiomas y los hombres las sociales, pues son muy críticos:

“Las niñas tienen una enorme facilidad para las matemáticas, para idiomas... yo noto que las más pilas son siempre las niñas, y yo le llamo pilas a aquellas que son rápidas en las respuestas, por ejemplo cuando estamos trabajando un tema y necesito que deduzcan, por lo general las que deducen primero son las niñas... Los muchachos son muy hábiles también en matemáticas y en sociales porque son muy críticos”

Los directivos de los colegios unisexo muestran creencias diferenciales al considerar las habilidades. El coordinador académico del plantel masculino identifica a los hombres con las matemáticas y las ciencias: *“...Aspectos relacionados con las matemáticas y las ciencias, son más para el hombre sin demeritar a las mujeres”*. Sin embargo, en su experiencia en educación superior, ha visto mujeres que tienen muy buenas aptitudes para las matemáticas. Parece haber una ambivalencia entre las creencias generalizadas, que se asumen de cierta forma y las percepciones reales en la práctica docente:

“En términos de lo que trabajo en matemáticas, mi gran satisfacción es encontrar damas que de pronto, contradiciendo lo que había dicho, con muy buen nivel, muy buenas aptitudes para las matemáticas, pero de pronto por el mismo machismo, o por el feminismo, hace que se identifiquen más con determinadas especialidades, determinadas profesiones”.

La rectora del plantel femenino considera que las competencias son iguales; sin embargo, considera que los varones tienen mayores capacidades de concentración, mientras las muchachas se distraen mucho, por ejemplo con las relaciones de pareja y los compromisos sociales.

Encontramos de nuevo un predominio de creencias no igualitarias en la institución femenina (en términos de que los muchachos aventajan a las niñas en cualquier asignatura o específicamente en matemáticas) con algunas excepciones. En el plantel masculino, prevalece la idea de la igualdad, pero con ambivalencias. Existen múltiples contradicciones: las consideraciones sobre la igualdad se oponen algunas veces a las “constataciones empíricas” (los resultados de logro); en otras ocasiones ocurre lo contrario, y el peso de los patrones culturales que asocian diferentes competencias según los sexos se oponen a las experiencias (la percepción de que las mujeres se destacan en las asignaturas supuestamente “reservadas” a los hombres). La mayor homogeneidad se encuentra en el establecimiento mixto, donde encontramos un relativo consenso alrededor de que las mujeres son superiores en las asignaturas que implican habilidad verbal y artística y los hombres en las asignaturas que necesitan razonamiento abstracto o “científico”.

Valdría la pena reflexionar sobre el efecto de estas creencias en los niveles diferenciales de logro en los estudiantes. ¿Las creencias de los docentes refuerzan las diferencias de género en el logro según

la asignatura? o ¿son estos mismos resultados que retroalimentan las creencias, basadas en “genuinas” percepciones de la realidad? Parece aquí haber un círculo difícil de romper. Y o parece que podamos resolverlo únicamente a partir de consideraciones éticas, aunque éstas sean de mucha utilidad. Se hace necesario profundizar en la reflexión sobre las explicaciones de las diferencias cognoscitivas entre los géneros, y en la aplicación de las mismas a las prácticas educativas cotidianas. En efecto, el poder del “currículum oculto” (que aquí se expresa en ideas sobre las competencias diferenciales de distintos grupos sociales no explícitas en las metas educativas y muchas veces transmitidas de manera inconsciente) sobre las prácticas pedagógicas, los patrones de respuesta académica de estudiantes y los resultados de los procesos de enseñanza - aprendizaje puede ser considerable. Igualmente es necesario considerar dentro de este proceso lo piensan los alumnos sobre las competencias de sus profesores de sexo masculino y femenino.

- *Percepciones y creencias de los/las alumnos/as*

En el establecimiento mixto, no hay consenso entre los alumnos/as sobre la relación con los docentes. No obstante, una gran mayoría menciona la preferencia por docentes mujeres en los grados noveno y sexto, teniendo en cuenta que éstos últimos manifiestan no haber tenido docentes hombres. Los alumnos del grado noveno, mencionan que las docentes mujeres tienden a ser más explícitas, claras y a profundizar más en los temas.

Los alumnos de sexto grado del plantel masculino destacan la percepción sobre la sensibilidad de las profesoras, más no necesariamente su capacidad como docentes, que puede decirse en general se asocia más con los profesores hombres; sin embargo, se percibe positivo el tener profesores de ambos sexos. Específicamente, algunos prefieren a los profesores hombres, ya que las pocas profesoras mujeres reciben de parte de ellos un menor reconocimiento por su capacidad docente. En noveno grado, las opiniones se encuentran divididas: dos alumnos perciben en desventaja a las profesoras, ya que parecen estar menos preparadas y son menos exigentes. A estos comentarios, otros muchachos objetan, consideran que también las profesoras son exigentes y se encuentran bien preparadas. Aprecian la capacidad de comprensión de las mujeres, y creen que es positivo el hecho de que la profesora sea agradable. La percepción general en grado once es que los profesores exigen más que las profesoras. No respondieron al tratar de profundizar en la pregunta.

Finalmente, las alumnas del colegio femenino perciben ventajas en las profesoras; en sexto grado cabe destacar que, además de mencionar su capacidad para explicar, ellas resaltan sobre todo la comprensión, la temura, y el papel de “segunda madre” por parte de las docentes mujeres:

“una profesora lo puede comprender más a uno porque tiene la capacidad de ser madre, es nuestra amiga y nuestra profesora a pesar de todo”

“...se preocupa por nuestras clases, nos da una guía... en las tareas es clara y explica los puntos. También me parece que es nuestra segunda mamá porque es tierna...”

Puede decirse que en general persiste la asociación de las maestras con cualidades “femeninas”: la comprensión, la extensión del rol materno, aunque también la claridad y profundización en las explicaciones. No se destaca en primer lugar la preparación académica o las habilidades cognitivas, más asociadas con los docentes varones. Esto es revelador en términos de la apropiación por parte de los alumnos y alumnas de cualidades cognitivas y académicas diferenciales por sexo, correspondientes en gran medida con algunas consideraciones de los docentes: lo “femenino”, y por tanto las mujeres, no sobresalen en primer término o únicamente por tener competencias académicas, se da gran importancia a sus cualidades personales, sensibilidad, comprensión, o

facilidad de expresión. En la parte dedicada a las actitudes y atributos por género, se profundizará en este aspecto.

Hasta ahora hemos explorado las creencias y percepciones de docentes, directivos y estudiantes acerca de los atributos cognitivos y académicos de hombres y mujeres: inteligencia, competencias, habilidades, en general y según las áreas del conocimiento. Nos interesa a continuación explorar qué tanta correspondencia tienen estas creencias con los resultados que, en efecto, obtienen los alumnos y alumnas.

7.3.3. Competencias académicas por género: los resultados

- Puntajes totales en pruebas de Estado

En esta parte se analizan los puntajes obtenidos por la promoción de bachilleres de 1998 y de 1999 en los tres establecimientos.

Como se observa en el cuadro 1, existe una clara diferencia entre los promedios totales obtenidos por el colegio masculino, el mixto y el femenino, tanto para 1998 como para 1999. La diferencia corresponde a la tendencia general resaltada en el planteamiento del problema de esta investigación, en la cual los colegios masculinos tienen mejores resultados, seguidos de los femeninos y finalmente de los mixtos.

Para 1999, la distancia del promedio del colegio masculino es de 75 puntos frente al mixto, y de 65 puntos frente al femenino. La distancia entre el colegio femenino y el mixto es de sólo 8 puntos. La tendencia fue muy similar en 1998 con distancias respectivas de (74, 63 y 11 puntos).

Al comparar los promedios de los diferentes años, es visible un aumento proporcional de los puntajes de 1999 frente al año anterior.

Cuadro 21. Promedio en los puntajes Icfes 1998-1999 según tipo de plantel

Promedio ICFES	MIXTO			MASCULINO	FEMENINO
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
1998	242.61	242.72	242.68	316.40	253.33
1999	259.25	246.80	250.39	324.12	258.97

Es relevante anotar que los puntajes del colegio mixto no guardaban mayor diferencias para hombres y mujeres en 1998, mientras que en el presente año los resultados de los varones superan en 13 puntos a los de las jóvenes.

Las diferencias por género se pueden observar más claramente, al agrupar los puntajes en los rangos bajo (puntaje menor de 212, que incluye las categorías muy inferior, inferior y bajo), medio (con puntaje entre 213 a 287; categorías medio bajo, medio y medio alto) y el rango alto (con puntaje de 288 y más, comprendiendo las categorías alto, superior y muy superior).

En el año de 1998, los colegios mixto y femenino se concentraron en los puntajes medios en tanto que el colegio masculino tuvo una concentración significativa en el rango alto. El 14% de los estudiantes del colegio mixto, se ubicaron en el rango bajo, en tanto que el porcentaje en los

colegios unisexo para este rango fue mínimo. No obstante las alumnas del colegio mixto doblaron en porcentaje a los hombres en el rango alto.

Cuadro 22. Distribución de los puntajes ICFES en 1998

TOTAL ICFES/98	MIXTO						MASCULINO		FEMENINO	
	Mujeres		Hombres		Total		Hombres		Mujeres	
BAJO	7	16%	4	13%	11	14%	1	1%	2	3%
MEDIO	31	72%	25	81%	56	77%	25	16%	53	87%
ALTO	5	12%	2	6%	7	9%	129	83%	6	10%
Total	43	100%	31	100%	74	100%	155	100%	61	100%

Los datos para 1999 muestran un leve ascenso de los colegios mixto y masculino (5% cada uno), mientras que el colegio femenino dispersó levemente la concentración que tenía en el rango medio hacia los extremos. Las diferencias por género conservan las tendencias de una mayor presencia del colegio masculino en el rango superior, distante de los colegios femenino y mixto. Cabe anotar que las alumnas del colegio mixto a diferencia del año anterior, tuvieron una notoria menor concentración en el rango alto, frente a los hombres.

Cuadro 23. Distribución de los puntajes totales en 1999

TOTAL ICFES/99	MIXTO						MASCULINO		FEMENINO	
	Mujeres		Hombres		Total		Hombres		Mujeres	
BAJO	8	12%	2	7%	10	10%	0	0%	5	8%
MEDIO	55	80%	20	71%	75	76%	22	12%	43	72%
ALTO	6	9%	6	21%	12	14%	169	88%	12	20%
TOTAL	69	100%	28	100%	97	100%	191	100%	60	100%

Teniendo en cuenta que el ingreso a la universidad exige en la actualidad una ubicación en el rango alto, se puede inferir que el 92% de las jóvenes y el 78% de los alumnos varones del colegio mixto, no pueden cumplir con los puntajes requeridos. Esta afirmación es válida igualmente para el 80% las estudiantes del colegio femenino. Lo anterior contrasta con el 12% de los estudiantes del colegio masculino que están por fuera del mayor rango.

El fenómeno de los bajos puntajes ICFES es preocupación de docentes y directivos de los distintos planteles en estudio. De acuerdo con distribuciones de planteles oficiales, éstos se han ido quedando en general rezagados frente al sector selecto de colegios privados. Como se dijo anteriormente, los puntajes recolectados por este estudio presentan el mismo comportamiento general de los puntajes ICFES: los mayores valores se obtienen en los colegios masculinos, en segundo lugar los femeninos y en tercer lugar los mixtos, aun cuando en estos dos últimos no se encontraron notables diferencias. Dada la tendencia casi generalizada de la coeducación en el Distrito Capital, surge un debate que tiene eco internacional, acerca de la conveniencia de la Co-educación. La discusión en países como Estados Unidos, sustenta y justifica la segregación de los colegios femeninos bajo el argumento de que las niñas en escenarios compartidos con varones se inhiben, en tanto en sus propios escenarios desarrollan capacidades de liderazgo, autonomía, creatividad, que en el momento en que ingresan a universidades mixtas, ya tienen consolidadas. El argumento en Japón se apoya en la comprobación científica de estilos cognitivos diferentes entre hombres y mujeres que justifican el volver a la

educación separada. Este problema se analizará más adelante en toda su complejidad en el apartado dedicado a la coeducación.

- Puntajes por áreas en pruebas de Estado

El colegio mixto y el femenino se ubican primordialmente en el rango medio para el área de ciencias. El desempeño de las jóvenes del colegio femenino en el área de lenguaje, contraviene la tendencia de ubicación en el rango medio e inferior, de hecho el porcentaje de alumnas que se ubican en el rango alto (38%) para esta área, es tres veces mayor que el porcentaje para el área de sociales en el mismo rango, casi cuatro veces superior que en el área de matemáticas y duplica el porcentaje de rango superior en el área de ciencias. En síntesis, es en el área de lenguaje donde se puede observar un mejor desempeño de las estudiantes del colegio femenino. No obstante este desempeño es relativo al compararlo con los puntajes de los jóvenes del colegio masculino quienes en su gran mayoría se ubican en el rango alto (90%) en la misma área.

Para esta misma área, si bien las mujeres del colegio mixto obtienen un porcentaje levemente superior que el de los hombres en el rango alto, a la vez triplican en porcentaje a los hombres en el rango bajo. Llama la atención que en una distribución de puntajes mínimos y máximos, los hombres obtienen puntajes mínimos superiores a los de las mujeres.

El alto rango que conservan los estudiantes del colegio masculino, para las demás áreas, disminuye en el área de sociales; es ésta la única área donde obtienen puntajes bajos y con un porcentaje relevante en el rango medio. Sociales es el área que concentra los más altos porcentajes en el rango bajo, especialmente para las mujeres del colegio mixto. La tendencia en matemáticas es contraria a la de lenguaje; la relación que se da en el colegio mixto es de tres a uno en el rango alto, favoreciendo notablemente a los varones; así mismo la distancia de buen desempeño del colegio masculino frente al femenino es de nueve veces a favor de los hombres.

Con el fin de obtener datos más generales se procesaron los puntajes y se obtuvo el puntaje promedio de cada área por colegio.

Cuadro 24. Distribución de puntajes promedio por área y plantel en 1999.

PROMEDIO	MIXTO			FEMENINO	MASCULINO
	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres
Ciencias	48.39	49.71	48.77	49.32	64.36
Sociales	48.48	48.71	48.55	50.05	59.54
Lenguaje	51.72	53.32	52.19	54.35	65.69
Matemáticas	50.45	54.57	51.64	50.90	67.22
ELECTIVA	47.80	52.57	49.18	54.87	67.70
Total	246.80	259.25	250.39	258.97	324.12

El promedio del puntaje ICFES más alto para los alumnos del colegio masculino está en el área de matemáticas, mientras las alumnas del colegio femenino, tienen mayor puntaje promedio en el área de lenguaje. En el colegio mixto, el puntaje promedio mayor está en el área de lenguaje seguido de matemáticas. Al controlar por sexo, los hombres tienen el promedio más alto en matemáticas, seguido de lenguaje, por encima de los promedios de las mujeres; ellas a su vez, tienen promedios levemente más altos en lenguaje que en matemáticas.

Respecto al año 1998, si bien los promedios son muy similares, es importante resaltar que las mujeres tanto en el colegio femenino como en el mixto, tuvieron un desempeño ligeramente superior, en el área de matemáticas sobre el de lenguaje. Por otro lado los promedios de esta última, mejoraron para los estudiantes varones de los dos planteles, en el paso del año 1998 a 1999.

El promedio de sociales, tanto para el año 1998 como para el año 1999, es uno de los más bajos, para todos los jóvenes. En los promedios de ciencias se evidencia el mal desempeño de las mujeres, especialmente en el año de 1998, tendencia que no dista mucho de la realidad de los promedios que obtienen los jóvenes del colegio mixto.

- Resultados de logro

La lectura del indicador de logros tiene dos dimensiones. De una parte, un bajo nivel de logros perdidos implica una buena asimilación de los contenidos junto con un alto nivel de rendimiento por parte de la mayoría de los alumnos. Pero también, puede a su vez implicar una aplicación laxa de las estrategias de evaluación. El indicador de “logros perdidos” es altamente variable según las categorías de control que se tomaron en el estudio. Los indicadores más bajos los tiene el plantel masculino, seguido de las mujeres en el mixto. Los más altos porcentajes de logros perdidos los presentan los hombres del mixto y las mujeres del femenino (ver cuadro 25).

Al controlar por la variable Grado, se encuentra que es noveno aquel en el que hay un menor cumplimiento de logros; en segundo lugar, está sexto grado y los/as alumnos/as de once presentan el mayor cumplimiento. Este resultado podría deberse a que el ciclo vital por el que atraviesan los/as estudiantes de noveno coincide con la fase de adolescencia, en la cual los complejos procesos de búsqueda y afianzamiento de la identidad, generan comportamientos de ruptura con la autoridad, de confusión, depresión, pérdida de sentido frente a las responsabilidades que se tienen. Los “novenos” son considerados por los docentes, junto con los décimos, como “cursos problema”, y nuevamente, puede darse una cadena interactiva de estímulos en donde frente a problemas de comportamiento los docentes agudizan las estrategias reguladoras y ello a su vez confirma en los/as adolescentes la necesidad de rebelarse contra las figuras de autoridad, representadas en este escenario por los docentes.

Al respecto es interesante anotar, en especial por parte de los varones, la verbalización de una fuerte necesidad de reconocimiento, expresión de afecto y acompañamiento por parte de los adultos, en concreto de los padres, identificando ventajas de las niñas que sí cuentan con el apoyo materno, mientras que ellos se encuentran con una figura paterna ajena y a veces hostil. El grado once tendría la ventaja de una mayor maduración, en donde los jóvenes tienen edades entre 16 y 19 años, una mayor consolidación de la personalidad y por ende, una mayor claridad (y a la vez un mayor imperativo) frente a las metas de futuro, que incluyen la definición de ingresar a la universidad, a la fuerza de trabajo, o buscar otras opciones en la medida en que no pueden o no les interesa cumplir estas metas, cada vez más imperiosas según la cultura y exigidas por las familias. También en este grado se podrían intuir dos tendencias, relacionadas con la identidad frente al plantel: en aquellos de alto rendimiento, como el masculino, se pueden reforzar las exigencias para garantizar al plantel un elevado puntaje en el ICFES. En los otros planteles, en los que secularmente los puntajes ICFES son bajos y no existe una presión de alumnos/as y familias por ingresar a la universidad, por el contrario se puede dar un efecto de flexibilización de exigencias para que la mayoría pueda graduarse, meta terminal para muchos estudiantes, de acuerdo con la experiencia de exalumnos y las expectativas de docentes.

Cuadro 25. Distribución de estudiantes según proporción de logros perdidos según grado, sexo y plantel

% de logros perdidos	Masculino		Femenino		Mixto	
	Hombres		Mujeres		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sexto						
0%	10	28,6	9	25,0	15	34,9
1 a 9%	21	60,0	13	36,1	11	25,6
10 a 19%	4	11,4	9	25,0	9	20,9
20 a 29%			5	13,9	5	11,6
30 a 39					3	7,0
40 a 49						
Promedio	4,7		9		9,8	
Total	35	100	36	100	43	100
Noveno						
0%	10	27,0	17	44,7	0	0,0
1 a 9%	13	35,1	3	7,9	8	20,0
10 a 19%	11	29,7	7	18,4	26	65,0
20 a 29%	3	8,2	5	13,2	5	12,5
30 a 39			5	2,6	1	2,5
40 a 49			1			
Promedio	7,3		12,2		14,8	
Total	37	100	38	100	40	100
Once						
0%	23	60,5	5	17,3	26	81,3
1 a 9%	6	17,8	13	44,8	2	6,3
10 a 19%	0		5	17,2	4	12,6
20 a 29%	8	21,1	4	13,8		
30 a 39	1	2,6	2	6,9		
40 a 49						
Promedio	7,0		10,7		2,2	
Total	38	100,0	29	100,0	32	100,0

Total	Masculino	Femenino	Total	Femenino	%	TOTAL
0%	43	39,0	31	30,1	13	29,6
1 a 9%	40	36,4	29	28,1	9	20,4
10 a 19%	15	13,6	21	20,4	12	27,4
20 a 29%	11	10,0	14	13,6	6	13,6
30 a 39	1		7	6,8	4	9,0
40 a 49			1	1,0		
Promedio	6,7		10,4		11,6	7,7
Total	110	100	103	100	44	100

El comportamiento de los logros según asignatura presenta el patrón que se describe a continuación:

La mayor proporción de logros perdidos se ubica en matemáticas, con un promedio de 9.8%; en lenguaje, el indicador es de 7.1% y en sociales, de 6.1%. Cabe aquí el interrogante de relacionar dificultades de contenido con exigencias del/a docente, y con interés y motivación de los/as estudiantes por la asignatura. Como reflejan los resultados de los diferentes indicadores de logros aplicados recientemente en evaluación de logros (pruebas Saber, Icfes, Timms), la matemática es un área del conocimiento que tiene dificultades en su asimilación en muchas audiencias y que requiere a su vez de un desarrollo gradual del proceso lógico, que si no se construye desde la primaria, va a incidir en la comprensión posteriormente en secundaria. La enseñanza, el conocimiento, la ponderación que se da a las matemáticas, pasa a ser un elemento altamente valorado en las culturas nacionales e internacionales, académicas, familiares y empresariales. El desarrollo de la tecnología, su importancia y su invasión en prácticamente todos los espacios de la vida moderna, ha llevado a que a esta área se asignen recursos especiales en la dotación de equipos, la capacitación docente y la motivación a estudiantes.

En la relación con el tipo de plantel, el indicador más bajo lo tiene el colegio masculino, seguido del femenino, y en tercer lugar, estarían las mujeres y los hombres del colegio mixto. Al respecto pueden intervenir dos factores: uno, la selección de los alumnos al ingresar al plantel; dos, el compendio de elementos del proceso pedagógico ya anotado. El supuesto arraigado en la cultura sobre la superioridad masculina frente a las matemáticas, no se corresponde con los resultados de logro en el colegio mixto, ya que las mujeres tienen un promedio menor de logros perdidos que sus compañeros. En la misma línea, las estudiantes del plantel femenino tienen un comportamiento bastante similar al de sus compañeros del colegio masculino, en donde 58% no ha perdido durante este año ningún logro.

Por el contrario, los resultados en el área de lenguaje sí corresponden a la idea de la superioridad femenina en esta área, por cuanto el mayor cumplimiento de logros lo exhiben las alumnas, conservando los diferenciales según plantel. No obstante, la diferencia es mucho más marcada entre hombres y mujeres en el colegio mixto, que entre los hombres y las mujeres de los colegios unisexo.

Las competencias asociadas con el buen desempeño en esta área se relacionan con la lectura y comprensión de textos, que está intrínsecamente ligada con la subcultura familiar. Es interesante mirar la información que presenta Peña (1999) en relación con indicadores de familia y de escuela: se ha encontrado que el aporte neto de la escuela para los estudiantes de los sectores de clase más altos en la pirámide socioeconómica, es mínimo y el grueso del desarrollo intelectual lo traen y desarrollan en sus familias y sus comunidades. Por el contrario, si bien el rendimiento de los sectores en la base es muy bajo en todas las sociedades, el aporte de la escuela es significativo pero no logra compensar el mínimo aporte cognitivo e intelectual que puede hacer una familia que tiene un capital global mínimo.

En el caso de sociales, el patrón de logros es errático en términos de género: Los máximos logros los tienen los hombres del masculino y las mujeres del mixto, con cerca de 2% de logros perdidos. En los de mayor indicador de pérdida, están las jóvenes del femenino y los hombres del mixto. El sector de sociales es un sector heterogéneo, de asignaturas diversas, dictadas por docentes distintos, y en ese sentido, se configura como un sector distinto de los anteriores, que en general cuentan con una sola materia y un solo docente. De otra parte, en el momento no se tienen lineamientos curriculares nacionales, quizás por que la urgencia de contar con lineamientos en matemáticas y lenguaje por las pruebas Saber, hizo que se éstos se terminaran primero. También, es importante argumentar la complejidad del área para definir criterios claros de evaluación. Las materias que

conforman el sector requieren memoria, lectura (historia, geografía), y también son campos en los que cabe más el peso de la ideología, en especial en la cátedra de democracia, aunque no es la única.

Cuadro 26. Distribución de estudiantes según proporción de logros perdidos según área, sexo y plantel

% de logros perdidos	Masculino		Femenino		Mixto					
	Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres		Total	
Matemáticas	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
0%	64	58,1	60	58,3	21	47,7	36	50,7	57	49,6
1 a 9%	14	12,7	11	10,7						
10 a 19%	8	7,3	3	2,9	8	18,2	10	14,1	18	15,6
20 a 29%	2	1,8	8	7,8	8	18,2	12	16,9	20	17,4
30 a 39	5	4,5	6	5,8						
40 a 49	13	11,8	2	1,9	1	2,3	7	9,9	8	7,0
50 a 59	3	2,7	10	9,7	4	9,1	5	7,0	9	7,8
60 a 79	1	1,1	3	2,9	2	4,5	1	1,4	3	2,6
Promedio	11,1		13,1		17,2		16,1		9,8	
Total	110	100,0	103	100,0	44	100,0	71	100,0	115	100,0
	Masculino		Femenino		Mixto					
Lenguaje	Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres		Total	
0%	85	77,3	75	72,8	23	52,3	50	70,4	73	63,5
1 a 9%			13	12,6						
10 a 19%	14	12,7	6	5,8	12	27,3	15	21,1	27	23,5
20 a 29%			2	2,0	7	15,9	6	8,5	13	11,3
30 a 39	9	8,2	2	2,0						
40 a 49			1	1,0	2	4,5			2	1,7
50 a 59			1	1,0						
60 a A379	2	1,8	2	2,0						
Promedio	6,0		5,1		10,3		5,3		7,1	
Total	110	100,0	103	100,0	44	100,0	71	100,0	115	100,0
	Masculino		Femenino		Mixto					
Sociales	Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres		Total	
0%	83	75,5	61	59,2	28	63,6	66	93,0	94	81,7
1 a 9%	20	18,2								
10 a 19%	7	6,3	18	17,4	8	18,3			8	7,0
20 a 29%			12	11,6	3	6,8	2	2,8	5	4,3
30 a 39			7	6,8						
40 a 49			2	2,0	3	6,8	1	1,4	4	3,5
50 a 59+A14			2	2,0						
60 a 79			1	1,0	2	4,5	2	2,8	4	3,5
Promedio	1,9		10,4		9,6		2,2		6,1	
Total	110	100,0	103	100,0	44	100,0	71	100,0	115	100,0

Un área de reflexión insoslayable se presenta al contrastar los resultados en pruebas ICFES con los niveles de logro medidos con los nuevos patrones de evaluación. Para establecer los vínculos y aparentes discrepancias al respecto de la evaluación y el desempeño diferencial entre hombres y mujeres es necesario hacer énfasis en la distinción fundamental entre habilidad-aptitud y competencia. El concepto de aptitud se refiere a una capacidad o habilidad fija que caracteriza a los

individuos y se distribuye de manera desigual. La noción de competencia en cambio atiende al desarrollo de desempeños específicos en contextos determinados. Las diferencias individuales, entendidas a partir de este concepto, no se explican por la ausencia o presencia de ciertas habilidades sino por la puesta en escena de procedimientos y estrategias en un contexto particular (Torrado, 1998). Las formas convencionales de entender la evaluación que se refleja en las tradicionales pruebas de estado se dirigen a evaluar habilidades y conocimiento en abstracto, de forma descontextualizada y al margen de la realización de tareas concretas. El desempeño particular dentro del contexto de la institución escolar puede ser entendido como un desarrollo particular de procedimientos y estrategias, cuya puesta en escena esta mediada por la autoimagen, el nivel de motivación, las expectativas, la proclividad a la aceptación de estereotipos. Esto permitiría explicar las aparentes incongruencias entre las evaluaciones tradicionales con el nivel de logro, en la medida que el logro integra de manera más amplia y cualitativa el desarrollo de competencias.

Cabe una reflexión final sobre el sistema de evaluación por logros, frente al cual directivos y docentes tienen argumentos a favor y en contra. El sistema es nuevo, está en proceso no sólo de implementación sino también de construcción; implica no sólo un cambio de números por letras, sino que exige para su implementación un esfuerzo institucional, de docentes y de los/as mismos/as alumnos/as. Como lo anota uno de los directivos entrevistados, el sistema (bien aplicado) es muy positivo para que los docentes aumenten su sensibilidad a las diferencias en el aprendizaje de los alumnos, pero puede tener un efecto desestimulador sobre estudiantes excelentes, socializados en su formación básica sobre un sistema de recompensas y reconocimiento:

“En el sistema numérico se busca cumplir con los objetivos, el maestro tenía su plan de área, sin importar tanto los alumnos, los excelentes salían muy bien, pero no los demás. Por eso se daba tanta deserción, se sacrificaba mucha gente en el camino. En logros, el ritmo no es el del maestro, sino el del alumno... Cómo hacer entonces para que el bueno logre avanzar? Enseñarle a aprender al estudiante por su cuenta, ese es el reto”

¿Cómo se explican las diferencias -reales o imaginadas- en el aspecto cognoscitivo entre los sexos? A continuación se presentan las explicaciones “ingenuas” de los docentes al respecto, así como una discusión a partir de diferentes investigaciones que permiten iluminar la problemática, nada fácil de resolver, de las competencias propias a cada sexo.

7.3.4. *¿Biología o cultura?*

- **Docentes y directivos**

En el colegio *mixto*, la mayoría de las explicaciones acerca de las diferencias de género en cuanto a competencias giran en torno a factores familiares: por ejemplo, a los muchachos se les da más libertad y mayores opciones para salir, a las niñas se les restringe al espacio más limitado de la casa, tienen más obligaciones en el hogar (respecto a las labores domésticas y el cuidado de los hermanos); este hecho influye en que los hombres tengan una mejor capacidad de adaptación a situaciones nuevas, o a situaciones que implican operaciones matemáticas, mientras las mujeres desarrollan mejores habilidades verbales. Según una docente de sociales:

“en matemáticas influye el que el niño esté en la calle porque allí él ve los negocios en las busetas y a ellos los mandan a hacer los mandados más que a las niñas. Y si van por la bolsa de leche y por los huevos, ellos van a analizar más las cuentas”.

Otras respuestas hicieron alusión a aspectos más generales (“la cultura”, “la educación”, “el medio”) mientras existieron dos menciones (una de ellas vacilante) a la genética:

“las mujeres somos comunicativas por naturaleza femenina”

“podría existir un factor genético, pero no es nada seguro que eso sea cierto”.

En general, los docentes del plantel masculino también le dan un peso considerable a la influencia del “ambiente”, el “entorno”, los valores y roles transmitidos en la familia. Se señala cómo nuestra sociedad es machista (aunque ha cambiado, en parte por la acción de las mujeres), incide en que se desarrollen competencias diferentes y en darle menos oportunidades a las mujeres.

La familia, los medios de comunicación y el machismo son, para los docentes de matemáticas, los factores que inciden en los comportamientos no académicos diferenciales entre hombres y mujeres, y en las diferencias interindividuales en cuanto a competencias. Las docentes de lenguaje coinciden en afirmar que la cultura es determinante en el establecimiento de diferencias:

“Yo creo que es un factor netamente cultural, en ningún momento me atrevería a pensar que tiene que ver con la estructura mental”

La influencia de la cultura afecta directamente la autoimagen y autoestima de las niñas. En la socialización que se da en la familia, se inculca que las mujeres son “cerradas”, y por esta situación, las niñas “se dejan acomplejar”. En general la cultura influye en la manera como desarrollamos nuestra inteligencia:

“En general, hombres y mujeres tenemos una inteligencia igual, pero unos lo hemos sabido aprovechar a cabalidad y otros no, porque no hemos sabido encontrar la mejor forma de su desarrollo o porque nadie influyó en nosotros de la manera como debieran haber influido.”

Los docentes de sociales también hacen alusión al ambiente y la cultura, pero a partir de elementos diferentes a los de la familia. Se mencionan: la socialización por adultos del mismo sexo, la influencia de las diferencias orgánicas, y la discriminación en las escuelas mixtas:

“no es lo mismo el hombre que anda entre hombres y la mujer que anda entre damas, eso necesariamente tiene que diferenciar, fuera de eso tenemos otra situación orgánica que también las va a diferenciar.”

“En nuestra sociedad, esas facilidades de pronto no se ofrecen de igual manera. Lamentablemente esta es una sociedad machista, y existe discriminación, por ejemplo los estudiantes en los colegios mixtos, donde los muchachos tienden a discriminar.”

Tres docentes (uno en cada una de las asignaturas) del colegio femenino mencionan también la influencia de la familia. El hogar es un factor determinante en el rendimiento académico, especialmente en el desarrollo de ciertos hábitos como el de lectura e investigación. Las niñas tienen en general más obligaciones en la casa, en cuanto al aseo y cuidado de los hermanos, mientras que el machismo permite a los muchachos tener más libertad y tiempo:

“una niña del colegio que tiene hacer el almuerquito de sus hermanos, tiene que dejar la pieza aseada, una serie de factores que a veces no le permiten dar todo el rendimiento que ella quisiera mientras que al niño se le da con esa cultura machista que hay esa libertad de tiempo y espacio.”

También se menciona la relación de las competencias con factores biológicos. Particularmente, una docente de lenguaje menciona la influencia general de la formación en la diferenciación del cerebro. Frente a la posibilidad de determinaciones genéticas, otro docente de matemáticas se niega a aceptar la posibilidad de las diferencias genéticas en cuanto a la inteligencia, aunque sí reconoce creer que existen diferencias en competencias:

“Se dice que hay algo de genética. Este lado está más desarrollado en las niñas. Los hombres son más hábiles para las matemáticas... pero son conceptos que... así que uno tenga una ley para decir que es cierto, no”

Estas últimas apreciaciones tienen la característica de aceptar que lo orgánico puede tener una influencia, pero esto no es producto de la herencia, sino de la experiencia.

Finalmente, aparecen otros factores que no se mencionaron en los otros planteles. Particularmente, explican las diferencias a partir de características internas a las mujeres, no producto de factores externos. Se menciona, por ejemplo, la excesiva sensibilidad y vulnerabilidad de las niñas a los comportamientos de los demás en la casa y en la escuela, lo cual afecta su rendimiento académico. Esta sensibilidad impide que se les pueda exigir igual que a los hombres:

“a las niñas hay que tratarlas con dulzura y cuidado, lloran mucho, son hipersensibles”.

Un docente muestra, sin embargo, que la situación es más compleja, y el papel que las mujeres están desarrollando en un cambio, papel del cual ellas no siempre se apropian:

“Lo que pasa es que la mujer está como más dada para hacer sus oficios, por la misma situación que ha vivido, y por la misma concepción social ... y eso puede hacer que ella no usufructe plenamente su inteligencia, pero al ladito encontramos una cantidad de ejemplos que muestran lo contrario y que van nivelando la situación. Pero en otros casos, se ve que se le ha señalado tanto su situación de mujer que se van acomodando y no aparece la rebeldía que debiera aparecer para mejorar sus condiciones”.

La idea del machismo o el feminismo reaparece en las consideraciones de los directivos: para el coordinador del colegio masculino, esto hace que las mujeres y los hombres se identifiquen más con ciertos campos del saber, ciertas carreras. En el caso de la rectora del plantel femenino, se hace alusión a las características de las mujeres, al intentar explicar las diferencias en el rendimiento; las mujeres rinden menos porque tienen menor capacidad de concentración y dedicación a una sola cosa, con la interferencia de variados intereses afectivos, sociales y de autoimagen.

- **Discusión y síntesis**

Tal como puede verse en la pluralidad de concepciones acerca de la inteligencia y competencias en relación al género anteriormente descritas, en esta problemática están en juego las complejas interacciones que a ese nivel se establecen entre cultura y biología. Dos extremos marcan el espectro de estas concepciones. Por un lado la concepción que toda diferencia manifiesta entre hombres y mujeres es mero fruto de la influencia de la socialización y el aprendizaje, a la cual tienen en general las explicaciones dadas por los diferentes docentes de los tres establecimientos. En el otro extremo, se defiende la idea que toda diferencia es atribuible a la herencia y a las diferencias biológicas entre los sexos, incluyendo principalmente las referentes a la morfología y funcionamiento cerebral.

Los datos de la neuropsicología moderna junto con los hallazgos acerca de las habilidades e inteligencia en hombres y mujeres nos permiten establecer un marco que concilie la visión culturalista y la concepción biologicista de estas diferencias a la par que permiten reforzar la distinción anteriormente señalada entre habilidad y competencia. Existe evidencia generalizada de que las niñas tienen una mayor habilidad verbal en tanto los niños desarrollan una mayor habilidad viso-espacial. Según los hallazgos en el campo de la neurofisiología y la neuropsicología, estas diferencias pueden estar asociadas a diferencias en la morfología, fisiología y funcionamiento cerebrales. Las investigaciones en animales han podido establecer claramente que en muchas especies se establecen variaciones sexo-dimórficas en el desarrollo cerebral a nivel morfológico, histológico y/o fisiológico mediadas por la intervención de hormonas sexuales (la testosterona) en fases críticas del desarrollo prenatal, diferencias que establecen diferencias comportamentales netas entre machos y hembras.

Existen indicios de dimorfismo cerebral entre hombres y mujeres, pero es difícil establecer en muchos casos si tales características están condicionadas por factores fisiológicos determinados desde el nacimiento o son influidos por la conducta³¹. Sin embargo, existe al respecto un definido dimorfismo sexual en el una porción del cuerpo calloso (istmo) y en la parte anterior de la cisura de Silvio. Este hallazgo morfofisiológico se corresponde con las asimetrías funcionales entre hombres y mujeres. Como señala Liaño (1998) el cerebro masculino está más lateralizado que el femenino, estando especializado el hemisferio izquierdo en el procesamiento viso-espacial y el derecho en el verbal. El cerebro femenino al contrario es más simétrico, sus dos hemisferios están más concentrados y menos especializados.

Las diferencias morfo-funcionales señaladas están en correspondencia con capacidades cognitivas diferenciales entre hombres y mujeres. A través de métodos propios de la neuropsicología ha podido establecerse que estas variaciones están asociadas a una mejor fluencia verbal y una mayor capacidad de interpretación de información de contenido emocional en las mujeres, mientras que en los hombres se presentan una mayor capacidad para el razonamiento matemático y la interpretación viso-espacial no emotiva. Paralelamente hay evidencia de que existe una diferencia en la capacidad de interpretar percepciones y analizar problemas en relación al contexto (campo-dependencia).

Sin embargo estas diferencias son tendenciales, no absolutas, y sobre las diferencias morfofisiológicas opera la socialización y el aprendizaje reforzándolas o inhibiéndolas. Y como lo señala Liaño (1998) el grado de estas diferencias es más bien pequeño frente a las diferencias que pueden ser establecidas a través del entrenamiento y las influencias socio-culturales que modelan estas potencialidades biológicas. Al respecto afirma: "Sería una deducción absurda o tendenciosamente sexista la que tratase de opinar tras estos datos que existe una inteligencia superior o inferior en cualquiera de los sexos. En primer lugar porque las diferencias observadas entre el cerebro femenino y masculino, en lo relativo a las capacidades cognitivas son muy ligeras y, por ello, en el caso concreto de un hombre y una mujer, inferiores generalmente a las diferencias obtenidas con el entrenamiento que representa, cualitativa y cuantitativamente, los distintos tipos y grados de aprendizaje según las culturas, las clases sociales, etc." (p. 197). En este sentido es iluminador el hecho de que no se constaten diferencias estadísticas³² en los cocientes de inteligencia de poblaciones homogéneas de hombres y mujeres medidos según pruebas de inteligencia.

³¹ Swabb, J.M. y Fliers, E. «A sexually dimorphic nucleus in the human brain.» *Science*, 228: 1112-1115, 1985; Allen, L.S., Hines, M., Shryne, J.E. y Gorski, R.A.: «Two sexually dimorphic cell groups in the human brain.» *Journal of Neuroscience*, 9: 497- 506, 1989.

³² Ver los estudios de Chase (citado por Liaño, 1998)

Atendiendo a la distinción entre habilidad y competencia es claro que la diferencialidad biológica enlaza claramente con el concepto de habilidad: el aspecto morfofuncional modela dentro de cierto límite las capacidades. Ahora, si fuese la biología aquí la única determinante de las capacidades y el desempeño, el concepto de competencia sería inoperante, y la capacidad se confundiría con la competencia. Pero el hecho de que la cultura y el aprendizaje modelen, a partir de los datos biológicos, la forma como hombres y mujeres ponen en marcha diversas estrategias y procedimientos para emprender tareas y resolver problemas en contextos específicos, descubre toda la importancia del concepto de competencia frente a la abstracción del concepto de aptitud, que sin ser negado sólo tiene sentido en la medida en que se actualiza en quehaceres, en saberes-hacer específicos.

El concepto de aptitud como capacidad determinada biológicamente permite por tanto explicar hasta un límite el porqué de ciertos patrones más o menos universales de las capacidades propias de hombres y mujeres pero no justifican la naturalización de estereotipos masculinos y femeninos. La amplia atribución de cualidades y capacidades diferenciales entre hombres y mujeres es fruto de una compleja operación socio-cultural. La promoción de actitudes, expresión de sentimientos y asignación de roles específicos para cada sexo, y en definitiva la distinción entre sexos es, como los afirma M. Mead «concebida según la trama cultural que se encuentra en la base de las relaciones humanas y que el niño que crece es moldeado inexorablemente así como la niña, según un modelo particular y bien definido» (M. Mead, citada por Gianini, 1993, p.11).

Mead por cierto, a partir de estudios interculturales, defiende la posición de que las diferencias intersexuales son debidas exclusivamente a influencias culturales, sin embargo es necesario notar que sus estudios consideraron fundamentalmente las características de personalidad y de roles asignados por la cultura, y no consideró la cuestión de las habilidades cognitivas.

Este proceso de modelamiento es particularmente intensivo durante los primeros años de vida del niño o la niña. Como apunta Gianini (1993) hacia los cinco años los estereotipos masculino y femenino están consolidados dentro del repertorio valorativo y comportamental de niños y niñas. La escuela llega entonces a intervenir sobre un espacio ya preconfigurado. Las acciones y procesos pedagógicos integran muchas veces de manera acrítica y como un dato los prejuicios y estereotipos acerca de las diferencias entre sexos.

7.4. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

7.4.1. Metodologías de enseñanza – aprendizaje

Según el decreto 1860 de agosto de 1994, las instituciones educativas tienen el deber de definir las estrategias pedagógicas que guían las labores de formación al interior de los establecimientos. Estos últimos tienen, por otro lado, según el mandato de la ley 115 de 1994, autonomía en la definición de contenidos y métodos educativos, pero siguiendo los indicadores de logro y las guías curriculares del Ministerio de Educación Nacional. Si tenemos en cuenta que la relación que existe entre las estrategias pedagógicas utilizadas, las diferentes asignaturas y las metas propuestas para la enseñanza (Stodolsky, 1991), es de particular interés analizar las convergencias o divergencias de las estrategias pedagógicas entre las diferentes asignaturas. La presente investigación permitió realizar este análisis, teniendo en cuenta los siguientes elementos:

- Los métodos de enseñanza – aprendizaje que los docentes valoran y dicen utilizar.
- La preferencias de los alumnos por unos u otros métodos.

- La observación e interpretación, por parte de los investigadores, de la manera como éstos se implementan el aula.

Estos elementos fueron explorados teniendo en cuenta la importancia de los métodos pedagógicos – planeados y/o implementados- en la calidad de la educación. Se trata de ver si existen variaciones entre los tres planteles respecto a la valoración y puesta en marcha de diferentes estrategias pedagógicas.

Más adelante se realizará un análisis de los niveles de participación por género que se observan en las diferentes asignaturas, lo cual proporcionará un nivel mayor de aproximación a las relaciones docente-estudiantes en el aula, teniendo en cuenta la variable de género.

Además de la comparación entre planteles, puede resultar considerablemente fecunda la confrontación que se realiza en este apartado, de las diferentes perspectivas –docentes, alumnos, investigadores- posibilitada por la triangulación de técnicas, sobre todo si se tiene en perspectiva la retroalimentación que la presente investigación pueda hacer al quehacer de los agentes educativos de los tres planteles del estudio.

En este sentido, se presentará primero una descripción de las estrategias pedagógicas que los docentes dicen preferir y aplicar, información resultante de las entrevistas personales. Posteriormente, se describirán las estrategias detectadas a partir de las observaciones en las aulas, para luego exponer las preferencias de los alumnos y alumnas manifestaron tener al respecto en las entrevistas de grupo focal. Estas descripciones servirán de insumo para la comparación por plantel y asignatura de las estrategias pedagógicas utilizadas.

- *VISIONES DE LOS DOCENTES*

A continuación se presentan las estrategias pedagógicas que los docentes manifestaron preferir e implementar en los tres planteles, según las diferentes asignaturas.

	MATEMÁTICAS	LENGUAJE	SOCIALES
MIXTO	6° : Utilización de talleres, explicaciones constantes y evaluación. Esto permite, según la profesora, una enseñanza más personalizada. 9° : Se parte de hechos concretos para ir desarrollando inductivamente la abstracción. Integración de la asignatura con otras áreas del conocimiento	6° : Actividades artísticas y de creación 11° : Uso de lectura y escritura, se basa en la idea de que es necesario que los alumnos "hagan cosas", más que aprendan contenidos.	6° : No considera tener un método específico, "se da día a día" 9° y 11° : los métodos se construyen día a día.
MASCULINO	6°: Método socrático: inducción a través de preguntas y respuestas 9° : Depende de cada grupo: a veces empieza dando el concepto, a veces se comienza con ejercicios para deducir los conceptos. 11° : Explícita cada vez el indicador de logro a alcanzar; evalúa permanentemente cada indicador, y hace recuperaciones constantes personalizadas.	6° Construcción de significados a partir de textos y producción de textos 9°: No un único método: trata de usar la creatividad; por ejemplo, utilización de crucigramas. 11° Fomento del gusto por la lectura, aumentando la complejidad de las lecturas; análisis de las lecturas; composición de textos: ensayos, poemas, obras; creaciones artísticas a partir de lecturas.	6° y 9° : No tiene metodología explícita. Pide a los alumnos que busquen artículos de prensa, exposiciones por parte de los alumnos y del profesor. 11° : Ninguna: no cátedra magistral; trabajo en grupo, debates, mesa redonda, lectura adicional.
FEMENINO	6° : Realiza actividades de activación cognitiva al inicio (facilitar concentración, motivación). Trabaja a partir de ejercicios, prefiere las explicaciones sencillas y cortas. Procura desarrollar democracia, participación, autoestima 9° : Resolución de un problema por parte del profesor y realización ejercicios individuales 11° : Inducción, metodología constructivista	6° : Metodología constructivista: juegos, construcción de historias colectivas 9° : Dramatizaciones, lecturas, concursos de narraciones 11° : Varía según el grupo; pero utiliza juegos, trabajos en grupo	6° : Lectura comprensiva, uso de narraciones imaginarias para enseñar contenidos 9° : "Método natural": conversatorios sobre diversos temas, construcción conjunta de conocimientos 11° : Metodología constructivista, facilitada por el profesor; uso de experimentación e investigación

- Mirada de los investigadores

En el siguiente cuadro se presentan las estrategias pedagógicas que se advirtieron en las observaciones realizadas en los tres planteles según la asignatura.

	MATEMÁTICAS	LENGUAJE	SOCIALES
--	-------------	----------	----------

MIXTO	<p>6° Podría decirse que se usa una metodología de “ensayo y error”: al trabajo en grupo le sigue una evaluación, a partir de la cual se detectan los problemas de comprensión; le sigue de nuevo el trabajo en grupo, la explicación y luego la evaluación.</p> <p>9° y 11° : Se trabaja con ejercicios individuales (del libro-texto, o inventados por el profesor), a partir de los cuales se explican los conceptos matemáticos, siguiendo en general un proceso inductivo. Este proceso se lleva a través de preguntas y respuestas, con el uso constante del tablero.</p>	<p>6° : sesiones de lectura, escritura, de construcción artística, conversatorios, trabajos en grupo</p> <p>9° : se trabajan preferentemente dramatizaciones, trabajo en grupos, realización de redacciones</p> <p>11° : Lectura de textos de tema libre, donde se trabaja preferencialmente con poesía. Las lecturas son voluntarias pero todos los y las jóvenes deben tener su texto y lectura preparadas. Los jóvenes deben realizar escritos sobre sus percepciones de las lecturas y compartirlos con sus compañeros.</p>	<p>6° : Trabajos en grupo sin mucha retroalimentación por parte de la docente</p> <p>9° y 11° : Predominan los conversatorios alrededor de temas éticos o políticos y el trabajo por grupos. Los contenidos y logros a alcanzar no aparecen de manera clara.</p>
MASCULINO	<p>La metodología se apoya en la presentación de solución de un problema expuesto por el docente luego de lo cual se pasa a resolver problemas de manera individual en el tablero o en el puesto y eventualmente de manera colectiva</p>	<p>Con distintas actividades como carteleras, análisis de textos o de escritos de los alumnos, la docente hace preguntas sobre el significado de palabras, frases etc. Se discuten las afirmaciones de las lecturas.</p>	<p>El trabajo de clase gira alrededor del trabajo grupal en el que se desarrollan temas y preguntas de cuestionario, centrándose la discusión en la aclaración de términos y conceptos</p>
FEMENINO	<p>Se parte generalmente de la ejemplificación en el tablero de la solución de problemas a partir de los cuales las estudiantes desarrollan ejercicios individuales o colectivos, en los que se presenta una amplia interacción entre el docente y las alumnas a través de preguntas, aclaraciones y correcciones. A esto del docente de 6° agrega un elemento de competencia en la velocidad de la resolución de ejercicios.</p>	<p>En los tres grados predomina el trabajo en grupo, alrededor de solución de ejercicios, exposiciones o representaciones. En noveno y once se observa una predilección por la realización de juegos de palabras: crucigramas, sopas de letras. Se observa, así una débil retroalimentación por parte de las docentes y una baja exigencia en cuanto a la apropiación de contenidos.</p>	<p>En todos los grados hay un extendido recurso a los trabajos grupales y a formas de exposición colectiva de temas. En 6°, el docente recurre a una descripción de situaciones históricas</p> <p>En 9° la docente parte de la exposición para generar discusión y reflexión sobre valores y condiciones sociales – Hay consideración sobre condición femenina / críticas a convencionalidad, normalización y autoritarismo.</p>

- Mirada de los Alumnos

A continuación se presentan las estrategias pedagógicas valoradas por los/las alumnos/as en los tres planteles según el grado:

	<i>Sexto</i>	<i>Noveno</i>	<i>Once</i>
MIXTO	En general, los alumnos le otorgan importancia a las actividades grupales, y a otras formas de aprendizaje como lecturas de cuentos. Aprecian la posibilidad que da el sistema de logros de recuperar lo que no se ha aprendido.	Se percibe un gusto por las actividades de los talleres pero a la vez, conciencia del valor parcial de estos, es decir, se piensa que los talleres deben ir acompañados explicaciones concretas de los temas, lo que en la mayoría de los casos no ocurre en la actualidad.	Los comentarios de las mujeres, se orientan al papel del maestro, haciendo mención de capacidad de comunicación, manejo del lenguaje (respeto y trato con los alumnos) y a forma de transmitir conocimientos. Los jóvenes, se refieren al ambiente que el docente crea en clase: el humor, la forma de llamar la atención y la comprensión hacia ellos. Valoran en docentes capacidad de ser amigos.
MASCULINO	Hay consenso en que los métodos deben ser "dinámicos y didácticos"; se prefiere la realización de actividades a la cátedra magistral, se valora el que la clase sea divertida. Hay preferencia por los profesores que guardan un equilibrio entre la responsabilidad y seriedad y la comprensión y la cercanía a los alumnos.	Se valoran los métodos que estimulan la creatividad, la participación, las actividades fuera de lo común. Por otro lado, se considera positiva la posibilidad de aprender por ensayo y error. Existe una división de las opiniones en torno a si las evaluaciones constantes (necesarias, por demás, al sistema de logros) son positivas: se alude a factores como la evaluación como mecanismo de represión; y en la contraparte, la posibilidad de hacer los ejercicios individualmente	Se prefieren métodos dinámicos sobre la cátedra magistral, que estimulen la creatividad. Se prefieren los profesores que muestren gusto y esmero por enseñar, que generen empatía con los alumnos, que sepa dar explicaciones, que esté actualizado y que tenga "una relación casi paternal" con los alumnos.
FEMENINO	Coinciden en considerar que la puntualidad y la capacidad para mantener el control y la utilización de distintas formas de evaluación son importantes en un profesor. A las niñas se les dificulta evaluar a los docentes por la pedagogía utilizada. Predomina la valoración exclusiva de atributos tales como la capacidad de comprensión, la ternura, el ser "madre".	Se valora que los métodos: estimulen el análisis y el cuestionamiento, relacionen teoría con práctica, permitan el aprendizaje individual. Se prefieren los profesores tolerantes, que den libertad, que no pongan barreras, que enseñen conocimiento actualizado.	Se valora que los métodos: sean dinámicos, estimulen la práctica, se relacione con la vida real, se salga de lo convencional. Se valora que el profesor exija, sea dinámico, maneje la clase, no abuse de la autoridad y no sea agresivo

- **Discusión**

En el plantel mixto, tienen una mayor similitud las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes de las áreas de lenguaje y sociales: predominan los trabajos en grupo, dramatizaciones, conversatorios, todas las actividades que reclaman la participación activa de los estudiantes. Se observa escasa retroalimentación y explicación a partir de contenidos curriculares claros y explícitos, lo cual se refleja en la siguiente aseveración de una docente:

“La metodología básica mía es la lectura y la escritura. Yo casi no enseñé contenidos, la política mía es llevar al chico hacia que haga cosas”.

El área de matemáticas se diferencia por una mayor integración de las actividades con los logros curriculares a alcanzar, lo cual se corresponde con la situación que se presenta en los otros dos planteles, especialmente el masculino. En todos los planteles, los docentes de matemáticas tienen claridad en cuanto a los procesos de pensamiento que deben ser desarrollados, y las posibilidades pedagógicas para lograrlos. Se observa una coherencia entre las estrategias pedagógicas que dicen utilizar y las observadas por los investigadores. Se trabaja particularmente a dos niveles: la inducción, que consiste en la construcción de contenidos abstractos a partir de la realización de ejercicios; y la deducción, que consiste en la ejemplificación por medio de ejercicios, de las fórmulas, propiedades o leyes matemáticas. La utilización de textos es mucho mayor que en todas las otras áreas (exceptuando lenguaje de grado once en el plantel masculino); en palabras de un docente del colegio mixto:

“Los textos son una herramienta didáctica para ayudarle al chico a acercarse al conocimiento. Hay bastantes ejercicios. Es bueno llevarle a que lea y a que sea autodidacta”

Sobresale la utilización continua en clase de preguntas y respuestas, método que alguno de los docentes llamó “método socrático”. La siguiente es una transcripción que ejemplifica la utilización de preguntas, y la utilización de elementos concretos de la vida cotidiana en las explicaciones del profesor:

Profesor: De qué forma podríamos simplificar el cálculo del perímetro?

Es algo relacionado con multiplicar.

Lady, quien levantó la mano, responde correctamente

P: Correcto. Explica en el tablero al tiempo que escribe. Ustedes aprendieron en primaria que multiplicar es una suma abreviada.... A veces utilizamos símbolos, por ejemplo la calavera con huesos, qué significa?

Varios: Peligro.

P: El semáforo también es un símbolo. Entonces el símbolo \times nos indica que es cuatro veces el lado. Entonces el cuadrado de Claudia nos daría 9×4 igual...

Todos: 36!

Para la misma área de matemáticas se observó, en el plantel masculino una preocupación adicional: la construcción de una metodología de enseñanza – aprendizaje a partir de la implementación del sistema de logros, acompañada de un esfuerzo, que podría denominarse de gestión pedagógica, por conceptualizar y extender la metodología a otros docentes y áreas. Sin embargo, en las observaciones se pudo detectar una referencia continua a los logros también en los otros planteles, sobre todo en los grados 9° y 11°.

El área de lenguaje del plantel mixto guarda similitud con la del plantel femenino: la preferencia por el trabajo en grupos, las representaciones, la baja exigencia en cuanto a la apropiación de contenidos son características de ambos planteles. El área de lenguaje del plantel mixto, por el contrario, tiene mayor similitud, en cuanto a apropiación y desarrollo de estrategias pedagógicas, con el área de matemáticas de los tres planteles. Por ejemplo, la utilización de preguntas y respuestas para explicar contenidos, ilustrándolos a partir de la lectura de textos de la literatura universal es una estrategia continua en grado 11°, lo cual puede observarse en la siguiente situación de clase:

Profesora : aparece entonces otra técnica narrativa que es el diálogo. “Comparte el infierno y eso tenía que haber sido, una suerte de paraíso” dice Borges. ¿Porqué dice eso? (dirigiéndose al que

leyó lo de Borges, éste responde correctamente) *Aparece otra técnica narrativa. Nosotros, qué persona es en la narración?* (Hay silencio).

Hay una primera persona cuando Dante habla etc, Aquí dice 'nosotros', en la narración a qué equivale esa persona? (Nadie responde)...

VUELVA A LEER

El alumno lee, finalmente alguien responde: *Narrador.*

Profesora: *Hay varias clases de narradores. (Se dirige a H:) Me los recuerda?*

Alumno : *Narrador omnisciente*

Profesora: *otra clase?*

H : *omnipresente.*

Profesora: *qué es?*

Un alumno responde mal y después otro correctamente

Profesora: *"Yo soy Juan Pablo Castells" ¿qué narrador es? Si el que cuenta la historia es narrador, el que la escucha quién es?*

Tanto en el plantel mixto como en el masculino, los alumnos y alumnas de sexto grado aprecian la puesta en práctica de métodos "dinámicos", la realización de actividades diferentes a la exposición de temas por parte de los docentes. Sin embargo, los alumnos del establecimiento mixto aclaran la necesidad de que los profesores guarden un equilibrio de estos elementos con la responsabilidad. Las niñas del plantel femenino mencionan otro tipo de preferencias. Se destaca la importancia que le dan al control y a la evaluación: necesidad de que el profesor mantenga el control, que se evalúe de distintas formas. Por otro lado, valoran predominantemente los atributos personales del docente sobre los métodos pedagógicos, especialmente, como ya se mencionó anteriormente, la extensión del rol materno en las docentes de sexo femenino.

En general estas apreciaciones de los alumnos de sexto se corresponden con las estrategias implementadas —con planeación y fundamentación explícita, o sin ella— por los docentes de ese grado. Quizás la única divergencia se presenta en matemáticas, área que en general es trabajada a partir de preguntas y respuestas (exceptuando el colegio mixto, donde la evaluación reemplaza el ejercicio de las preguntas), y de un proceso inductivo, elementos que no aparecen significativos para los alumnos y alumnas.

7.5. INTERESES FRENTE AL GÉNERO

Se presenta a continuación el análisis de la información recogida sobre la categoría de "intereses" de acuerdo con lo establecido conceptualmente, y bajo el supuesto que los intereses diferenciados según género reflejan los condicionamientos culturales ya recibidos y a la vez, son reforzados institucionalmente a través del currículum oculto. También se buscó a través de la triangulación contrastar las percepciones de directivas y docentes sobre los intereses de los y las estudiantes, así como lo que los mismos estudiantes declaran de sus intereses, y la percepción que tienen sobre los intereses de su género en un plano abstracto y del género contrario.

Al ser preguntados alumnos/as, retores y docentes de los colegios mixto, masculino y femenino, acerca de los intereses de los estudiantes por género, las respuestas se pueden categorizar de la siguiente manera: 1) los intereses por asignatura en la educación básica; 2) por áreas según la opción de carrera que tienen en el momento; 3) según tipos de actividades, divididas en aquellas que se desarrollan dentro de la escuela, o en el tiempo libre; 4) una menor proporción expresó sus intereses en términos de proyectos de vida futuros (como "hacer dinero") e incluso con orientaciones filosóficas (intereses espirituales o materiales).

7.5.1. Opiniones de los alumnos

Con relación a las asignaturas, un comentario generalizado por parte de los estudiantes de los colegios masculino y femenino es que el gusto por una asignatura se construye a través de la relación con el docente más que por un atractivo intrínseco al contenido de dicha área. De igual forma, el rechazo por materias, o el des-interés, lo explican más como producto de malas relaciones con maestros que como limitaciones en sus habilidades. La preferencia por materias o áreas varía según el tipo de colegio: mientras que la materia preferida por los alumnos de todos los grados en el colegio masculino es matemáticas (gusto que es fomentado por la institución, desde el inicio), existe una tendencia en las alumnas del colegio femenino hacia la materia de sociales; dicen las niñas que en esta última asignatura se les permite pensar, analizar y dar sus opiniones. En el plánel mixto, los alumnos de los tres grados hacen también una relación directa entre el interés por las materias y la metodología utilizada por los docentes. Pero en términos generales, tanto hombres como mujeres muestran interés por las ciencias naturales, áreas del lenguaje (español e inglés) y matemáticas, lo cual contradice las percepciones de los profesores de este colegio sobre el mayor interés de los hombres hacia las matemáticas y ciencias, y las mujeres hacia el lenguaje.

De manera más general, los varones relacionan los intereses con utilidad en el futuro muy directamente relacionada con opción de carrera universitaria e inserción en áreas de trabajo de mayor demanda en el país, por ello se observa un gusto de los muchachos por las asignaturas “duras” y de carácter técnico, tales como dibujo técnico, sistemas y química. En las niñas, la orientación de los intereses aparece combinada entre el desarrollo intelectual, opciones laborales y su concepto de desarrollo personal humano, con mucho mayor peso del ciclo vital que en el masculino; para las niñas de 6o. grado, los intereses se dirigen a las asignaturas relacionadas con la afectividad, que les “enseñan sobre las cosas que deben prevenir para cuidar nuestro cuerpo y no entregárselo a cualquier hombre”; también manifiestan mucho interés por asignaturas consideradas “blandas”, tales como español, y el inglés como exigencia de los tiempos actuales; en los grados más altos, van apareciendo intereses más intelectuales y en grado Once algunas mencionan matemáticas, química e informática. Respecto a las materias que les disgusta a chicos y chicas se encuentra que en su gran mayoría están relacionadas con los docentes que las dictan.

Sobre las carreras que les gustaría seguir una vez terminen su bachillerato, también se notan diferencias entre hombres y mujeres. Mientras que a los muchachos de todos los grados les gustaría seguir las ingenierías en sus diferentes áreas, las mujeres mencionan carreras tradicionalmente femeninas, relacionadas con asistencia social y servicios, tales como enfermería, modistería, “ayudar a los enfermos”, hotelería y turismo, ser cantante, etc. En el colegio mixto, muchas muchachas mencionan también ocupaciones de servicio y de asistencia social: trabajar con niños, profesora, enfermera. Otras actividades mencionadas: cantante, odontóloga, psicóloga. Los hombres, casi todos, dicen que saldrán a prestar el servicio militar, aspecto no mencionado por los alumnos del colegio masculino; otros mencionan dibujante, hotelería y turismo. Sólo una minoría nombra carreras “duras” como las ingenierías.

En su tiempo libre, los muchachos de todos los grados mencionan el interés por estar departiendo con personas del sexo opuesto (ir a fiestas, rumbear, ir con chicas al parque), hacer deporte o jugar (cartas, billar, etc). Algo generalizado a los sexos y edades es mirar televisión.

En el colegio mixto, en el empleo del tiempo libre, se encuentra diversidad en opciones y actividades que van desde ver T.V, hacer deporte y escuchar música, hasta realizar labores domésticas. En 9º las mujeres tienen preferencias por las actividades deportivas (incluyendo el fútbol) y artísticas (dibujar y escribir). Los hombres tienden más a las primeras y en segunda

instancia les es atractivo ver T.V, escuchar música y ocasionalmente leer. En 6° las mujeres prefieren salir a la calle, jugar con sus amigas o ver al novio, otras escuchan música o leen, debido a la imposibilidad de acceder a otros espacios dada la restricción de sus padres. Los hombres se enfocan más por actividades deportivas (fútbol y billar) y escuchar música. Aparece como argumento para escoger recreación “dentro de edificaciones” en las mujeres en razón de restricciones normativas de los padres, las cuales no son declaradas por los muchachos.

7.5.2. Opiniones de los directivos.

La posibilidad de identificar intereses concretos por parte de los directivos se asocia con su experiencia docente y laboral. Quienes tienen mayor responsabilidad administrativa que académica consideran que no tienen suficientes elementos para poder establecer esta diferenciación, y por ello, en la caracterización de unas y otros, hacen más énfasis en aspectos de personalidad y de comportamiento, que en aspectos de intereses intelectuales y de rendimiento académico. Un abordaje más específico se obtuvo por parte del directivo del colegio masculino quien opina que, a pesar de la presencia de alumnas en matemáticas en las carreras nocturnas que tiene la institución, algunas de ellas con muy buen rendimiento, y de casos más generales de alumnas que incluso pueden aventajar a compañeros y que podrían tener un desempeño muy bueno en cualquier ingeniería, las posibilidades de desempeño profesional se ven limitadas por el machismo en la cultura que las orienta hacia otras especialidades y profesiones menos técnicas.³³ Llama la atención la manera en que se refieren las directivas y los docentes a las mujeres como las “damas”.

7.5.3. Opiniones de docentes.

En el colegio mixto, las percepciones sobre los intereses de hombres y mujeres es la siguiente: cuatro docentes encuentran un mayor interés de los varones hacia las matemáticas, las ciencias, los fenómenos naturales y de las niñas hacia el lenguaje, el arte, la poesía, la literatura y la ortografía³⁴.

En los colegios masculino y femenino, se refirieron más a los intereses por las carreras a seguir y por las actividades escolares. Cuatro profesores encuentran diferencias de género en la elección de carreras y todos coinciden en que los hombres se inclinan por las carreras técnicas e ingenierías, mientras las mujeres lo hacen por las relacionadas con servicio social, administración, enfermería, salud y ciencias humanas.

Alrededor de la mitad de los/as docentes consideran que el tipo de actividades que se desarrollan difieren según la composición por sexo del plantel. En donde hay niñas, éstas tienden a ser más activas a la hora de participar en actividades culturales, son más sentimentales, dispersas, tímidas y superficiales, mientras que los hombres son activos en los deportes, son desordenados y persistentes. La mayoría asigna estas diferencias a factores culturales y cree que también inciden factores “biológicos”.

³³ Es interesante anotar un calificativo reiterado por directivos y docentes en el colegio mixto, quienes para referirse a las mujeres las llaman “las damas”, de manera que aparecen como sujetos aparte, diferenciadas positiva y negativamente, pero no parte del colectivo de jóvenes.

³⁴ La información sobre la percepción del desempeño no está completa. Un docente de matemáticas percibe que los varones tienen mejores resultados en su asignatura, al igual que una de lenguaje respecto a las mujeres en su asignatura. Estos resultados se complementarán posteriormente con los logros obtenidos por los estudiantes. En cuanto a factores que influyen en la diferencias de desempeño, se mencionan los siguientes: el interés y la motivación de los estudiantes, la historia académica, la comunicación con el docente y el ambiente familiar.

En el colegio mixto también se tiende a percibir a los hombres más interesados por el deporte y por temas considerados prácticos. Las profesoras del área de lenguaje coinciden en que las niñas muestran un mayor interés por organizar eventos académicos y extraacadémicos. El interés por aspectos como las relaciones de pareja, el amor, la sexualidad, es tratado según la especificidad del plantel. En el mixto el tema aflora de manera más abierta, mientras que en los planteles unisexo, se plantea como un elemento de “afuera”, que ocasionalmente enfrentan: “se enloquecen cuando ven un/a muchacha/a” que viene aquí”. Al respecto, una docente que tuvo la experiencia tanto en colegios mixtos como femeninos anota que en los colegios femeninos las niñas se interesan más por temas de política, mientras que en los mixtos se vuelve prioritario el amor y las relaciones de pareja, lo cual apunta a generar interesantes hipótesis acerca de la influencia de la coeducación, que serán exploradas posteriormente en esta investigación. Las explicaciones sobre estas diferencias de intereses hacen de nuevo alusión a la imitación de patrones transmitidos desde la familia y la cultura.

Se destaca que quienes establecen una diferenciación de intereses menos diferenciada por género son los docentes de matemáticas (cuatro de seis), mientras que los de sociales son los que tienden a percibir más diferencias entre niños y niñas. Un docente de sociales considera que los intereses de los hombres son más materialistas mientras que los de las mujeres son más espirituales. Dice al respecto: “Cada día las tenemos más adaptadas e incursionando a los sistemas de los hombres. Y eso no está bien. La mujer ha perdido mucho de su valor de ser mujer, ha perdido su delicadeza, ha perdido su finura de ser mujer.... Es mejor que la mujer siga siendo mujer... Estamos diferenciando los sexos, estamos diferenciando el hombre y la mujer y por eso también hay carreras específicas para cada uno, a pesar de que cada uno influye, cada uno incursiona en el campo del otro..”.

7.6. ACTITUDES FRENTE AL GÉNERO.

La información acerca de la categoría actitudes según género de los estudiantes, se analiza a través de las percepciones y creencias recogidas en las entrevistas focales dirigidas a grupos de alumnos y alumnas, en los que se preguntaba acerca de las ventajas y desventajas de ser hombres o mujeres y lo que esto significa; las respuestas que se contrastan luego con las opiniones de los docentes sobre su percepción acerca del mismo tema.

7.6.1. Opiniones de los alumnos.

En el colegio mixto, al formular las preguntas, los alumnos encuentran más ventajas al ser mujer que las mismas alumnas. Existe un consenso alrededor de la idea según la cual las mujeres son más dedicadas, responsables y expresivas, lo que coincide, como se vio anteriormente, con la percepción de los/las docentes. También se hace referencia a la mayor responsabilidad de la mujer en la procreación y resalta el reconocimiento que hacen las jóvenes a la importancia y a la libertad que se le proporciona al hombre.

En los colegios unisexo también existe el consenso en cuanto a la percepción de que en el hogar las mujeres como hijas son más protegidas y cuidadas, y luego, como madres son más solidarias, tienen un corazón más grande, son más responsables y dan más atención a los hijos. En el plano laboral, se considera que tienen más posibilidades de proyectarse y consiguen empleo más fácilmente que los hombres.

En el colegio masculino, las ventajas de ser mujer se refieren principalmente a su rol de ser madres y de la atención y consentimiento que dan a los hijos, mientras que el colegio femenino, las ventajas se sitúan en el plano de las relaciones escolares y afectivas de la mujer con el otro sexo. De otra

parte, al hablar de las ventajas de ser hombre sucede lo contrario a lo que sucede en el caso de los colegios mixtos ya que las alumnas encuentran más ventajas que los mismos alumnos. Se destaca la percepción que tienen los muchachos de que una de las ventajas de la mujer es ser consentida, lo que no pasa con ellos como hijos varones. Dicen algunos de ellos: "...tienen un corazón más grande que el de los hombres. Tienen un hijo y lo acarician, lo besan y lo consienten; un hombre lo hace menos", "Además uno recibe más atención de las mamás; uno le pregunta algo al papá y a veces le dice 'no ve que estoy mirando fútbol?'". Y otro afirma que "la mayor ventaja es que está siempre cuidada. Siempre se ha dicho que a la mujer se la debe cuidar y la tienen que proteger. Y eso es rico cuando uno se siente protegido por los papás, hermanos y amigos. Y en cambio, uno llega a casa y nadie le pregunta en dónde estaba. Por ejemplo, a mí nunca me han preguntado cómo le fue, hizo tareas, ni nada". Un muchacho corrobora lo dicho por el anterior: "Otra cosa es que casi siempre las mamás tienen más contacto con las hijas. En mi casa, por ejemplo, mi papá murió y entonces mi mamá sólo hablaba con mi hermana y le decía, cómo le fue?, hizo las tareas?, hágalas. A mí, nada. Yo le decía, mamá, me voy a una fiesta. Ah, bueno, tome 20 mil pesos y chao. Nunca me han regañado".

En el colegio femenino, llama la atención la imagen desvalorizada que tiene la imagen masculina en las niñas, producto del temor a ser víctimas de él, ya sea por el aprovechamiento en los estudios, en el ámbito afectivo o en el sexual. Afirman de ellos que "se quedan en una sola cosa", "son muy mediocres", sólo trabajan y no pueden cocinar, "dependen de las mujeres", son unos inútiles para la sociedad, son unos ineptos, no pueden hacer nada, desde pequeños la madre les hace todas las cosas, luego la hermana, después la novia. "A veces juegan con nuestros sentimientos, pero (...) no debemos dejar de darle importancia al beso, a una mirada". "La mujer es más sensible y nosotras tenemos más la capacidad de entender a las personas", "nosotras somos más sentimentales", "uno de mujer tiene que luchar por el hecho de ser mujer", "Uno ve lo difícil que es para una mujer embarazada que de pronto los vómitos y los mareos... y si nos damos cuenta, hay muchos hogares que la cabeza de familia es mujer, porque un hombre (dice) ese hijo no es mío y se fue; en cambio, a uno si le toca quedarse ahí respondiendo por ese bebé". "uno como mujer tiene que pensar a quién le va a dar su virginidad, porque hay novios que llevan uno o dos meses y uno tiene que dar la pruebita del amor y si no, le terminan. Y si uno cae en eso, ellos de todas maneras se van y uno se queda engrampado con un bebé".

OPINIÓN GRUPO FOCAL POR VENTAJAS DE HOMBRES Y MUJERES

GRADO	COLEGIO	OPINIÓN DE LAS MUJERES		OPINIÓN DE LOS HOMBRES	
		Ventajas de ser mujer	Ventaja de ser hombre	Ventajas de ser mujer	Ventaja de ser hombre
11°	Mixto	Puede expresar el afecto Más ventajas laborales. Más dedicadas y responsables	Tienen más libertad y más sociales. Son más fuertes por la formación recibida	Arreglan bien la casa. Se expresan mejor. Se puede confiar más en ellas Son más discretas. Tienen más amigos/as Son más responsables en el hogar Son más entregadas a las cosas y a las personas	Poder manejar a las mujeres en el afecto Poder valorar a las mujeres por lo que son.
	FEMENINO	Tener el don de dar la vida Se guían más por sentimientos Dan más importancia a un beso o una caricia de un hombre Tienen más capacidad para entender a los demás	Toman la iniciativa y la mujer debe "darse su puesto" Tiene más libertad Los dejan salir a todas partes Saben cómo llegarle a la mujer Corren menos peligros		
	MASCULINO			Se proyectan más fácil en la vida futura Siempre están más cuidadas y protegidas por todos Consiguen trabajo más fácil Son las que dan la vida Están siempre presente en el hogar Son más responsables que los hombres	Son más responsables Cuidan a sus hijos
9°	MIXTO	Cuando son bonitas despiertan interés Nos expresamos mejor Tenemos más sentimientos, somos más cariñosas Podemos tener hijos	Tienen más libertad tienen más facilidad para resolver problemas tienen más capacidad física		

	MASCULINO			Maduran más rápido Tienen más memoria Son sensibles	Nos le medimos a todo Somos más ágiles Nos ponen más cuidado en todas partes Podemos desempeñar muchos oficios
	FEMENINO	Pueden proyectarse más fácil en la vida Tienen la "gracia" de poder tener hijos Son polifacéticas Son más adaptables Son más confiables	Se valoran más a sí mismos Se apoyan unos a otros	Son más juiciosas	
6°.	MIXTO	El hombre propone y la mujer dispone	Toman la iniciativa para todo Las mamás le dan más importancia a los hombres, las niñas las quieren para que laven y no las saben aprovechar. Que puede ser presidente.		
	MASCULINO			Pueden tener hijos Poder cargar el niño en la barriga	Plata El hombre es superior a la mujer
	FEMENINO	Ser delicadas	Son más dedicadas al estudio	Más solidarias entre ellas Tiene un corazón más grande Consienten y atienden más a los hijos Tienen más valores	Nos divertimos más con rumbas y con trago No tenemos dolores de esos (menstruales) Es el sexo más fuerte

7.6.2. Opiniones de los directivos

La rectora del colegio femenino afirma acerca de las diferencias entre niños y niñas: "los muchachos son más descomplicados y espontáneos para contar los problemas que tengan, mientras que las niñas son más reservadas y selectivas para contar sus cosas. Los muchachos son más espontáneos con lo de ellos". Comenta que igualmente encuentra diferencias en la reacción que tienen los estudiantes luego de una corrección disciplinaria por parte del colegio: "las niñas son más rencorosas, mientras que los muchachos olvidan más rápido (...) Las niñas son como más.... rencorosas, o más.... susceptibles, susceptibilidad propia de la mujer... (...) a las niñas se les llama la atención y ellas lloran, se angustian, bueno y como que el mundo se le viene encima, los muchachos hacen un gesto y ya. Otra cosa es que los niños son más arriesgados, más aventureros, más lanzados".

Preguntada por los casos de indisciplina de niños y niñas, comenta: “Aquí, por la realidad del sector, se ven más conflictos y peleas fuertes de niñas que se agarran y se dan duro. Pero esto ocurre igual entre niños y niñas”.

Para el rector del colegio masculino “la comunicación con la mujer es mucho más sencilla, más fácil que con los hombres, y esto es una fortaleza”.

La rectora del colegio femenino considera que la mujer es muy dada a ser extrovertida y a “adoptar comportamientos distintos cuando está con el sexo opuesto. Hoy en día son loquitos todos, pero la mujer es más dada a vivir otros intereses y otras variables que les quita concentración. Por ejemplo, con las de 11° y 9° grado toca detractito de ellas porque se escapan del colegio y de la casa... Su interés, aparte de lo académico, es la música, la moda y las fiestas. Las capacidades pueden ser las mismas... pero la mujer es muy dada a muchas cosas a la vez, a los noviecitos, la salida y todo eso le quita mucho tiempo”.

7.6.3. Opiniones de docentes

En el colegio mixto, mientras los profesores del área de matemáticas encuentran que hombres y mujeres participan igual, las docentes de lenguaje perciben a las jóvenes más participativas. No obstante, como se verá más adelante, se observó que los varones participan más que las mujeres (pasar al tablero por iniciativa propia, responder y preguntar al profesor).

Una percepción generalizada entre los profesores del colegio masculino es que a los alumnos varones se les puede hablar fuerte y es más fácil aplicar la disciplina con ellos ya que ellos son obedientes, respetuosos y responden a las exigencias. Un docente de sociales dice al respecto: “Es más fácil la disciplina con los hombres que con las mujeres por la misma naturaleza, la mujer tiene más sensibilidad, y eso es lo que la diferencia el hombre es más calculador, es más frío, más enconchado todo eso hace que, las diferencias son bonitas. No es lo mismo que yo le diga, ¡hombre usted que está haciendo! Si yo se lo digo a un muchacho y se lo digo con fuerza, él me dice, no profe, es esto y aquello; no la mujer, de pronto se me pone a llorar. Son reacciones típicas. Eso de pronto influye, pienso yo en que pueda ser más fácil la disciplina con los hombres”. Una docente del colegio femenino que tiene experiencia también en colegios masculinos comparte esta apreciación, pues dice que “al muchacho se le puede exigir con mayor firmeza y eso no molesta, ellos no se disgustan, no se sienten heridos”. Otras características que comparten los docentes del colegio masculino acerca de los muchachos es que son más activos, más racionales, fuertes y con una gran capacidad de análisis. Este último aspecto es especialmente valorado en el colegio de varones.

Las niñas son percibidas por el contrario en el colegio masculino como emotivas, pasivas, más sensibles, preocupadas por su apariencia física y más participativas, especialmente cuando se trata de actividades sociales y culturales. Dice un profesor de sociales del colegio masculino: “La mujer es más sensible que el hombre y es más fácil llevar a participar (...) que llevar a participar a un muchacho; ahí no hay nada que hacer, lógicamente la mujer está más inclinada a participar, más inclinada a involucrarse, a estar con los demás, el hombre es más frío. En el cumplimiento de las tareas, yo pienso que puede ser mejor el de las mujeres que el de los hombres porque la mujer de todas formas es más detallista, la mujer es más delicada, es más dedicada, el hombre es más descuidadito y eso es una razón de cultura. Pienso que una estudiante típica es una niña muy ordenada, una niña muy juiciosa, muy cumplidora. El hombre es más racional y la mujer es más emotiva”.

Por otro lado, los profesores de todas las áreas del colegio mixto tienden a percibir que los muchachos son más indisciplinados, bruscos y “activos” físicamente que las chicas y que son más dados a demostrar su inteligencia o comprensión de los temas, percepción que no es compartida por los docentes del colegio masculino, en donde hay un régimen disciplinario exigente y los muchachos responden a él. Un aspecto que es compartido por la mayoría de los profesores de todos los colegios es que se percibe a las mujeres más “habladoras” y con mayor disposición a la comunicación, en contraste con la disposición de los hombres a la actividad física. En la práctica, las observaciones mostraron que los muchachos conversan en clase tanto como las niñas.

En las respuestas que tienen que ver con cualidades y actitudes asociadas al género se observa que la mayoría de los profesores de todas las áreas del colegio mixto coinciden en que los alumnos son más prácticos que las alumnas (esto tampoco es compartido por los docentes de los colegios unisexo). A las niñas se les califica de diferentes maneras, muchas veces asociadas con una connotación negativa a actitudes “femeninas”: se fijan en la estética (un docente), son más delicadas (dos docentes), tranquilas y pacientes (dos docentes), dóciles y sumisas (cuatro docentes). Algunos mencionan rasgos como ser tolerantes y tiernas. Sin embargo, también se les ve competitivas como los muchachos, y un docente menciona su beligerancia en el momento de defender sus derechos.

Se mencionan los diferentes rasgos asociados a los géneros: algunos de los docentes de los tres tipos de colegio consideran que tanto hombres como mujeres están capacitados de la misma manera para la creatividad; en cuanto a la racionalidad, las opiniones están divididas: algunos consideran a las mujeres más racionales, otros a los hombres, el resto lo ven como un rasgo igualmente repartido.

En el colegio femenino, hay consenso en los y las docentes en percibir a las alumnas como emotivas, pasivas, creativas y sobresalientes en lo estético. Una profesora de sociales comenta que las muchachas son más mentirosas y “solapadas”, un docente de matemáticas dice que en ocasiones son bastante manipuladoras y uno de matemáticas afirma que son “fregadas”, que es muy difícil dominarlas y que depende de quién esté al frente de ellas, ya que las niñas prefieren tener a un profesor hombre, ya que éste las consiente más; pero que las mujeres son más extremistas y que “es más peligrosa una mujer mala que un hombre malo”.

Los rasgos que los docentes de los colegios unisexo mencionan como similares en alumnos y alumnas son la competitividad, la dominación y en menor grado la creatividad

En general, puede afirmarse que el equipo docente, a través de la experiencia resocializadora que debe conllevar una investigación de estas características, expresa interés en el tema, los profesores solicitan información más especializada, y comparten inquietudes frente a las representaciones de género que identificaron en sus respuestas a la entrevista formal y a las conversaciones informales. Al respecto, se aplica la conclusión de Gloria Bonder: “...los cambios en este terreno requieren mucho más que el despertar de la conciencia de los docentes; también exige que ellos dispongan de conocimientos actualizados sobre diversos aspectos de la condición de la mujer y de instrumentos que les permitan investigar y evaluar de manera permanente sus esfuerzos por llevar a la práctica relaciones de género no discriminatorias” (Bonder, 1994, p. 39).

7.6.4. Comportamiento de los docentes frente al género

En términos globales de las conductas de los docentes, promediando las tres asignaturas, se tiene:

- Formula preguntas 2.52
- Revisa tareas 1.79
- Da la palabra 1.34
- Llama la atención 0.93
- Pasa al tablero 0.70

En la dinámica del aula predomina la conducta de dirigir preguntas a los estudiantes sobre el contenido de la clase, aunque en menor proporción otorga la palabra. La segunda conducta que predomina es la de revisión de tareas y ejercicios. En menor proporción están las conductas de regulación y en último lugar, la de pasar al tablero. Esta última categoría puede explicarse en parte por el tamaño promedio de las clases que oscila entre 30 y 40 alumnos, por las estrategias pedagógicas que prelacionan bien la exposición del docente o el trabajo en grupos, estrategias que como se verá, varían mucho según las otras variables consideradas: plantel, asignatura y docente.

Al calcular los promedios, tomando los grados como base, se tiene esta distribución:

- Formula preguntas 2.01
- Da la palabra 1.02
- Llama la atención 0.73
- Pasa al tablero 0.72
- Revisa tareas 0.47

Controlando por plantel, se encontraron los siguientes patrones de conducta:

➤ Según Plantel.

Cuadro 27 . Comportamiento de los docentes según tipo de plantel

Conducta	Mixto Ms	Mixto Hs	Masculino	Femenino
Da la palabra	0.49	0.80	1.34	1.89
Pregunta	0.56	0.81	2.92	2.18
Pasa al tablero	0.07	0.17	1.14	1.32
Revisa	0.23	0.21	1.30	1.94
Regula	0.47	1.16	0.96	1.00

La estrategia de preguntar es más utilizada en el colegio masculino, seguida del femenino, en las conductas de revisión y de dar la palabra, tiene los valores más altos. El rol del docente es mucho menos activo en el colegio mixto, en el que tiene mucho más peso la regulación de disciplina a los varones. En el colegio masculino hay una presencia mucho más activa de los/as docentes.

En términos cualitativos podría decirse que es en el colegio masculino en el que se observó la dinámica más activa de las sesiones de clase, en donde el/a docente tiene un rol bastante protagónico, combinado con estrategias participativas hacia los alumnos. Hay una estructura mayor del contenido de la clase y se retoman asignaciones de tareas en clase, las cuales, son cumplidas por los estudiantes. No se observaron casos en que el alumno indagado por su tarea no la hubiera realizado.

En el colegio femenino se evidencia también un papel más central del/a docente. En el mixto, como se anotó, la delegación de la actividad de clase a los/as alumnos/as en tareas grupales, explica la baja participación del docente.

➤ **Según Grado.**

Cuadro 28. Conducta de los/as docentes según grado y sexo del/a estudiante

Conductas	Grado Sexto		Grado Noveno		Grado once		total
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	
Da la palabra	1,65	1,67	0,91	1,15	1,01	1,03	1,02
Formula Preguntas	2,09	1,22	1,88	1,83	2,87	1,15	2,01
Revisa Tarea	2,32	3,1	0,4	0,18	0,11	0,84	0,47
Pasa al tablero	0,95	1,34	0,82	0,27	0,79	0,65	0,72
Llama la atención	0,97	1,56	1,62	0,37	1,13	0,34	0,73

El formular preguntas es una estrategia que tiene forma de U, con los mayores puntajes en undécimo grado y los menores en noveno. Esta estrategia es altamente diferencial según sexo del estudiante: Se formulan preguntas en mucho mayor proporción a los hombres que a las mujeres, con la menor diferencia en noveno y la mayor en once. La estrategia de dar la palabra se aplica de manera más equitativa entre unos y otras, en todos los grados, si bien su intensidad varía según el grado, teniendo una aplicación mayor en sexto grado. “Bueno, qué textos podríamos resaltar? A ver, J.M., la diferencia entre técnica y tecnología. A ver, qué es tecnología?” Tres niños levantan la mano. Con tono fuerte dice la profesora: A ver, J.M. responda. La profesora está pendiente de la disciplina, pasea por los puestos de adelante, a veces voltea la espalda a los de atrás (Observación en sexto grado).

La revisión de tareas es también una estrategia pedagógica que tiene mayor frecuencia en sexto grado y cuya utilización resulta coherente con la etapa de transición de los alumnos de primaria a secundaria. Por ello, se encuentra cómo los docentes establecen relaciones de tipo tutorial, acordes con el grado, la edad, la maduración así como la representación que los/as docentes tienen sobre lo que es enseñar niños, adolescentes o jóvenes.

La regulación de disciplina es mucho mayor en noveno grado, y en efecto, las clases de este grado se caracterizan en todos los planteles por un mayor bullicio de conversación y desorden que hacen los/as estudiantes, que también remite al componente de ciclo vital: la adolescencia. En una observación de noveno grado se registró: “El profesor procedió a adentrarse en la dinámica de clase y definió el tema explicando que el ejercicio para ese día consistiría en el refuerzo a través de la práctica, de los conceptos en la temática del partidismo en Colombia. Mientras esto sucedía, los chicos realizaban otras actividades como charlar, recochar y empujarse. Entre ellos están ocho muchachos. El profesor llamó su atención y pidió silencio para continuar explicando...”

Al analizar esta categoría en cada plantel, se encuentran las siguientes tendencias:

Cuadro 29. Conducta de Docentes en el aula, por plantel, grado y sexo de los estudiantes

Conductas	PLANTELES			
	MASCULINO	FEMENINO	MIXTO	
	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES
Da la palabra				
Sexto	2,36	3,00	0,00	0,00
Noveno	1,13	1,93	0,40	0,20
Once	0,60	0,83	2,00	1,27
Pregunta				
sexto	3,00	2,20	0,03	0,03
Noveno	2,33	3,03	0,83	0,66
Once	3,43	1,30	1,57	1,00
Pasa al tablero				
Sexto	1,36	2,43	0,00	0,00
Noveno	1,17	0,50	0,00	0,00
Once	0,90	1,03	0,53	0,20
Revisa Tarea				
Sexto	3,37	5,33	0,13	0,37
Noveno	0,53	0,17	0,10	0,10
Once	0,00	1,33	0,37	0,23
Regula				
Sexto	1,00	2,23	1,00	0,80
Noveno	2,10	0,37	0,50	0,37
Once	0,77	0,40	2,00	0,27

En el colegio masculino, en sexto se da más la palabra, se pasa al tablero, y sobretodo, se revisan las tareas. La formulación de preguntas es muy alta en undécimo y en sexto. La mayor regulación se da en noveno.

En el colegio femenino, se observa un patrón similar. Las variaciones son: se pregunta mucho más en noveno y mucho menos en once. Resalta el peso que se otorga a la revisión de tareas en este grado. La regulación, por el contrario, se agudiza en sexto grado. En el colegio mixto, las frecuencias de rol del docente y participación son muy bajas en general y en especial en sexto grado. Este plantel permite captar las diferencias según género dentro del mismo salón, en las relaciones que establecen docentes-estudiantes: La palabra, cuando se otorga (noveno y once), se da el doble de las veces a los varones,³⁵ diferencia que es mucho más marcada en el último grado. Otro tanto sucede con la formulación de preguntas. La práctica de pasar al tablero fue prácticamente inexistente salvo en once, en donde también la tasa masculina supera a la femenina. La regulación también se aplica en proporciones mayores a los hombres que a las mujeres, y esta diferencia se incrementa sustancialmente al avanzar de grado: mientras en sexto la diferencia es sólo de 20%, en noveno ha aumentado a 26% y en once es de 54%.

³⁵ Dado el número diferente de alumnos y alumnas, las tasas se calcularon teniendo en cuenta esta diferencia y son cocientes específicos para cada sexo.

Según asignatura.

De acuerdo con la información que se presenta en el Cuadro 30, pueden apreciarse las tendencias relacionales en las distintas asignaturas. Como patrón general, la mayor dinámica se da en las clases de matemáticas, en todas las conductas observadas. El área de lenguaje tiene un ritmo intermedio, y la de sociales utiliza unas estrategias que se centran bien en exposición del docente o en trabajos de grupo, en los que la dinámica se da al interior del grupo.

Cuadro 30. Conducta de los Docentes en el aula, según plantel, asignatura y sexo del estudiante

Conductas	Planteles						Total
	MASCULINO	FEMENINO	MIXTO		Total		
	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	Hombres	Mujeres	
Da la palabra							
Matemática	1,77	1,66	0,91	0,59	1,51	1,18	0,76
Lenguaje	1,44	1,9	0,31	0,60	1,10	1,31	1,21
Sociales	0,31	2,2	0,41	0,44	0,34	1,41	0,87
Total	1,17	1,92	0,54	0,54	0,98	1,30	0,95
Formula Preguntas							
Matemática	4,21	2,65	0,80	0,89	3,19	1,86	2,52
Lenguaje	3,61	2,09	0,53	0,16	2,69	1,22	1,95
Sociales	1,14	2,07	0,67	0,22	1,00	1,24	1,12
Total	2,99	2,27	0,67	0,42	2,29	1,44	1,86
Revisa Tarea							
Matemática	1,62	1,95	0,49	0,74	1,28	1,07	1,18
Lenguaje	0,87	1,27	0,00	0,00	0,61	0,70	0,65
Sociales	0,22	2,82	0,00	0,00	0,15	1,55	0,85
Total	0,9	2,01	0,16	0,25	0,68	1,11	0,89
Pasa al tablero							
Matemática	1,71	0,58	0,30	0,10	1,29	0,36	0,83
Lenguaje	1,05	0,66	0,00	0,03	0,73	0,37	0,55
Sociales	0,52	2,42	0,00	0,06	0,36	1,36	0,86
Total	1,09	1,22	0,10	0,06	0,79	0,70	0,75
Llama la atención							
Matemática	1,79	0,68	1,10	0,88	1,58	0,77	1,17
Lenguaje	0,65	1,07	0,67	0,21	0,52	0,68	0,60
Sociales	1,39	1,00	1,19	0,40	1,33	0,73	1,03
Total	1,28	0,92	0,97	0,50	1,14	0,73	0,93

En una clase de matemáticas, se registró: “Se observó bastante interés por parte de la profesora en enseñar una dinámica interesante. El grupo se mostró receptivo, atento y disciplinado aún cuando sobre este último aspecto no hubo suficiente control”. En una observación de sociales: “No se trató de una clase en la que se impartieran contenidos, ni en la que se diera lugar al aprendizaje y la discusión. Los chicos se mantuvieron fuera de sus lugares, charlando y sin importar demasiado el ejercicio establecido para la sesión por el profesor”. En conductas específicas, la revisión de tareas, la pasada al tablero y la llamada de atención, son mayores en sociales que en lenguaje.

Adicional a la dinámica relacional, se encontró en el colegio masculino una orientación de los objetivos de la clase alrededor de las exigencias en el cumplimiento de logros.

“Vamos a aclarar el siguiente tema de los logros que estamos viendo. El indicador de logro es este que estamos analizando Tienen evaluación la semana entrante. Escribe el logro en el tablero. (...) Vamos a averiguar los puntos de corte con el eje Y.” Mientras escribe dice: hasta aquí hay alguna pregunta? No, responden.. (...) (Resuelve en voz alta mientras escribe en el tablero). Vea lo que hay que hacer, repito para los señores que no han visto esto, y esto es uno de los indicadores de logro, del quinto logro que no lo hemos terminado. Esto no lo habían visto. Entonces con esto iniciamos, para notas del tercer trimestre. Hasta aquí vamos? Bien. Entonces tenemos que resolver esta ecuación para hallar el conjunto solución de esta....(...) Continúa resolviendo en el tablero al tiempo que habla, y algunos respondiendo a coro a preguntas fáciles”. La comunicación docente-alumno que se presenta parece centrarse en el indicador de logro, entendido éste ya no como el indicador de aprendizaje, sino de lograr pasar la materia, al no perder las evaluaciones.

Según Plantel y sexo del docente.

Se encontró el recurso de la ironía usado con mayor frecuencia en el colegio masculino y en el mixto. “El profesor dice: ‘miren en su cuaderno las preguntas’. Nombra a un estudiante que dice que olvidó el cuaderno. El profesor le dice irónico: Ótra vez, A. Me va a tocar llamarlo todas las noches para recordarle que haga sus tareas”. Los compañeros se ríen.

Adicional a la ironía, es común en el colegio masculino, el uso del diálogo más agresivo o del trato distante. Ejemplo del primero, es la siguiente descripción de lo sucedido en una clase de lenguaje:

“La profesora... empieza a desarrollar la idea a partir del conocimiento que los alumnos tienen de las culturas maya, azteca e inca... (...) las cuatro intervenciones siguientes de los alumnos ... (...) en ese momento, un niño se distrae. Ella sigue su comentario. Luego, mencionando el nombre del alumno, dice: ‘ Es que a uno le provoca darle un golpe a este man’ ... (...) Una vez terminada la lectura de uno de los jóvenes, la profesora dice: ‘N.N., usted está que se gana un golpe, pero bien fuerte, oyó?’” (Observación No. 45).

En cuanto a trato distante, menos personal, está el siguiente registro:

“A continuación, los señores que faltan, sigan trabajando. Si tienen alguna duda, me llaman. Los demás señores, siguen en orden. Vamos a trabajar entonces en grupo. Si hay preguntas, voy allá a contestarlas” .

Estos tratamientos contrastan con la manera aparentemente maternal con que las profesoras se dirigen a las niñas del colegio femenino:

“ ‘ Un momentico, se van a estar calladitas y quietecitas... (...) Antes de hablar, vamos a pensar un poquito. Quien tenga la respuesta, levanta la manita y escuchamos’ ... (...)... La profesora solicita que se sienten y ellas lo hacen. Luego dice: ‘Mamitas, no se sienten

como un ejército” ... Antes de iniciar la evaluación, la profesora hace algunas recomendaciones a sus alumnas: ‘ Letra clarita y bonita y orden al escribir’.

En el plantel masculino, se permite una libre e interesante discusión de ideas, mayor que la encontrada en el colegio femenino, y más organizada que en el colegio mixto: “Comienza la clase y antes de sentarse, el profesor solicita que organicen los pupitres en forma de círculo (...) Llama por lista y pide que le den las respuestas a un cuestionario entregado previamente. Los muchachos se expresan con fluidez verbal y mostrando seguridad y convicción en sus respuestas. Algunos manejan además riqueza de vocabulario de economía. Ninguno me mira a pesar de que me encuentro inserto en el círculo que el profesor ha organizado. Me siento integrado por completo al grupo. Los alumnos hablan en orden al pedido del profesor, quien los va llamando de uno en uno, de su lista. Cuando el profesor hace preguntas abiertas hay unos dos o tres estudiantes que siempre le responden, argumentando muy bien sus respuestas. El profesor permite que los muchachos opinen y defiendan sus ideas. Por ejemplo, un muchacho da una opinión que el profesor no entiende, por lo cual el alumno aclara y enfatiza su punto de vista, hasta que el profesor reconoce la validez de sus argumentos”.

Al controlar por sexo del estudiante, el patrón varía, con mayor actividad dirigida a los varones en matemáticas y en lenguaje y sociales, a las mujeres; las mayores diferencias están en matemáticas a favor de los varones, y en sociales a favor de las mujeres. La dinámica es más igualitaria en lenguaje, con excepción de la conducta de formular preguntas en la que la tasa masculina duplica a la femenina.

Una evaluación de las estrategias pedagógicas no fue parte de los objetivos de la presente investigación. No obstante, formulamos el interrogante: hay una pedagogía específica dada por el campo de conocimiento? O, existen estrategias más universales, que dentro de la especificidad del área de conocimiento, podrían aplicarse de manera más general en las distintas asignaturas? De la comparación de los tres planteles y los nueve docentes en cada área, se coligen estilos pedagógicos mucho más relacionados con la personalidad del docente (que incluye evidentemente su especialización educativa) y con la cultura académica del plantel. Los argumentos ya reiterados sobre la cadena interactiva entre la valoración de las matemáticas, la rigurosidad de los docentes, y la dinámica de clase, pueden explicar estas diferencias. No obstante, en el colegio masculino se encuentra que la enseñanza de lenguaje presenta una modalidad pedagógica similar a la de matemáticas. Es interesante apreciar la dinámica menos activa de las clases de sociales, que se sustenta también, en la poca importancia que el “imaginario técnico” se asigna a este campo de conocimiento, considerado como “costura”.

Se sintetizan a continuación las tendencias predominantes:

En el plantel masculino: La tasa más alta la tiene la formulación de preguntas en matemáticas, seguida de sociales. Pasar al tablero y dar la palabra ocupan el segundo rango, con matemáticas teniendo el mayor valor y lenguaje el segundo. La revisión de tareas es más alta en matemáticas y más baja en sociales. En el testimonio de un estudiante: “Nosotros nos vamos por la física, por la química y por las matemáticas y ellas se van por la costura del español. Por ejemplo, mi hermana, si nos vamos a probar juntos, yo sé más de

matemáticas, física y química, y yo le puedo enseñar a ella. Pero si vamos a hablar de sociales, de filosofía, pues ella me enseña pues para todas esas materias de historia, todas esas de memoria, las mujeres son muy buenas para eso". Llamamos la atención sobre esta conexión inferida entre el carácter técnico del plantel y una menor valoración hacia el área de ciencias sociales, como también a los intereses que se pueden desarrollar en los muchachos por este campo. En los Icfes, los menores puntajes de los bachilleres están en el área de sociales.

En el femenino: en este plantel las matemáticas también aparecen como área de participación activa en formulación de preguntas, pero con una proporción menor a la de lenguaje y sociales, en la conducta de dar la palabra. En sociales se hace mucho mayor revisión de tareas, se da más la palabra, y se pasa al tablero, con mucho mayor frecuencia que en las otras asignaturas. La regulación se hace mucho menos en matemáticas.

En el colegio mixto: La conducta más frecuente es la de regulación, en matemáticas, en la cual tiene mucho peso la regulación en sexto grado. En esta materia, se otorga la palabra y se pasa al tablero más a los hombres, pero se formulan más preguntas a las mujeres y se les hace una mayor revisión de tareas. Las conductas regulatorias se aplican a los varones en una proporción mucho más elevada.

La relación del docente varía según el grado, en correspondencia con el ciclo vital objetivo y subjetivo del docente. Se capta un trato diferencial según el sexo del estudiante, en donde se tiende a prelaciar la participación de los varones, a intervenir más con ellos en conductas regulatorias, mientras que a las mujeres se les revisan más las tareas. Al respecto, Marina Subirats (1994, 1997) reseña un debate bastante interesante en el que se resuelve una aparente contradicción entre alto rendimiento e indisciplina; los dos comportamientos pueden corresponder a estudiantes activos, y a la vez, reflejar una aceptación implícita de los docentes de considerar que la necedad es señal de inteligencia, y favorecer con ello a los varones. El juicio, entendido como pasividad, puede ser deseable para tener un mayor manejo de la disciplina de clase, pero no sólo no recibe la valoración más alta sino que se constituye en una camisa de fuerza que se coloca a las niñas, a las jóvenes y a las mujeres a través de toda la vida.

Según asignaturas, la clase de matemáticas se constituye en todos los planteles en el espacio que genera una mayor interacción docente-alumno, medida con los indicadores diseñados y aplicados.

7.6.5. Comportamientos de los/as estudiantes.

Los resultados de la observación de conductas centradas en los/as estudiantes, guardan correspondencia con las conductas de los docentes en algunos aspectos, y en otras, evidencian modalidades de resistencia variables por materia.

➤ *Según sexo.*

Cuadro No.31 Conductas de estudiantes en el aula por sexo

Conducta	Total	Mujeres	Hombres
Pasa al tablero	0.40	0.36	0.44
Responde preguntas	1.34	1.18	1.50
Pide explicaciones	1.28	1.54	1.02
Hace otra cosa	0.74	0.85	0.62
Conversa	2.40	2.70	2.20
Hace "recocha"	1.01	0.91	1.11

¿Qué hacen los estudiantes en clase en términos de manifestaciones hacia la clase, los otros y sí mismo? La conducta más evidente es la de conversar con los compañeros, la cual es más alta en las mujeres, en el promedio de los planteles. *"Mantenimiento del orden: con respecto a este aspecto, puede decirse que el profesor no se interesó por manejarlo. En ningún momento se canalizó y sólo dos llamadas de atención se hicieron con el fin de controlar un poco la bulla, charla y recocha constantes en toda la sesión. Las chicas se mantuvieron desarrollando actividades paralelas a la académica, sin preocuparse por ser sancionadas"*.

El comportamiento de indisciplina de los varones supera al de las mujeres. En una observación se registra lo siguiente: *"Los chicos, además de charlar, tiraban papeles, se golpeaban, se ponían de pie y reían. Eran once aproximadamente"*. En términos de participación en la clase, el mayor esfuerzo se concentra en responder a las preguntas de los docentes, con mayor protagonismo masculino. En segundo lugar, solicitan explicaciones o aclaraciones al/a docente, conducta que tiene más prevalencia entre las estudiantes mujeres:

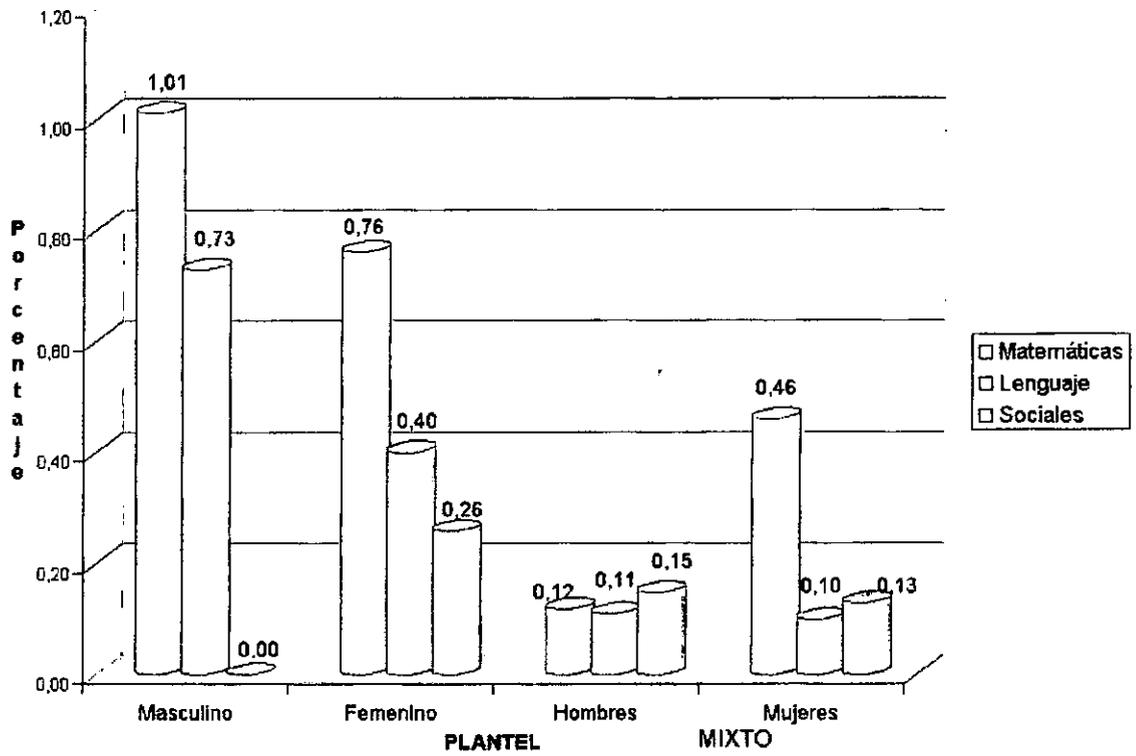
"Dos chicas se dirigen al grupo seis en donde se encuentra la profesora a consultarle los ejercicios que han adelantado. Esto sucederá durante toda la sesión: las muchachas reciben orientación de la docente, van a sus puestos, siguen las instrucciones recibidas y luego regresan desde ésta para que ella revise lo que han hecho".

➤ *Según asignatura y sexo*

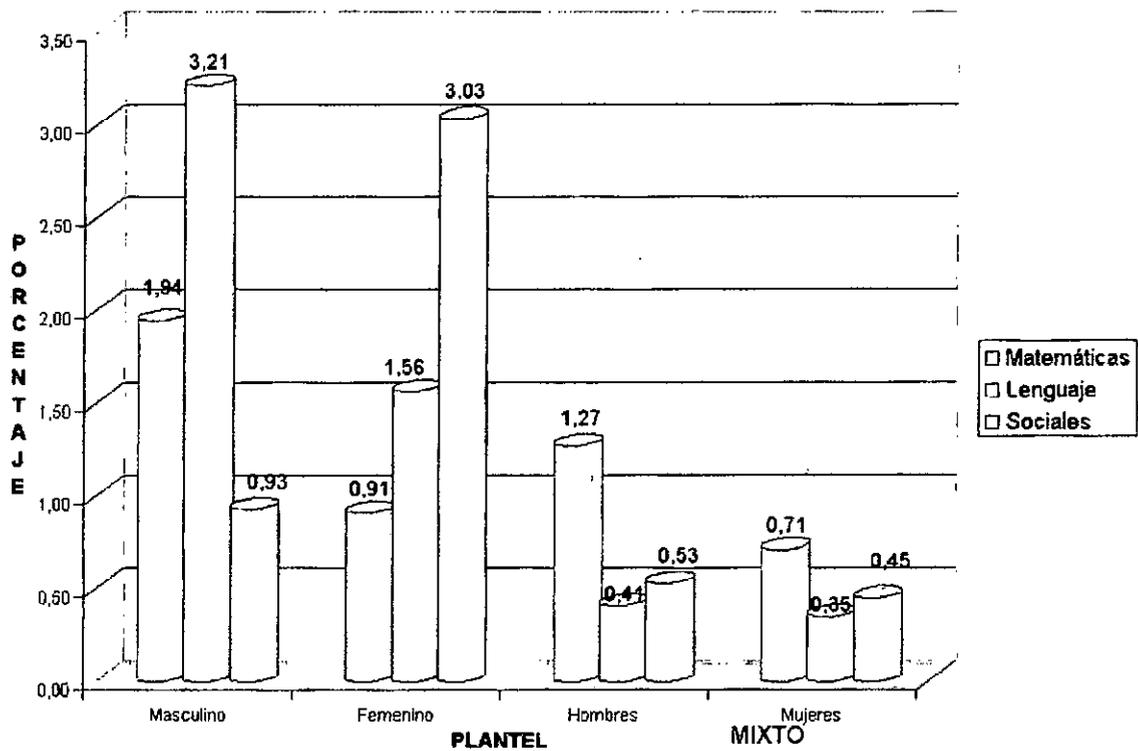
Al analizar los comportamientos del total según asignatura (cuadro 32), resalta los siguientes aspectos: Se conversa más en matemáticas y menos en sociales; en matemáticas se pasa más al tablero y también más alumnos solicitan explicaciones. Lenguaje es la asignatura en donde están las mayores tasas de respuesta a las preguntas del/a docente.

Las conductas de evasión a su vez son mínimas en matemáticas, y en sociales triplican la tasa, como también esta asignatura tiene los índices más altos de conductas de diversión. A continuación dos trozos de observaciones, la primera de una clase de matemáticas y la segunda de sociales:

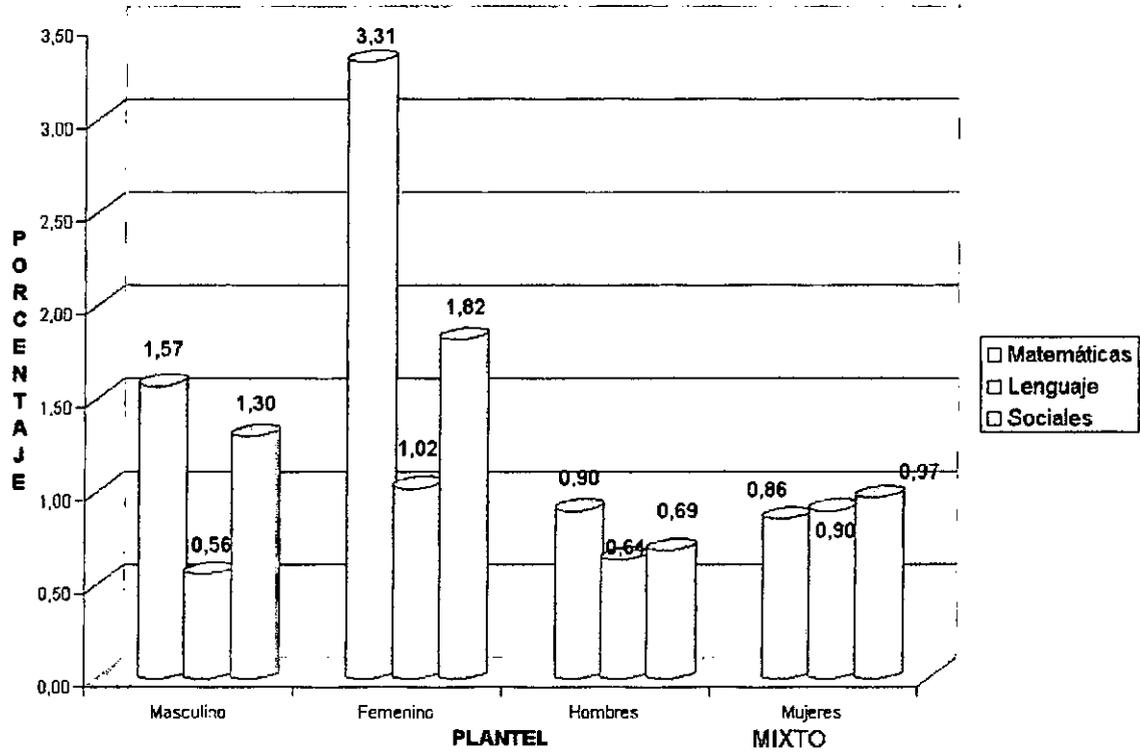
Grafica 2 Conducta de estudiantes en el aula por área
"PASAR AL TABLERO"



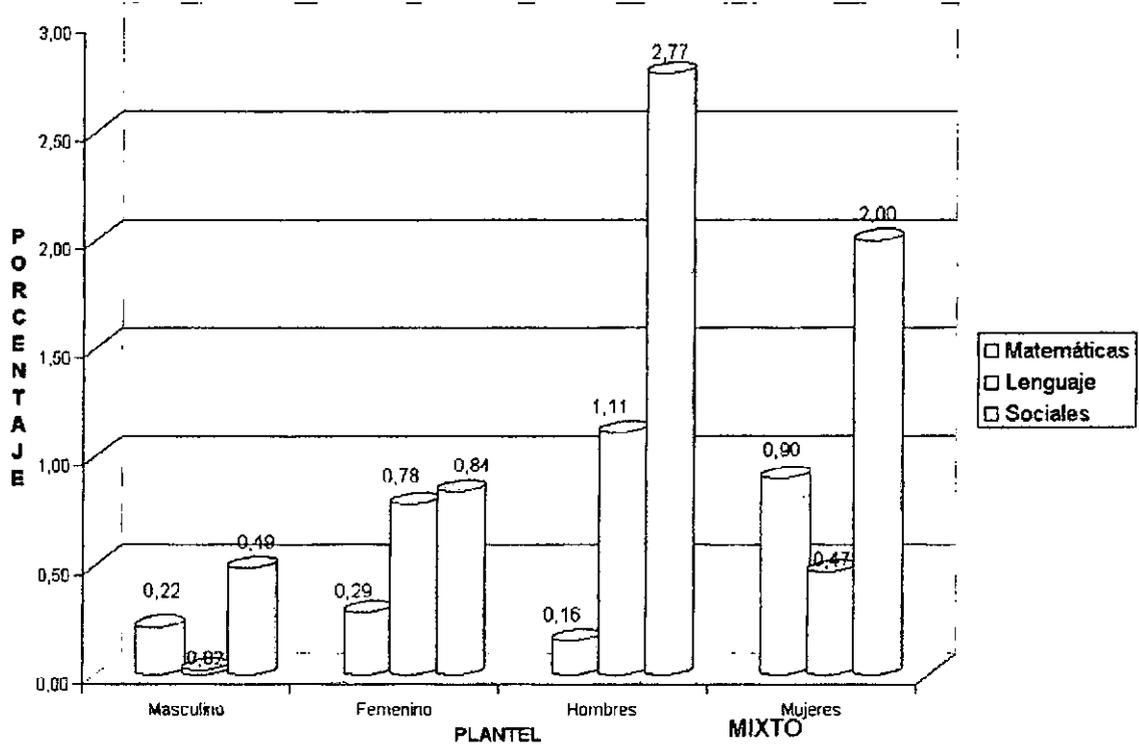
Grafica 23. Conducta de estudiantes en el aula por área
"RESPONDE PREGUNTAS"



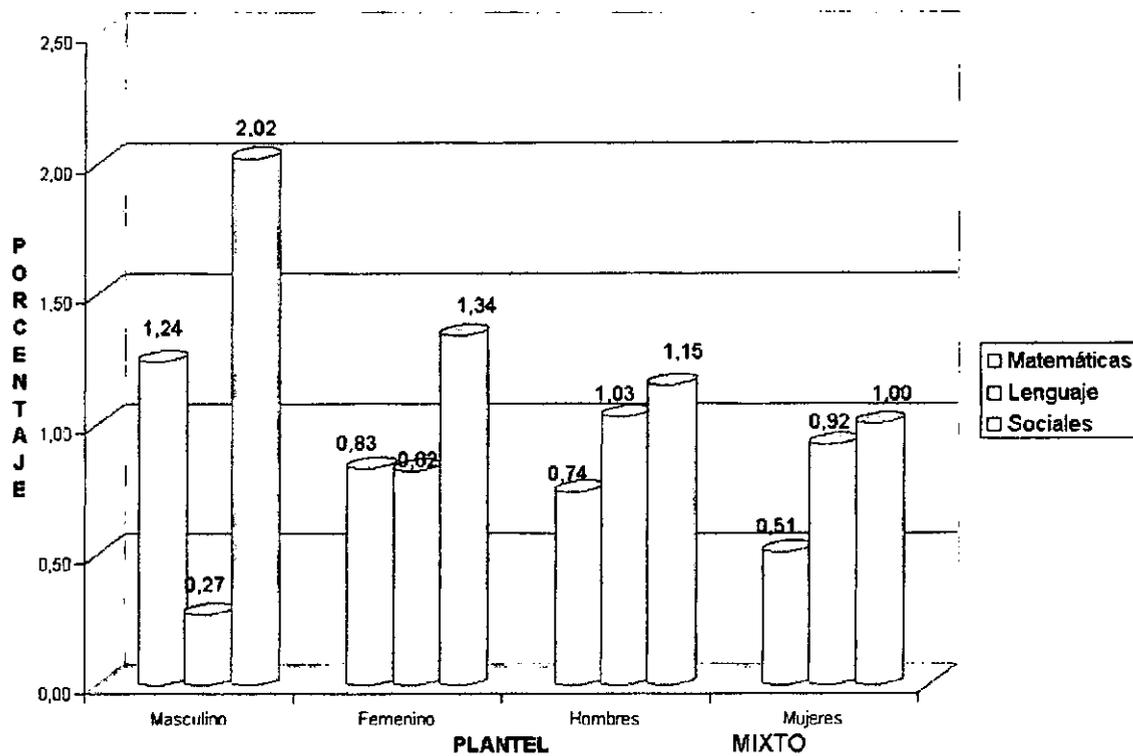
**Grafica 4 Conducta de estudiantes en el aula por área
" PIDE EXPLICACIONES"**



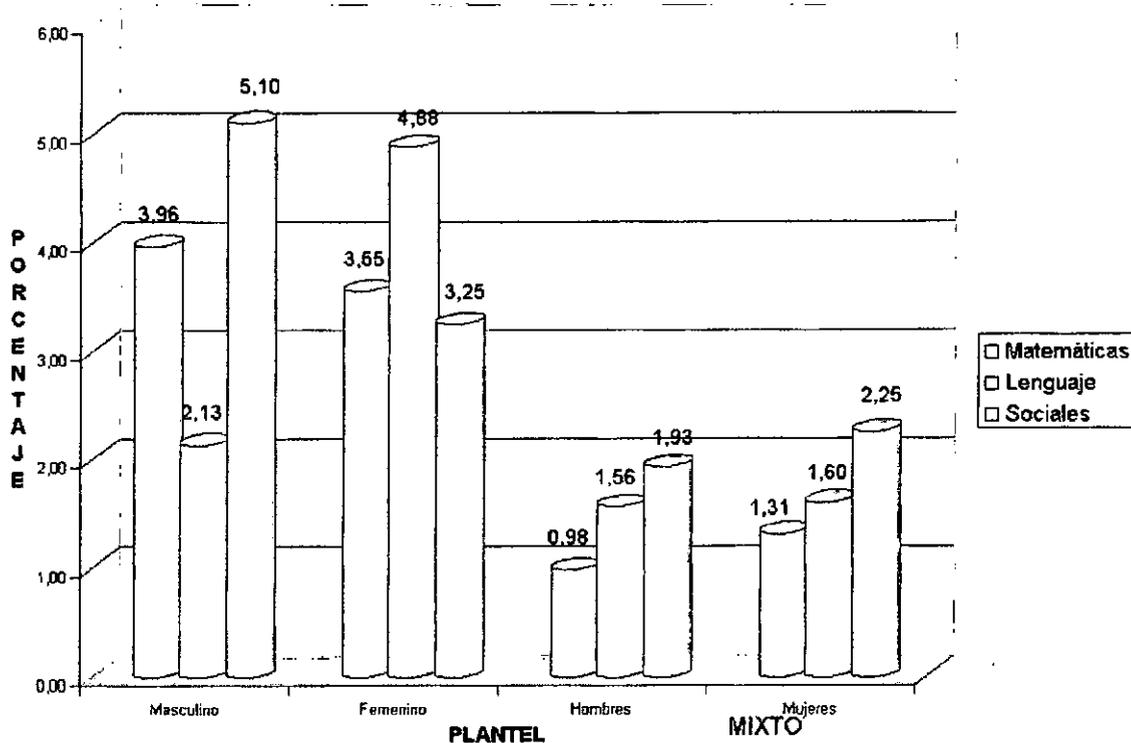
**Grafica 5. Conducta de estudiantes en el aula por área
" HACE OTRA COSA"**



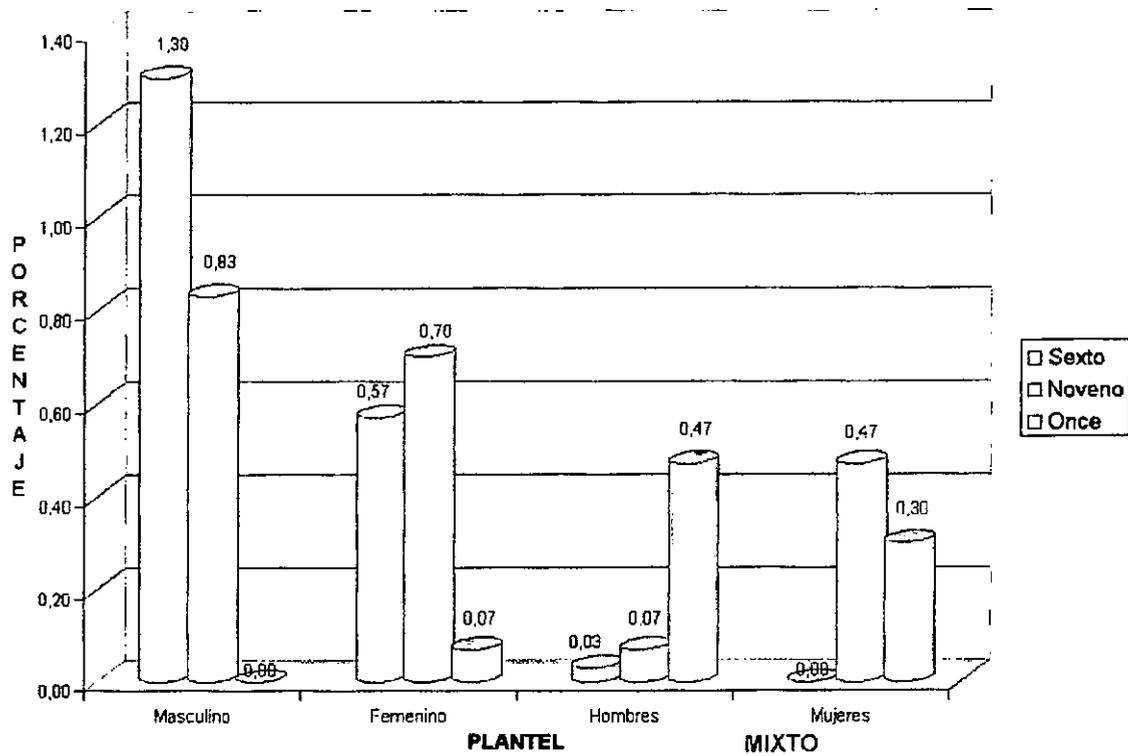
**Gráfica 6. Conducta de estudiantes en el aula por área
" HACE RECOHA"**



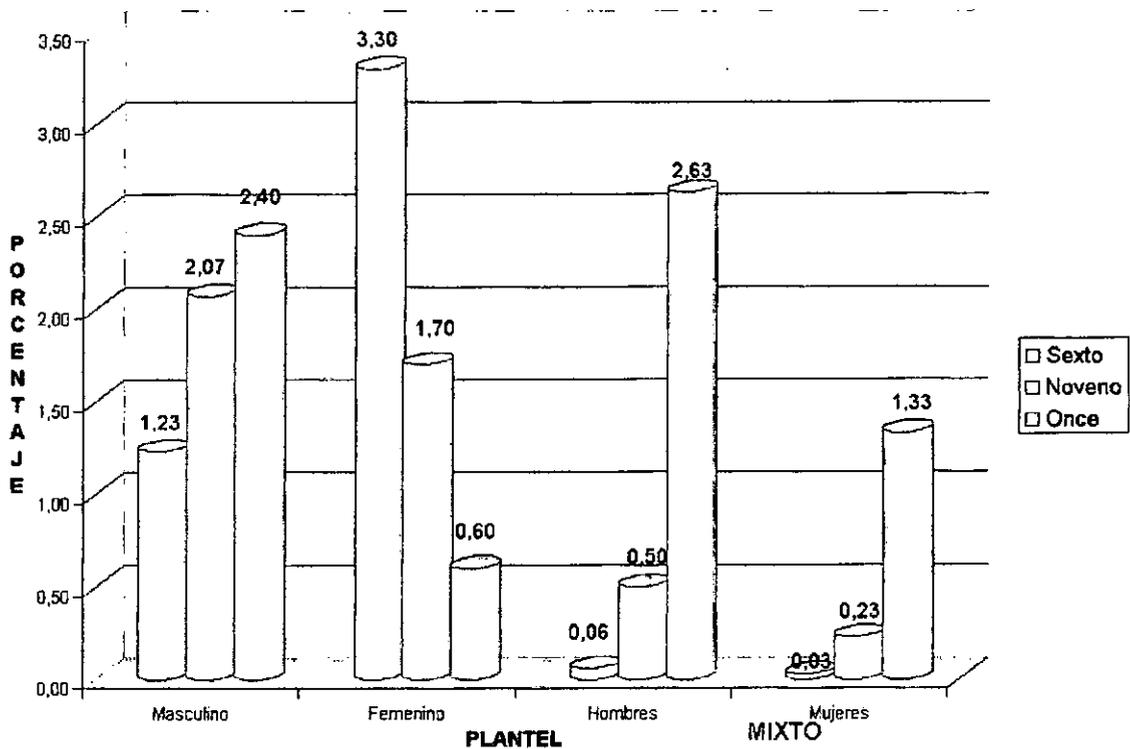
**Gráfica 7. Conducta de estudiantes en el aula por área
" CHARLAR"**



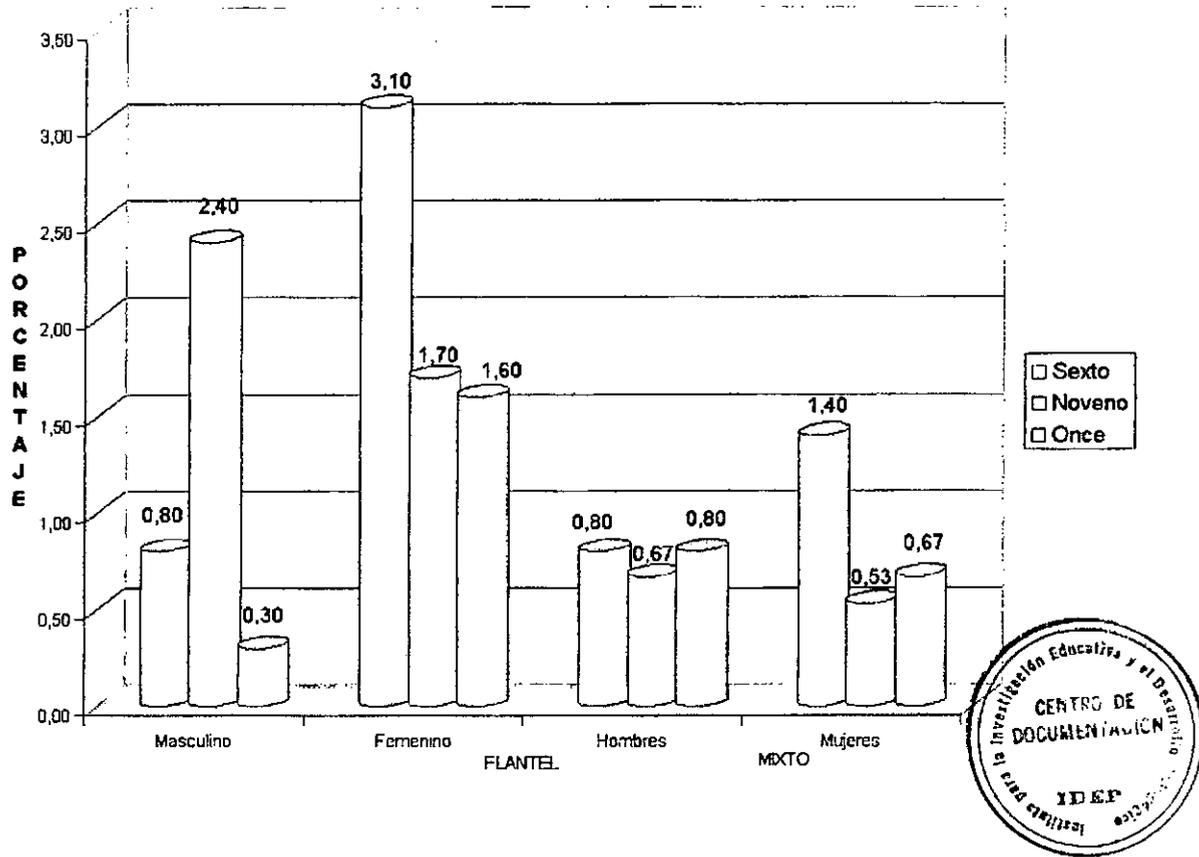
**Grafica 8. Conducta de estudiantes en el aula por grado
"PASAR AL TABLERO"**



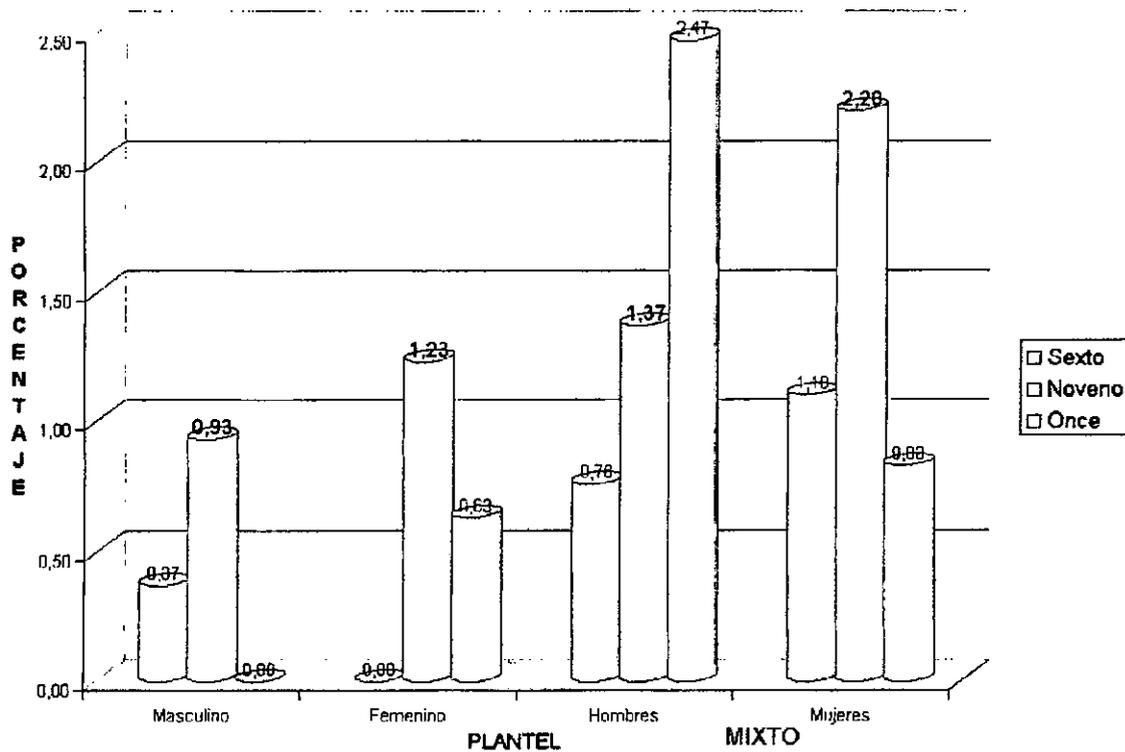
**Grafica 9. Conducta de estudiantes en el aula por grado
"RESPONDER PREGUNTAS"**



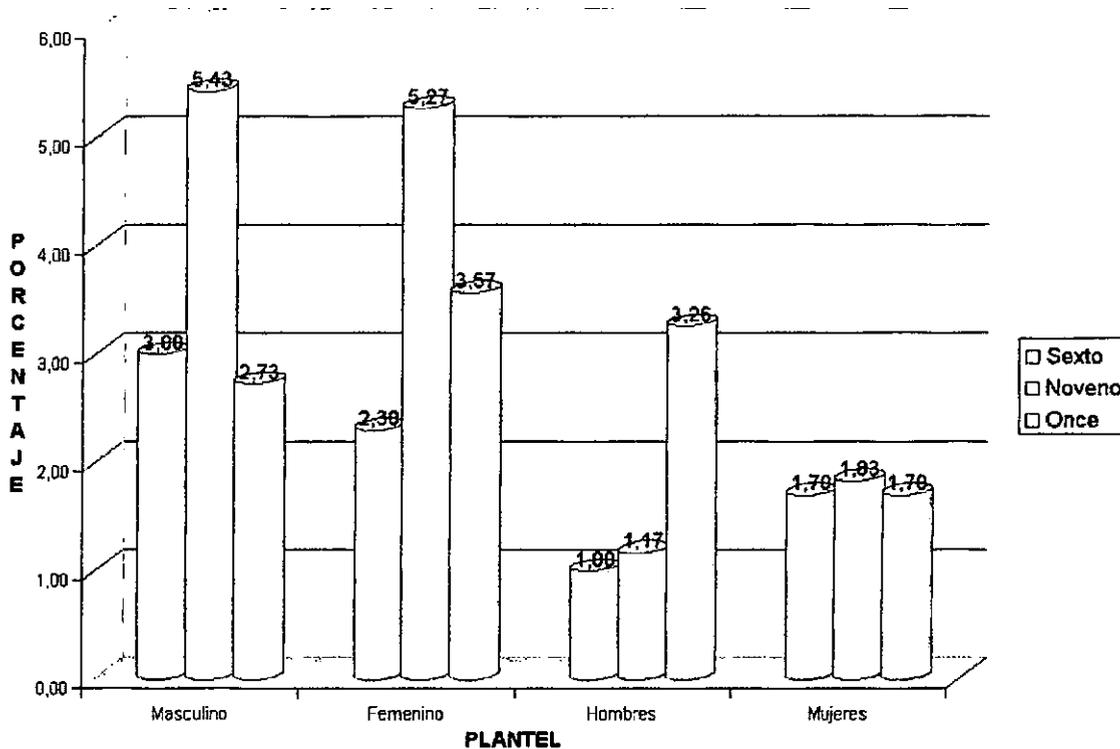
**Grafica 10. Conductas de estudiantes en el aula por grado
" PEDIR EXPLICACIONES"**



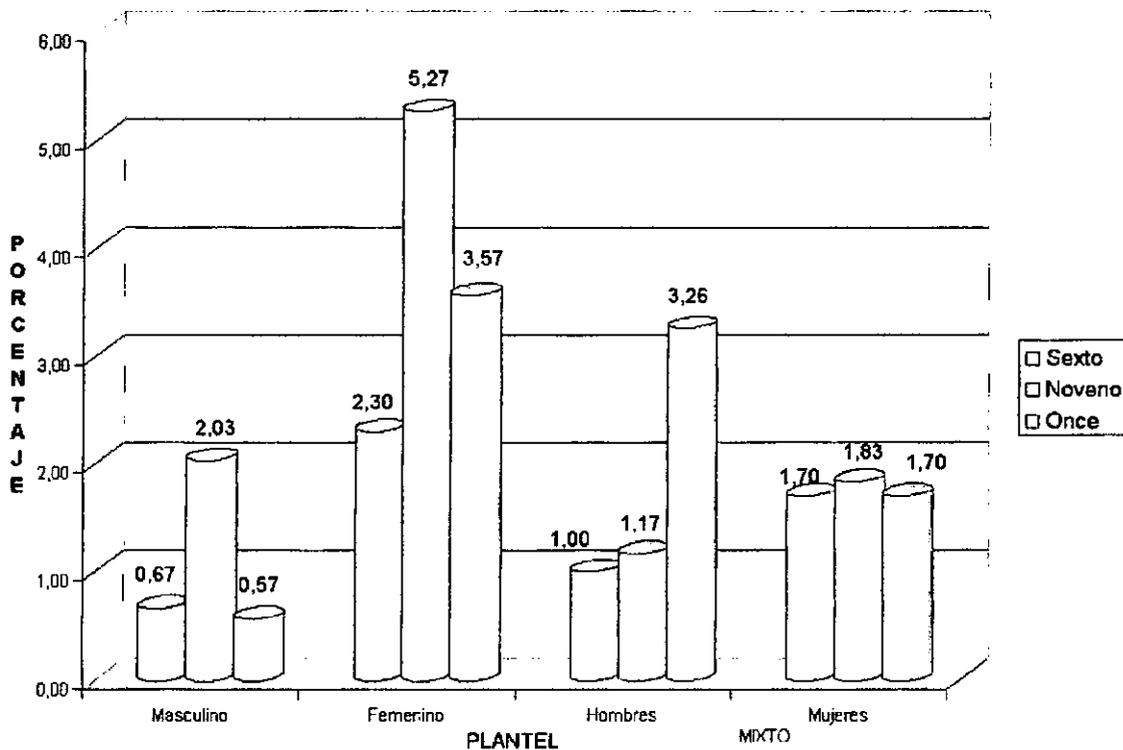
**Grafica 11. Conducta de estudiantes en el aula por grado.
" HACER OTRA COSA"**



Grafica 12. Conducta de estudiantes en el aula por grado "CONVERSAN"



Grafica 13. Conducta de estudiante en el aula por grado "HACER RECOCHA"



“Hay un ambiente general de silencio, salvo los comentarios de la profesora y los susurros de las chicas, que trabajan en grupo pero en estricto orden. Todos los comentarios que se escuchan son relacionados con los ejercicios. No hay risas ni gritos” (Observación en una clase de matemáticas).

Cuadro 32. Conducta de estudiantes según asignatura, sexo y plantel.

PLANTELES

Conducta	Masculino	Femenino	Mixto		Total		
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Promedio
Pasar al tablero							
Matemáticas	1,01	0,76	0,12	0,46	0,74	0,62	0,68
Lenguaje	0,73	0,40	0,11	0,10	0,54	0,26	0,40
Sociales	0,00	0,26	0,15	0,13	0,04	0,20	0,12
Total	0,58	0,47	0,13	0,23	0,44	0,36	0,40
Responde pregunta							
Matemáticas	1,94	0,91	1,27	0,71	1,74	0,82	1,28
Lenguaje	3,21	1,56	0,41	0,35	2,37	0,86	1,61
Sociales	0,93	3,03	0,53	0,45	0,40	1,87	1,13
Total	2,03	1,83	0,73	0,50	1,50	1,18	1,34
Pide explicaciones							
Matemáticas	1,57	3,31	0,90	0,86	1,37	2,21	1,79
Lenguaje	0,56	1,02	0,64	0,90	0,58	0,97	0,77
Sociales	1,30	1,82	0,69	0,97	1,12	1,44	1,28
Total	1,14	2,05	0,74	0,91	1,02	1,54	1,28
Hace otra cosa							
Matemáticas	0,22	0,29	0,16	0,90	0,20	0,56	0,38
Lenguaje	0,02	0,78	1,11	0,47	0,50	0,64	0,57
Sociales	0,49	0,84	2,77	2,00	1,17	1,36	1,27
Total	0,32	0,64	1,35	1,12	0,62	0,85	0,74
Hace recocha							
Matemáticas	1,24	0,83	0,74	0,51	1,09	0,69	0,89
Lenguaje	0,27	0,82	1,03	0,92	0,50	0,86	0,68
Sociales	2,02	1,34	1,15	1,00	1,76	1,19	1,47
Total	1,18	1,00	0,97	0,81	1,11	0,91	1,01
Charlar							
Matemáticas	3,96	3,55	0,98	1,31	3,07	2,54	2,80
Lenguaje	2,13	4,88	1,56	1,60	1,96	3,40	2,68
Sociales	5,10	3,25	1,93	2,25	1,54	2,80	2,17
Total	2,60	3,70	1,80	1,70	2,20	2,70	2,40

“Antes de entrar en materia, el profesor llama a lista y se cerciora que todos sus estudiantes estén dentro del salón. Mientras esto sucede, los chicos gritan, se ponen de pie, se desplazan por el lugar y recochan. La voz del profesor, en medio del bullicio, se pierde y tiene que hacer bastante esfuerzo para ser escuchado” (Observación en clase de sociales).

Estas conductas pueden relacionarse con la dinámica de la asignatura, con el estilo pedagógico del docente, e incluso, puede actuar como variable interviniente la hora en que ésta se dicta. En el caso del plantel mixto, la clase de sociales en algunos grados se dictaba en el último módulo, con una intensidad de dos horas y media, y al final de la jornada de la mañana, con una dinámica muy poco interactiva, se evidenciaba el cansancio de las/os estudiantes (también el de quien observaba!):

“ 12:12 p.m. Todos los alumnos y alumnas se comienzan a impacientar por la hora. Algunos recogen los libros, otros se levantan del puesto. Indiscriminadamente, hombres y mujeres”
(Observación colegio mixto)

Al relacionar conductas y sexo de los estudiantes, se evidencia que son los hombres quienes tienen una participación más activa que las mujeres tanto en matemáticas como en lenguaje. Las niñas solicitan más explicaciones en todas las asignaturas, con una diferencia mayor en lenguaje y matemáticas y bastante menor en sociales. La evasión es mayor en las mujeres, quienes reciben menor atención de los docentes, y a la vez, se movilizan en un universo en el que intervienen muchos intereses competitivos: la mayor valoración que se otorga al arreglo personal y a la importancia de las relaciones afectivas, junto con otras responsabilidades que deben asumir en la organización doméstica familiar, pueden asociarse con estas conductas.

Factores intraescolares como menor estímulo de los docentes, y menor motivación por el conocimiento, y factores extraescolares como las exigencias de rol cultural, recargan el horizonte femenino dificultando su concentración. Las conductas de diversión (recocha), con excepción de lenguaje, tienen más peso entre los estudiantes hombres, y la comunicación es mayor entre las mujeres, con excepción de los hombres en matemáticas.

En el colegio mixto tuvimos la oportunidad de observar los patrones de conformación de grupos para las actividades de taller: en general, se trabajaba con grupos que ya estaban conformados, puesto que iniciamos la observación de aula en el mes de marzo, y ya existían lazos entre los/as alumnos/as, además reforzados por la ubicación dentro del salón.

La tendencia observada, en especial pero no exclusivamente, en sexto grado, fue a conformar grupos unisexo; los grupos mixtos tienen una incidencia muy baja. Esta organización de pares del mismo género actúa también como factor de cohesión y refuerzo de conductas de género, en actividades académicas y no-académicas. Se podían identificar grupos de estudiantes muy dedicados a realizar la tarea, tanto de hombres como de mujeres: Los “pilos”, así como también se observaron las aglutinaciones de estudiantes necios, charlatanes y desconcentrados. No obstante, estas conductas son relativas a la dinámica de la clase.

➤ *Según plantel.*

Cuadro No. 33 Conductas de los/as alumnos/as según plantel

Conducta	Masculino	Femenino	Mixto Mujeres	Mixto Hombres
Pasa al tablero	0.58	0.47	0.23	0.13
Responde preguntas	2.03	1.83	0.50	0.73
Pide explicaciones	1.14	2.05	0.91	0.74
Hace otra cosa	0.32	0.64	1.12	2.77
Conversa	2.60	3.70	1.70	1.80
Hace "recocha"	1.18	1.00	0.81	0.97

Los estudiantes del colegio masculino asumen de manera más activa el componente académico: debatir y pasar al tablero.

"El profesor dice: ' Ahora vamos a ver la adición en el sistema binario' (...) Un muchacho responde todas las preguntas que el profesor hace para todo el grupo. El profesor dice: '¡ Ya, calmado, N.N.' El chico se muestra tan emocionado por resolver el ejercicio, que grita las respuestas, se pone de pie y se mueve en su asiento."

Estos jóvenes son activos en pedir explicaciones comparados con sus congéneres del mixto, pero en menor proporción que las estudiantes del femenino. La tasa de evasión es mínima y es la más baja de sus conductas comparativamente con los/as demás estudiantes. También son los que presentan mayores conductas de diversión en clase. Las estudiantes del colegio femenino son quienes más conversan en clase junto con solicitar explicaciones de sus docentes. También son activas dentro del aula. En el colegio mixto, al igual que se anotó para docentes, la dinámica es baja en general, tienen los mayores niveles de evasión, en especial los varones que tienen la tasa más alta del grupo estudiando. En diferenciales hombre mujer en este plantel, los primeros debaten, evaden, conversan y recochan más que sus compañeras, en tanto ellas pasan más al tablero y solicitan explicaciones con mayor frecuencia.

➤ *Según grado.*

Con base en los datos del cuadro 34 y de lo consignado sobre dinámica del aula en general en este capítulo, podría hacerse una caracterización según grado:

En grado sexto predominan las conductas de pasar al tablero y pedir explicaciones al docente; responden preguntas en una mínima proporción, en interacción con las estrategias de los/as docentes que propician menos el debate en estos grados. Los/as de noveno, tienen un nivel intermedio para pasar al tablero, responder preguntas y pedir explicaciones; son las/os de mayor evasión, las que más conversan y recochan en clase. Los/as estudiantes de último año no pasan al tablero, asumen el debate (responden preguntas), piden muy pocas explicaciones, conversan y hacen desorden en intensidad menor que los/as adolescentes de noveno.

Finalmente controlando por plantel y asignatura, pueden relevarse los siguientes rasgos:

Colegio masculino: quienes pasan más al tablero son los de sexo; responden más preguntas los de once; piden explicaciones los de noveno, se desconcentran más (evaden), conversan e introducen desorden en clase.

Colegio femenino: Quienes más responden preguntas y piden explicaciones son las de sexto. En proporción baja pasan al tablero en 6o y 9o; al igual que en el masculino, las estudiantes de noveno presentan los mayores niveles de conductas no-académicas, y son quienes tienen los mayores índices de recocha en todos los grados, en especial en noveno y en once.

Colegio mixto: Las/os alumnas/os del grado 11, tienen las tasas más altas en las conductas no-académicas y las bajas tasas de participación académica. No obstante, el responder preguntas es alto para hombres y mujeres en este grado, con una tasa masculina más alta. Los indicadores de evasión-diversión son más altos en noveno, en donde predominan las mujeres, siendo aventajadas sólo por los hombres de undécimo. Se encuentra en este grupo una relación interesante en conductas activas, claramente diferenciadas a nivel de undécimo grado: en todos los indicadores incluidos en este cuadro, los varones superan a las mujeres.

Parecería, como lo muestra el patrón de las pruebas Saber, que al inicio del ciclo, las niñas superan a los niños y se van quedando rezagadas. En psicología evolutiva se caracterizan las niñas como de desarrollo lexo-motor más temprano y más acelerado, de mayor estatura y mayor dinamismo hasta adolescencia, para luego ser aventajadas por los jóvenes. Qué sucede en el camino? Cuánto interviene la socialización, la genética, la cultura, la docencia, el plantel? Tendemos a inclinarnos por una respuesta que remite fundamentalmente a la cultura, como anota Giannini (1975) el costo del aprendizaje primero y luego el desempeño del rol femenino, implica la inhibición de fuerzas creativas de una parte, y luego un desgaste de las mismas hacia el servicio de los demás.

Durante algunas clases en el colegio femenino, la apropiación de las tareas domésticas por parte de las niñas, se manifiesta en los temas trabajados en clase. Un ejemplo de esto se da en clase de lenguaje: "Se solicita un ejercicio escrito de escribir una frase dividida en dos ideas; las alumnas se dividen en 1 y 2 y leen un pedazo de su frase, la que al unirse con la otra, resulta absurda: Si utilizas la lavadora, no te jales tanto el cabello. Si utilizas las muñecas, no dejes jabón en la ropa. Si te peinas trata de no ensuciarte tanto" En este ejercicio, como se ve, la totalidad de los ejemplos hace referencia a tareas domésticas: lavar, hacer oficio; o a tareas de aseo o embellecimiento personal. La docente, además, se refiere todo el tiempo a las niñas como "chiquitas lindas".

Los estudiantes del colegio masculino asumen de manera más activa el componente académico: debatir y pasar al tablero. Son activos en pedir explicaciones comparados con sus congéneres del mixto, pero en menor proporción que las estudiantes del femenino. La tasa de evasión es mínima y es la más baja de sus conductas comparativamente con los/as demás estudiantes. También son los que presentan mayores conductas de diversión en clase. Las estudiantes del colegio femenino son quienes más conversan en clase junto con solicitar explicaciones de sus docentes. También son activas dentro del aula. En el colegio mixto, al igual que se anotó para docentes, la dinámica es baja en general, tienen los mayores niveles de evasión, en especial los varones que tienen la tasa más alta del grupo estudiando. En diferenciales hombre mujer en este plantel, los primeros debaten, evaden, conversan y recochan más que sus compañeras, en tanto ellas pasan más al tablero y solicitan explicaciones con mayor frecuencia.

Cuadro 34. Conducta de estudiantes según grado y sexo.

Conducta	Masculino	Femenino	Mixto	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Pasar al tablero				
Sexto	1,30	0,57	0,03	0,00
Noveno	0,83	0,70	0,07	0,47
Once	0,00	0,07	0,47	0,30
Responde pregunta				
Sexto	1,23	3,30	0,06	0,03
Noveno	2,07	1,70	0,50	0,23
Once	2,40	0,60	2,63	1,33
Pide explicaciones				
Sexto	0,80	3,10	0,80	1,40
Noveno	2,40	1,70	0,67	0,53
Once	0,30	1,60	0,80	0,67
Desconcentración				
Sexto	0,37	0,00	0,76	1,10
Noveno	0,93	1,23	1,37	2,20
Once	0,00	0,63	2,47	0,83
Conversación				
Sexto	3,00	2,30	1,00	1,70
Noveno	5,43	5,27	1,17	1,83
Once	2,73	3,57	3,26	1,70
Desorganización				
Sexto	0,67	2,30	1,00	1,70
Noveno	2,03	5,27	1,17	1,83
Once	0,57	3,57	3,26	1,70

Con base en los datos de los cuadros presentados y de lo consignado sobre dinámica del aula en general en este capítulo, podría hacerse una caracterización según grado:

En grado sexto predominan las conductas de pasar al tablero y pedir explicaciones al docente; responden preguntas en una mínima proporción, en interacción con las estrategias de los/as docentes que propician menos el debate en estos grados. Los/as de noveno, tienen un nivel intermedio para pasar al tablero, responder preguntas y pedir explicaciones; son las/os de mayor evasión, las que más conversan y recochan en clase. Los/as estudiantes de último año no pasan al tablero, asumen el debate (responden preguntas), piden muy pocas explicaciones, conversan y hacen desorden en intensidad menor que los/as adolescentes de noveno.

Finalmente controlando por plantel y asignatura, pueden relevarse los siguientes rasgos:

- Colegio masculino: quienes pasan más al tablero son los de sexto; responden más preguntas los de once; piden explicaciones los de noveno, se desconcentran más (evaden), conversan e introducen desorden en clase.
- Colegio femenino: Quienes más responden preguntas y piden explicaciones son las de sexto. En proporción baja pasan al tablero en 6o y 9o; al igual que en el masculino, las estudiantes de

noveno presentan los mayores niveles de conductas no-académicas, y son quienes tienen los mayores índices de recocha en todos los grados, en especial en noveno y en once.

- Colegio mixto: Las/os alumnas/os del grado 11 varones, tienen las tasas más altas en las conductas no-académicas, que puede ser correlativo con las bajas tasas de participación académica. No obstante, el responder preguntas es alto para hombres y mujeres en este grado, con la tasa masculina del doble que la femenina. Otra vez, los indicadores de evasión-diversión son más altos en noveno, en donde predominan las mujeres. Sólo las aventajan los hombres de undécimo. Se encuentra en este grupo una relación interesante en conductas activas, claramente diferenciadas a nivel de undécimo grado: en todos los indicadores incluidos en este cuadro, los estudiantes undécimo superan a las mujeres. Parecería, como lo muestra el patrón de las pruebas saber, que al inicio del ciclo, las niñas superan a los niños y se van quedando rezagadas. En psicología evolutiva se caracterizan las niñas como de desarrollo lexo-motor más temprano y más acelerado, de mayor estatura y mayor dinamismo hasta adolescencia, para luego ser aventajadas por los jóvenes. Qué sucede en el camino? Cuánto interviene la socialización, la genética, la cultura, la docencia, el plantel? Tendemos a inclinarnos por una respuesta que remite fundamentalmente a la cultura, como anota Giannini, ya citada, el costo del aprendizaje primero y luego el desempeño del rol femenino, implica la inhibición de fuerzas creativas de una parte, y luego un desgaste de las mismas hacia el servicio de los demás.
- Durante algunas clases en el colegio femenino, la apropiación de las tareas domésticas por parte de las niñas, se manifiesta en los temas trabajados en clase. Un ejemplo de esto se da en clase de lenguaje: “Se solicita un ejercicio escrito de escribir una frase dividida en dos ideas; las alumnas se dividen en 1 y 2 y leen un pedazo de su frase, la que al unirse con la otra, resulta absurda: Si utilizas la lavadora, no te jales tanto el cabello. Si utilizas las muñecas, no dejes jabón en la ropa. Si te peinas trata de no ensuciarte tanto” En este ejercicio, como se ve, la totalidad de los ejemplos hace referencia a tareas domésticas: lavar, hacer oficio; o a tareas de aseo o embellecimiento personal. La docente, además, se refiere todo el tiempo a las niñas como “chiquitas lindas”.

7.7. TIPO DE EDUCACIÓN

La categoría de tipo de educación se estructura bajo las opciones que ofrece el sistema educativo en términos de la composición por sexo de sus alumnos: coeducación o educación mixta, y unisexo o colegios femeninos y masculinos. En este aparte se exploró con los distintos actores su posición frente a cada una de estas opciones, en las que a través de la mirada a los tipos de colegios, se podían recoger representaciones sobre roles de género, y dentro de ellos, la diferenciación que puede establecerse en términos de intereses y comportamientos; se dio un espacio especial a la apreciación que hacen sobre la conveniencia o inconveniencia de cada una de estas modalidades educativas.

7.7.1. Opiniones de los alumnos

“Sería bueno que existieran colegios con un nivel académico como éste, pero que fueran mixtos.”

Los alumnos de sexto grado en el colegio masculino, encuentran ventajas a la ausencia de compañeras desde una óptica de concentración en las actividades académicas: “Acá uno no se distrae con las mujeres sino que está uno dedicado a estudiar”, “Por ejemplo en los talleres, uno está concentrado en lo que hace; si hubiera mujeres, uno se desconcentraría”, “Yo creo que no es culpa de las mujeres, sino culpa de uno que es el que les coquetea”, “Yo creo que hay dos causas de que

eso pase: una, que uno se emboba con las mujeres y otra que la atracción animal hace que uno las mire” (risas de los compañeros), “Yo creo que también hay desventajas en los colegios masculinos y es que uno recocha con los amigos”, “Yo creo que es una ventaja de los masculinos, que uno sale siendo todo un hombre; además en los mixtos, no se dan prioridades a los hombres sino a las mujeres”, “Otra ventaja que yo veo en los colegios masculinos es que uno se entiende mejor con las personas del mismo sexo”.

En el grado Noveno, todos los muchachos coinciden en que en los colegios masculinos hay más disciplina y ellos uno no se distraen. Alguno dice que “así es más fácil tener fidelidad a la novia” y otro que “se tiene más confianza entre compañeros”. Como desventajas, anotan que “uno aprende a volverse machista” y que “como uno convive sólo con los del mismo sexo, se vuelve más agresivo”.

Acerca de los colegios mixtos, anotan como ventajas que “seríamos más respetuosos que cuando estamos sólo hombres; aquí por ejemplo, uno le echa la madre al otro, y es como si nada”, “aprender a convivir y formarse con las personas del sexo opuesto”, “aprender a relacionarse con las mujeres: aquí, por ejemplo hay algunos que ven a una mujer y ‘uich’, mejor dicho, no saben qué hacer”.

Sobre las desventajas, afirman que las niñas son más juiciosas, de lo que se infiere una preocupación por la competencia que podría establecerse, alrededor del “juicio”, sin que fueran más explícitos sobre su noción de juicio.

En términos de preferencias, estos adolescentes se ratificaron en la opción de colegio masculino.

Para los alumnos de grado Once, las ventajas de los mixtos frente a los masculinos se ubican en el aspecto de relaciones de cooperación y competencia, considerando que en los masculinos prevalece la competencia: “La Rivalidad en el masculino; cuando yo estuve en un colegio mixto, yo no tenía la rivalidad de superar a los compañeros. Éramos todos como iguales. En cambio acá, uno tiene que vencer a los amigos. Tengo que sobrepasarlos y ahí se ve la motivación de uno”. Otra ventaja está dada por las posibilidades de crear relaciones de convivencia. La segmentación por sexo de los colegios es calificada de “machista”. “Yo creo que en los colegios mixtos, se da la verdadera formación integral, pues hay más socialización y uno aprende a ser más amigo de las niñas, mientras que acá sólo con hombres, uno aprende es a la competencia”.

En las ventajas del colegio masculino se anota tanto la mayor exigencia académica, como el efecto distractor que le ven a las mujeres, así como las limitaciones que los padres ponen a sus hijas: “A mí me parece que la diferencia entre un colegio femenino y uno mixto es el nivel académico porque en el masculino es más alto por algunas cosas (...) Por ejemplo, porque uno está con una pelada y entonces va a estar todo distraído. En cambio, en este colegio, uno está con peladas los fines de semana. Pero entre semana, uno no tiene nada que hacer y entonces se dedica a estudiar”, “Yo creo que aquí hay un poco más de esmero para trabajar. O sea, nos decimos, vamos a trabajar toda la noche y todos somos varones y todos vamos a trabajar en algún lado. En cambio, en un colegio mixto, uno le dice a una chica, puedes ir a trabajar y la otra, no, mi mamá no me da permiso”. “Y la educación es más suave en el colegio femenino y en los mixtos”.

Surge la sobrevaloración de las asignaturas de tipo técnico en detrimento de las áreas sociales, en la preferencia de planteles masculinos. “Lo que pasa es que en los femeninos se van por otros campos. Nosotros nos vamos por la física, por la química y por las matemáticas y ellas se van por la costura del español. Por ejemplo, mi hermana, si nos vamos a probar juntos, yo sé más de matemáticas, física y química, y yo le puedo enseñar a ella. Pero si vamos a hablar de sociales, de filosofía, pues ella me enseña pues para todas esas materias de historia, todas esas de memoria, las mujeres son

muy buenas para eso”. “En los colegios femeninos y masculinos tienen facilidad para trabajar, pero en uno mixto uno le dice a una niña y ella dice “no puedo” (simula la voz de una niña. Risas). Entonces acá se trabaja más”. “Además, en un colegio masculino hay más disciplina, se está más pendiente de lo académico”. “Acá la educación se especializa en lo técnico. Sea como sea, uno termina sabiendo algo. Algo que los demás no van a saber. Y eso sería una cierta ventaja. Sería bueno que existieran colegios con un nivel académico como éste, pero que fueran mixtos. Por lo que yo decía antes y es que no es sólo aprender sino también socializamos. Porque cuando salgamos, no vamos a estar sólo con hombres”

A la pregunta de si prefieren estar en un colegio masculino o mixto, todos afirmaron que en uno mixto.

Las perspectivas de las alumnas señalan aspectos bien diferentes. Predomina la preferencia por este tipo de colegio, en razón de que se comparte mucho más, se puede hablar con libertad de temas femeninos, y no se corren riesgos. “Entre mujeres se puede hablar del período y de esas cosas que no se pueden hablar con hombres”. Hay una visión del hombre como agresor potencial en el campo sexual. “Por ejemplo, tu conoces a un hombre en una fiesta y porque le das demasiada confianza, ya te quiere llevar a la cama”. También hay una representación de los muchachos como bruscos, patanes e irrespetuosos frente a la delicadeza de las niñas. Estas consideran descalifican para ellas la opción del colegio mixto. Como ventajas mencionan que allí se pueden relacionar con los hombres. “Saber qué es un amigo, saber qué es la amistad”. Otras niñas que ya habían estado en un colegio mixto afirma que “es experimentar cómo son los hombres y cómo se debe uno comportar con ellos (...) Cuando sea grande, ya sabe uno cómo comportarse con un hombre y no tenerles miedo”. “Allá nunca resultó una muchacha embarazada (...) porque allá nos enseñaban que no debíamos tener relaciones antes de salir de la escuela”. Una buena parte de ellas afirman que si pudieran, escogerían un colegio mixto. “Cuando entremos a la universidad va a ser tenaz porque vamos a ver a un hombre y no nos vamos a poder concentrar”.

En Noveno grado, sólo dos chicas ven una ventaja de estar en un colegio femenino y es que se pueden concentrar más, pues el comportamiento de las chicas cambia si hay un niño al lado. Pero la mayoría ven desventajas y dan ejemplos de que las muchachas en los colegios femeninos se vuelven locas en los eventos al ver a los muchachos como si nunca hubieran visto un hombre. Otra menciona: “Acá uno como que se acostumbra a ser la niña de la casa y cuando sale, se da cuenta que existen los hombres y que ... existen las relaciones sexuales”.

Entre las ventajas de colegios mixtos: una chica dice que “la capacidad de relación es mucho más grande”; alguien afirma que se aprende a ser más suelto, a no tener miedo al ver un hombre y ser capaz de hablarle. Otra niña dice: “Yo he visto más mujeres embarazadas acá que en un colegio mixto (...) en un colegio mixto se maneja más eso (...) uno ya sabe, miren, ese tipo es un ‘perro’, uno ya aprende a conocer los tipos; en cambio acá, uno ve a todos los hombres buenos, siendo que no son buenos”.

Para las alumnas de grado Once, las principales ventajas de estar en un colegio femenino son: “que entre compañeras hay mayor libertad de expresión y de movimiento”. “Hay más unión para las actividades porque todas somos de empuje mientras que en un colegio mixto, se reparten las tareas y ellos se hacen los locos y a uno le toca preparar todo”. “La limpieza de los baños”. “Que a nosotras nos consienten muchísimo más”. Como desventaja del colegio femenino: “Que acá nosotras somos muy chismosas”.

Como ventajas del colegio mixto mencionan: “A uno le enseñan a tener una relación con los hombres y uno se sabe desenvolver en una reunión”. Otra niña menciona que las niñas adquieren la

capacidad de integrarse. Otros comentarios: “Se le enseña a la mujer a ser inteligente y viva, y no a ser boba y bruta (...) Le enseñan a dar su opinión”. “La mujer aprende a manejar las relaciones sentimentales”.

A diferencia de los varones que desaprueban la competencia en colegios masculinos, las jóvenes señalan como desventaja la competencia que se establece entre hombres y mujeres en los colegios mixtos: “los hombres son dañados en cuanto a la competencia, ellos son los duros, los que mandan en el salón en el momento en que la mujer quiere dar una opinión y casi siempre las mujeres son bajísimas”. Otra menciona que en los colegios mixtos también hay chismes entre las mujeres: “Por ejemplo, entra un muchacho nuevo y los amigos le dice, mire esa es “perrita” y el tipo va a empezar a picar y picar a ver si cae”.

En el colegio mixto se exploró mucho más sobre diferenciales en actividades, en capacidades, que frente a la preferencia por uno u otro tipo de colegio.

En el cuadro siguiente se presenta una síntesis de las opiniones dadas por los y las estudiantes en las categorías principales desarrolladas en los grupos focales

OPINIÓN GRUPO FOCAL POR VENTAJAS DE COLEGIOS MIXTOS Y UNISEXO

Grado	COLEGIO	OPINIÓN DE LAS MUJERES		OPINIÓN DE LOS HOMBRES	
		Ventajas de colegios mixto	Ventaja de colegio unisexo	Ventajas de colegios mixto	Ventaja de colegio unisexo
11°	MASCULINOS			<ul style="list-style-type: none"> • Un nivel académico más alto • Uno no está con peladas y entonces se dedica a estudiar • Hay más esmero para trabajar • Hay más disciplina 	<ul style="list-style-type: none"> • Socializarnos para convivir con el otro sexo • Se da una verdadera formación integral • Uno aprende a ser más amigo de las niñas
	FEMENINO	<ul style="list-style-type: none"> • Relación con los hombres • Uno se sabe desenvolver en una reunión • Se adquiere la capacidad de integrarse • Se enseña a la mujer a ser inteligente y viva • Le enseñan a dar su opinión • Aprende a manejar las relaciones sentimentales 	<ul style="list-style-type: none"> • Hay mayor facilidad de expresión y de movimiento • Si estoy con el periodo, no hay problema • Hay más unión para las actividades (y menos competencia) 		

9º	MASCULINOS			<ul style="list-style-type: none"> • Más respetuosos que cuando estamos sólo hombres • Aprender a convivir con las personas del sexo opuesto • Aprender a relacionarse con las mujeres 	<ul style="list-style-type: none"> • Hay más disciplina y uno no se distrae
	FEMENINO	<ul style="list-style-type: none"> • La capacidad de relación es más grande • Se aprende a ser más suelto • Se aprende a no tenerle miedo al hombre • Suceden menos embarazos 	Se puede uno concentrar más que si hay un chico al lado		
6º	MASCULINO				<ul style="list-style-type: none"> • No nos distraemos con las mujeres • Uno sale siendo todo un hombre • Uno se entiende mejor con las personas del mismo sexo
	FEMENINO	<ul style="list-style-type: none"> • Se puede uno relacionar con los hombres • Aprende uno a no tenerles miedo a los hombres 			

7.7.2. Opiniones de los directivos.

Sobre las ventajas y desventajas de colegios unisexo o mixtos, la rectora dice: "...es rico trabajar en Colegio mixto y yo lo prefiero por varias cosas, por que la sociedad es mixta (aun cuando nosotras –la comunidad religiosa- también tenemos colegios femeninos, y de varones)también tenemos elementos para decir cosas de los colegios femeninos o de varones, pero siempre he estado de acuerdo con la educación mixta por varias razones: 1) por que ya lo dije la sociedad es mixta, nunca estarán por aquí los hombres y por allá las mujeres, siempre estarán unidos 2) por que hay más responsabilidad por parte de los maestros en formación por que hay que ir orientando a los dos a la par, no hay secretos , para todos igual donde haya una visión de la vida amplia, cuales secretos, no hay nada que esconder, y además me parece que hay más madurez en la relación en el trato se

madura más, ya que se acostumbran a tratar a los muchachos y allí se puede dar una formación de respeto, de trato mutuo que me parece que es fundamental y ahí en el camino, no coger a un grupo de niñas y decirles como debe ser el trato con los varones sin proporcionarles el medio, si es ahí en donde debe darse. Yo nunca he estado de acuerdo con eso, a mi me ha llamado mucho la educación separada, aunque es respetable por que muchos padres la prefieren así por las visiones que tiene la gente, pero a mi no me parece ni me llama la atención, ya que esa relación es clave en la formación de una persona”

Acerca de los colegios masculinos y a los colegios femeninos, ella afirma: “Por la experiencia que yo tuve, aunque no fue trabajando, solo estaba de paso, me parece que en relación con las profesoras en un colegio de varones, los muchachos son muy detallistas con ellas, son muy especiales, los muchachos encuentran en una hermana donde sea y el trato es muy especial con las hermanas, las secretarias, las aseadoras; en cambio en el colegio de las niñas ellas son más indiferentes, concretamente frente a las hermanas, y a las maestras, pero es la misma situación estar ahí, ser todo mujeres y con los varones maestro son especialísimas. Es como mirando en las cosas sencillas, detalles simples. En el mixto no, en el mixto va lográndose un equilibrio en la relación”.

En el colegio masculino parecería que no se ha considerado la opción de la coeducación, por la estrecha asociación que se establece entre formación técnica, niveles de exigencia y la tradición del plantel. Se verían ventajas más en el campo relacional en términos de que la vista de una mujer los “alborota”.

Preguntada la rectora del colegio femenino acerca de cómo ve la coeducación, responde: “No es que no esté de acuerdo con los colegios mixtos, que también tienen sus muy buenos resultados, pero teniendo en cuenta que en los últimos 11 años he trabajado más con personal femenino, creo y espero no estar equivocada (...) creo que hay más calidad en la educación de género, especialmente para la mujer, porque ella es muy dada a ser muy extrovertida y a adoptar comportamientos distintos cuando está con el sexo opuesto. Se que en los colegios mixtos se presentan problemas de alcoholismo, drogadicción y hasta de problemas sexuales graves...no sé si la palabra sea esa... de promiscuidad. Por estar en ese contacto, los hombres manejan mejor la situación que las mujeres. Es mi concepción y es lo que observé en colegio mixto. Me parece que en un colegio de géneros puede haber un ambiente de mayor concentración para el aprendizaje. No puede uno decir que dejemos a las niñas solas; ellas en nuestro caso van a hacer prácticas en empresas. En grado Once las mandamos y tienen que vérselas con sus jefes y compañeros del sexo opuesto. No podemos descuidar eso, porque es parte de la formación integral: cómo relacionarse con el sexo opuesto. Pero en la parte puramente académica, puede dar mucho mejores resultados la educación de género. Tengo esa concepción”.

7.7.3. Opiniones de los docentes

Acerca de las ventajas y desventajas de estar en un colegio masculino, femenino o mixto, un profesor de matemáticas dice que no existen diferencias. “De pronto hace 10 o 15 años si, porque había la hombría de cómo sacar el mismo puesto, pero ya no hay competencia de sexos; ahora los muchachos tratan a las niñas como a un hombre, con patadas, las empujan; yo lo he visto en los colegios mixtos. El rendimiento no depende del sexo; influyen otros factores más importantes. En calidad no hay diferencias. En disciplina, las mujeres son más receptivas a los llamados de atención. Otro docente piensa que si está bien disciplinado y organizado, un colegio mixto puede funcionar bien. Ve que en el colegio masculino hace falta relacionar a los muchachos con las mujeres, pues “cuando vienen niñas aquí, se vuelven histéricos (...) en el mismo hogar no se encargan de relacionarlo con niñas del barrio o presentarle amigas”

En la opinión de las docentes, las ventajas de la educación mixta son “de relación personal, tanto hombres como mujeres se aprenden a manejar en el grupo. Pero también tienen sus desventajas grandísimas me parece, pienso yo que tiene que haber una vigilancia grande, porque se presentan mayores problemas especialmente digamos... de sexualidad. No quiere decir esto que en los grupos estos no se presente, también, porque estos con las niñas ya se enamoran y en este momento como han perdido tanto los valores, entonces lo importante hoy es acostarse con las chicas, y lo mismo las chicas lo importante es, tener una relación, sin amor, siquiera, entonces en eso se a fallado en el sentido que cuando hablaron de educación sexual, de pronto no estuvo bien enfocada, se vino como ese despertar, pero sin ninguna preparación así como a fondo, sin una orientación que hubiera sido así como... Lo que hicieron fue como abrirles los ojos como a ese deseo de descubrir que tiene de bueno o que tiene de malo eso y no vieron las consecuencias tan tremendas y por eso se ve que actualmente hay muchos padres muy jóvenes e irresponsables, niños abandonados...”. En cuanto a rendimiento, la profesora no cree que haya diferencias si el colegio está bien organizado. “Incluso en el colegio mixto que yo trabajé, las chicas no querían quedar por debajo de los muchachos, entonces venía la competencia, pero no todas las veces sucede eso entonces... Pienso yo que no tiene nada que ver”.

Respecto a calidad, sí cree que hay más calidad en los colegios unisexo y nombra casos concretos de colegios femeninos y masculinos que tienen un alto nivel académico, al igual que otros que al volverse mixtos bajaron su nivel. Cree que esto sucede “porque hay mayor distracción (...) así como de pronto puede suceder que sirva como estímulo `yo no puedo dejar que los muchachos salgan, pero entonces allí ya hay mucha distracción, que me gusta aquel chico que me gusta tal cosa y lo mismo los chicos, entonces comienzan a hacerse notar, a mirar a, y hay mucha distracción”. En relación con el cumplimiento, dice que en tiempo en el que trabajó en un colegio mixto eran cumplidos, pero que de eso hace mucho tiempo, mientras que en el colegio masculino “la mayoría de los muchachos cumplen, tal vez por el mismo reglamento, entonces aquí solamente fallan por enfermedad, en los cursos por lo menos hasta noveno”. No obstante, para la hija prefiere un colegio unisexo “porque no hay distracción, obviamente que tiene la gran desventaja que no hay relación, que de pronto lo que sí se puede hacer es buscar espacios para que haya relación social entre los colegios femeninos y masculinos, para que haya una relación. Si los colegios tienen que ser mixtos debe haber mayor vigilancia. Pienso yo que cuando vienen desde pequeñitos en ese ambiente, pues es diferente a que, por ejemplo, acá llegaran niñas en este momento a los cursos superiores...”.

Se reitera las ventajas de los colegios femeninos para la formación de roles, en especial familiares: “Excluyendo este colegio (porque yo me quedaría en principio en este), yo escogería uno femenino. Por las características que le mencioné antes, y además porque pienso que una gran parte de la educación radica en la familia. Y como la familia la conforman el padre, la madre y los hijos, pues allí están las hijas que son las futuras madres”

Se acepta que el nivel es indudablemente más bajo en los colegios femeninos, aunque esto a veces puede remediarse en la universidad. “En un colegio masculino se trabaja en forma muy seria y con mucha exigencia, mientras que en los colegios femeninos todo es más volátil, y hay más distracción pues las mujeres están pendientes del cabello, de la pintura y de la belleza.”

Pueden sintetizarse las ventajas de uno y otro en el testimonio de una docente del área de lenguaje, quien anota, “De los colegios mixtos, lo positivo es que se aprenden a conocer y se complementan. Que se descubran en el momento adecuado, y no después con un golpe. Negativo, creo que se ha llegado a extremos, al libertinaje, a abusos de todo tipo, yo he conocido casos”. Y del colegio unisexo: “Positivo, lo único que hacen es estudiar. Negativo, que no son sociables, no saben manejar una situación”.

Otro aspecto que se menciona en las ventajas de los colegios femeninos, es la facilidad de la socialización y el servicio que prestan más las estudiantes mujeres: “acá, las niñas se manejan con un dedito..., le cargan a uno las cosas” .

Hay una marcada diferencia en términos de capacidades de los hombres frente a las mujeres: “cuando trabajé con los muchachos, el aprendizaje era rápido: ellos captan rápido”. En cambio en los mixtos “la enseñanza no es igual. Los muchachos se distraen mucho, las niñas también”

La formación de la feminidad es un argumento reiterado a favor de los colegios de mujeres, que inclina la balanza por esta forma de educación, a pesar de reconocer que los niveles de calidad son más elevados en los colegios de varones.

Una de las directivas dice que hay diferencia en el trato: “las niñas por ejemplo buscan mucho a los profesores para charlar , para molestar, para pedirle algunas cosas en clase, y los maestros también, les echan el brazo, hay más calor, pero como dentro de lo normal, por que uno no ve a un maestro (y no por que se vea mal) que le echa el brazo a un alumno varón”.

Los profesores(as) de matemáticas hacen manifiesto el trato diferencial que tienen con sus estudiantes hombres y mujeres, en la práctica se evidenció una mayor interacción de los docentes con los alumnos hombres tanto en promoción de la participación y la intervención, como en los llamados de atención .

En las entrevistas, las profesoras de lenguaje mencionan la relación positiva que tienen con las alumnas mujeres. Las observaciones no permitieron dar cuenta de tal relación, probablemente por la naturaleza de las actividades realizadas durante las clases, como talleres y dramatizaciones que no posibilitan determinar con claridad la participación de los y las estudiantes, en los casos en que se pudieron establecer algunos indicadores, existe una tendencia a relacionarse más con los hombres, especialmente para llamarles la atención.

No existe una tendencia en el área de sociales, el docente de los cursos superiores menciona diferentes estrategias para fomentar la participación de las alumnas, en la práctica realiza más preguntas a los hombres pero a la vez les llama más la atención. La docente de sexto grado limita su interacción con los alumnos a los llamados de atención en una frecuencia evidentemente superior a los estudiantes hombres.

Como tendencia general resalta una mayor interacción de los docentes con los alumnos hombres en todos los sentidos, tanto en llamadas de atención, como en fomento de la participación y promoción de las intervenciones (ver apartado sobre registros de indicadores).

7.7.4. Contenidos explícitos e implícitos dentro del aula.

El énfasis que se establece sobre la formación integral ha llevado a que se priorice el aspecto de formación en valores frente a la trasmisión de conocimientos. En opinión de varias/os estudiantes, los docentes están dedicando una cuota excesiva del tiempo en reuniones y actividades relacionadas con este aspecto, restando tiempo al dictar clase efectivamente. También se encuentra que las nociones de docencia participativa, de desarrollo de la creatividad a través de actividades lúdicas; en algunas observaciones de docentes que favorecen este enfoque, no fue posible identificar en las observaciones unos contenidos claros de la materia, ni objetivos de la asignatura.

En matemáticas los contenidos se pueden identificar con mayor facilidad, existen temas concretos que fueron trabajados durante las sesiones de una manera secuencial y elaborada, insistiendo en la

comprensión de los mismos. Entre tanto en sociales se trabajan múltiples temas sin ser explorados en profundidad, sin una elaboración mayor, se pasa de un tema a otro sin explicarlo. En ocasiones se asigna a los alumnos la responsabilidad de desarrollar un tema que quedó simplemente enunciado.

En cuanto a los contenidos implícitos se observan diferencias por grados; los comportamientos que pretenden inculcar valores están más presentes en los cursos de los alumnos menores que en los de los mayores, en clases como matemáticas y sociales se incluyeron actividades religiosas como oraciones al inicio de la clase. En los cursos superiores se tocan temas políticos como el derecho a la libertad, otros relacionados con la actualidad del país y temas de educación sexual como el aborto. En ocasiones estos tópicos se exploran de una forma abierta y directa, en otras no se desarrollan adecuadamente, tan sólo se mencionan y se conversan sin una guía adecuada del profesor y sin dar tampoco, unos criterios claros para la asimilación de los temas.

7. 8. IMPACTO DE LA EDUCACIÓN SOBRE EL PROYECTO DE VIDA

En la discusión referente a los fines de la educación se mencionó la devaluación creciente de la educación como canal efectivo de movilidad social, que tuvo una cierta validez en la fase de modernización de las sociedades y exigencias de mano de obra calificada en los mercados laborales. Desde mediados de la década pasada las diferentes formas de recesión y estancamiento de los mercados, junto con las reformas al Estado buscando reducir su tamaño, han incrementado sustancialmente el desempleo; en este último quinquenio el desempleo calificado, el subempleo y otras modalidades de informalización del mercado moderno, relativizan objetiva y subjetivamente, el valor de la educación. Esta expulsión o exclusión contrasta, como se anotó, con las ventajas prometidas de una inversión humana y familiar, en la escolarización de los jóvenes, cuyos rendimientos son altamente diferencialmente por clase social.

La situación social específica de los jóvenes de los planteles con los que se trabajó, sugiere una consideración especial; si se observan los niveles de escolaridad de los padres de los jóvenes, la mayoría se ubica en niveles no muy altos, como se mostró en el capítulo de caracterización de las familias. No obstante, el hecho de tener los hijos matriculados en secundaria, evidencia un interés de los padres por promover la educación para ellos. Por no ser objetivo de la investigación, no se indagó sobre las expectativas de los padres respecto a la educación, pero de las condiciones salariales de las familias, surge la inquietud sobre el esfuerzo de los padres y madres por garantizar la educación para sus hijos(as), por mantenerlos en la escuela, con los costos que esta implica, que si se observan en términos de pensiones y materiales pueden no ser excesivamente elevados, en valores absolutos, pero si pueden serlo tanto en términos relativos como en el costo de oportunidad del tiempo de los hijos y en función de los recursos con que cuentan los progenitores para garantizar su vejez.

El valor que se asigna a la educación esta inserto en las apreciaciones que hacen los sujetos sobre las posibilidades que ésta les brinda. Ante la imposibilidad de entrevistar a los padres, se buscó una aproximación a sus expectativas proyectadas en el horizonte de expectativas de los hijos, y por ello, se indagó sobre las creencias de utilidad de la educación entre los jóvenes. Adicionalmente se preguntó a los docentes sobre las diferentes posibilidades que perciben para los jóvenes al terminar del bachillerato.

7.8.1 Creencias de utilidad de la educación entre los jóvenes.

Las respuestas de los grupos focales indican que la mayoría de los jóvenes continúa viendo en la educación un mecanismo de movilidad social, si bien algunos reconocen que la educación se ha devaluado (las jóvenes de noveno del colegio femenino, niños de sexto y de once del colegio masculino), la mayoría observa que la educación sirve para “forjarse un futuro”, “conseguir trabajo” y “poder hacer lo que se quiera hacer”. Es clara la mención de las bondades del estudio como alternativa para alcanzar las metas futuras “poder salir del país”, “desarrollarse profesionalmente”, en suma “para ser alguien en la vida”, como declararon.

Adicionalmente, a la educación se le asignan utilidades como, “para ser inteligente”, que pueden estar indicando un imaginario, que implica que no se es inteligente antes de ser educado, siendo la educación una forma de acceder a esta inteligencia. En esta misma línea se observa una creencia en la capacidad formadora de la educación, en el sentido de proveer de herramientas con las cuales se pueda “hacer bien lo que se quiera hacer”, “desempeñarse bien en lo laboral”, “desempeñarse bien en los cargos que crea convenientes”, con un clarísimo anclaje entre ubicación de mercado en primer lugar, y en segundo lugar, un beneficio más indirecto sobre el proyecto general de vida.

En cuanto a las diferencias entre las apreciaciones de los jóvenes y de las jóvenes, se encuentra que en oposición a los hombres, algunas mujeres tienen mayor tendencia a incluir en sus respuestas, utilidades más globales como “saber desempeñarse en lo laboral y en lo sentimental”, o “para saber orientar a la familia”.

Los jóvenes, en especial los y las de noveno grado encuentran un valor social a la educación, relacionado con las posibilidades transformadoras que ésta puede proveer; los y las estudiantes de este grado consideran que la educación sirve para entender los problemas del país, ayudar a cambiarlo, hacer algo por él. Estas afirmaciones reflejan la asimilación de los mensajes que se adicionan a los efectos positivos de la educación sobre el ejercicio de ciudadanía, acuñados desde las esferas de poder nacional e internacional que delegan en la difusa noción de “sociedad civil” el cumplimiento de las responsabilidades que las élites gobernantes no han tenido la capacidad de llevar a cabo en su gestión de administrar la sociedad, sin que esto implique negar que la cualificación del recurso humano pueda tener un impacto positivo sobre la sociedad global.

Los alumnos hombres del grado superior, hacen una reflexión sobre los fines sociales de la educación, mencionando aspectos como la no universalidad que esta evidencia y el carácter de formación para el trabajo y la baja calidad que experimenta en la actualidad. Este grupo de jóvenes en el colegio mixto, centran la reflexión en la falta de oportunidades que ellos encuentran dentro de su medio.

7.8.2. Creencias de la utilidad de la educación en docentes y directivos

Para la mayoría de los docentes la formación técnica posibilita la ubicación laboral de los jóvenes, en ocupaciones que tienen que ver con las áreas de énfasis de los colegios, aunque con una significación muy diferente según tipo de plantel. Los colegios femenino y masculino brindan formación técnica; no obstante, la de las mujeres se orienta a áreas que tienen una demanda bastante saturada, un bajo status y remuneración, como son las áreas de comercio y secretariado, en tanto en el colegio masculino la orientación está dada en tecnologías industriales más complejas, como se muestra en el capítulo correspondiente a los contenidos de la formación técnica impartida por el plantel masculino. En este colegio, los docentes mencionan como los jóvenes como opciones laborales para sus egresados, el trabajo como operarios y técnicos de fábricas, además de tener una perspectiva definida en la educación superior. El coordinador académico presenta cifras de

enrolamiento universitario cercanas al 90%, la mayoría en el campo de las ingenierías. En el colegio femenino, según las/os docentes, las egresadas se pueden desempeñar como secretarias o auxiliares en empresas, con una opción muy baja de educación superior. Esta valoración que tienen los docentes sobre el futuro de sus alumnos/as debe incidir de alguna manera en la búsqueda de estas opciones, al menos como posibilidad, pese a las limitaciones económicas de las familias. Si bien las familias del colegio masculino parece ser tener un capital económico mayor, también el ethos del colegio refuerza el valor de la educación y se movilizan estrategias para establecer conexiones con el sector externo de educación superior, además de contar con carreras nocturnas dentro del plantel, en las cuales hay una proporción de egresados de bachillerato.

El acceso a la universidad se relaciona más, según los docentes, con la capacidad económica que con la formación de los y las alumnas; la mayoría de los y las docentes entrevistados, especialmente en el colegio masculino, consideran que los jóvenes se encuentran suficientemente preparados para entrar a la universidad, pero que debido a las condiciones económicas, deben desempeñar otras actividades, previas o sustitutas del acceso a la educación superior. De hecho, las posibilidades de acceso a universidad pública están condicionadas por los resultados de los exámenes del ICFES, que como ya se analizó, solamente favorecen a los estudiantes del plantel masculino. En los colegios mixto y femenino existe un consenso sobre la “realidad terminal” de la secundaria, argumentada desde la capacidad económica de las familias.

“las exalumnas, algunas van a la Universidad, otras directamente a buscar trabajo, desempeñarse laboralmente, la mayoría”

En el colegio mixto las directivas están empeñadas en ofrecer opciones postsecundarias y para el efecto tienen convenios con entidades como el Sena, pasantías con otras entidades, y se está trabajando en ampliar estos convenios. En el colegio femenino se mencionó la existencia de vínculos con empresas en las que las alumnas hacen prácticas, pero se hizo muy poca mención a la relación colegio-universidad.³⁶

Lo anterior contrasta con el tono optimista, de “buen augurio” que hacen los docentes en el colegio masculino, sobre el futuro de sus estudiantes, por cuanto sin desconocer las dificultades que enfrentan algunos, también encuentran que muchos pueden ubicarse con facilidad en el mercado laboral.

“la gran mayoría le va bien, de pronto uno que otro no se ubica bien, porque como la mayor parte ahora es palancas, entonces si no se tiene palanca, si no se tiene un medio como de apoyo, de pronto no se ubican bien”.

Un factor adicional que contribuye a la orientación e incluso ubicación ocupacional de los egresados es la muestra empresarial que se organiza cada año en el colegio masculino, en la que participan antiguos alumnos y empresarios invitados por las directivas. En ella se exponen sus productos, tanto en la producción de bienes como de servicios, los comercializan y socializan la experiencia con docentes y alumnos. Este evento, además de su valor práctico, tiene un valor simbólico de ritual que contribuye a fortalecer la identidad colectiva del plantel como un centro de excelencia académica, de innovación y de creatividad.

En el colegio femenino, se expresa una valoración por la educación no sólo en los testimonios de las docentes quienes dan un cierto peso al desarrollo de las propias capacidades y al esfuerzo individual

³⁶ Los resultados del ICFES son materia de evaluación en el colegio masculino y en el mixto. La directora y la coordinadora académica expresaron su preocupación por los resultados obtenidos.

como un factor relevante en la construcción de un mejor futuro, sino también en mensajes en carteleras, y en la realización de eventos de desarrollo cultural. En los PEIs de los colegios se encuentran referencias al valor de la educación en el desarrollo del sujeto, en relación con las necesidades de la sociedad colombiana. No obstante, como se ha discutido en varios apartes de este informe, los objetivos de los PEIs son muchos, muy diversos, y difíciles de cumplir en una jornada de seis horas.

7.8.3. Creencias sobre el efecto de las diferencias de género en la vida familiar y laboral.

Al analizar las respuestas de docentes y directivos sobre las diferencias de género y su incidencia en el futuro familiar y laboral, se pueden identificar tres tendencias: una primera en la que se establecen **diferenciaciones explícitas según el género**, que inciden en el futuro familiar y laboral; una segunda en la que se consideran las **desventajas** de género en el caso de las mujeres, asociadas a la falta de oportunidades para las mujeres; la tercera tendencia sería la de las **capacidades** de las personas para forjarse el futuro. En los/as docentes del colegio masculino predomina la primera, en tanto en los demás docentes se encuentran posiciones en las tres categorías referidas.

- *Proyecto de vida y género: determinismo biológico o relativismo cultural.*

Al controlar el contenido del proyecto de vida y el género se identificaron a su vez dos relaciones causales: Una en la que el género es factor determinante del proyecto de vida, y lo especializa: proyectos de mujeres y proyectos de hombres. Otra que considera que las posibilidades o limitaciones dependen más de las condiciones objetivas de supervivencia que del hecho de ser hombre o mujer.

Entre las primeras, se establece como una orientación propia de la mujer “el hogar y la familia” y por lo tanto se considera que su futuro va a estar orientado hacia fines que se relacionen con la formación y mantenimiento de una familia, en contraposición, con el proyecto del hombre quien “busca salir de la pobreza”, “es emprendedor” y por ende su proyecto de vida se orienta hacia el triunfo y el éxito en lo laboral.

Como diferencias que podrían llamarse inherentes a cada sexo, o atributos esencialistas, se definen algunos rasgos característicamente femeninos o masculinos y de acuerdo con ellas se infiere un futuro diferencial para cada uno y cada una. En las características femeninas se incluyen la afectividad, la dedicación, la concreción, la capacidad de hacer distintas cosas y a la vez la dispersión que dicha capacidad puede generar. Los hombres tienen características como funcionalidad y practicidad que sugieren un futuro orientado hacia el logro de metas personales.

“las niñas, creo yo que están más concretas, menos idealismo. Yo creo que a nivel laboral les va mejor a las mujeres, debido a que son más realistas y también creo que les iría mejor en lo familiar”

“Aunque hay mujeres muy capaces en las áreas técnicas no pueden surgir...tal vez por el machismo” (rector)

En otro grupo de respuestas también de tipo determinista, los/as docentes hacen referencia a las posibilidades que otorgan las diferencias de género para el desempeño laboral: mujeres y hombres deben ocuparse en labores diferentes orientadas por las capacidades propias de su género:

“Las niñas deberían tener sus colegios de este tipo, pero no este tipo de modalidades (especialidades del colegio masculino), sino carreras técnicas que ellas puedan desempeñar como mujer, programar los computadores que eso ahora está en boga. Cursos de contabilidad y todas esas cosas que son técnicas, algo así, aunque hay mujeres que están haciendo sus ingenierías electrónicas y todo eso que podrían divinamente pero sinceramente estas instituciones no les han abierto el campo”.

Finalmente, están las posiciones que le dan mucho mayor peso a las oportunidades diferenciales y no a la pertenencia a uno u otro sexo. Las diferencias se atribuyen más bien a la falta de oportunidades que puedan tener las mujeres, así el futuro laboral de las jóvenes no se define por las capacidades propias de las mujeres, sino por las oportunidades, que son muy restringidas. La restricción tiene un origen social y cultural y no es intrínseca a los géneros.

- *El futuro se forja individualmente, independiente del género*

Para este grupo de docentes, el desempeño en el futuro depende del desarrollo de las capacidades de cada uno, hombres y mujeres deben saber aprovechar las oportunidades y buscar posibilidades.

“creo que todos salen a buscar su trabajo, vincularse a una universidad...ya la mujer no se quiere quedar atrás del hombre. Aquí se observa mucho que las mujeres no se quieren quedar atrás. Yo creo que se busca igualdad de condiciones”

No obstante se reconoce una dificultad particular para las mujeres en esta búsqueda individual de aprovechamiento y desarrollo de las propias capacidades:

“el hombre tiene más oportunidad de experimentar. Pero tenemos las mismas capacidades, unos las desarrollan porque aprovechan las oportunidades”

- *Proyectos a Futuro*

Para los y las jóvenes que están más próximos a terminar el bachillerato (9° y 11°) del colegio mixto y en menor grado en el femenino, resulta clara la necesidad de ubicarse laboralmente con el fin de ayudar a sus familias en su situación económica y financiar sus propios estudios. Las alumnas del colegio femenino, piensan trabajar en algo relacionado con secretariado o contabilidad, según la orientación técnica del colegio, para luego realizar sus estudios profesionales. Las opciones de carrera si bien son heterogéneas, muestran una cierta inclinación hacia carreras como Finanzas y Administración de empresas, que de un modo u otro tienen que ver con la formación inicial de estas alumnas dado por el énfasis técnico del colegio.

Los estudiantes varones evidencian las tendencias extremas, mientras los estudiantes del colegio masculino tienen muy claras sus proyecciones profesionales e incluso el área en la que quisieran realizar sus estudios, los alumnos del colegio mixto no tienen claras expectativas en cuanto a las disciplinas y más bien hacen evidentes en sus relatos las condiciones necesarias, previas a estas expectativas, como cumplir con el servicio militar obligatorio y trabajar.

El área de mayor interés varía según la edad; para los jóvenes del colegio masculino, en sexto grado el interés se centra en carreras relacionadas con la ingeniería, en noveno este interés disminuye y se menciona el gusto por carreras como publicidad, filosofía, periodismo y en once regresa el interés por las ingenierías, con mención a carreras como economía y medicina.

Al hacer el análisis de los intereses de género, según los diferentes grados, se observa que en los grados inferiores las diferencias son relativamente significativas y desaparecen con el aumento de la edad, así para los alumnos de sexto se observa como en el grupo de las niñas, no existe ninguna mención de carreras como la ingeniería, contrapuesta a los niños donde este área tiene una posición relevante. Dentro de las profesiones que prefieren las niñas de sexto grado, encontramos aquellas que se relacionan con la extensión del rol tradicionalmente asignado a lo femenino: cuidado, guarda, protección, afecto, así manifiestan el interés por la enfermería, medicina, odontología, psicología y docencia. Algunas contemplan ser cantantes, modelos, modistas o diseñadoras de modas.

En noveno, las tendencias se diversifican, especialmente para las mujeres, donde además de áreas de "proyección de rol", se incluyen carreras relacionadas con ciencias naturales, sociales y matemáticas; en este grado disminuyen las diferencias de intereses según género en especial en las mujeres seleccionando áreas tradicionalmente masculinas como la ingeniería. La tendencia contraria, hombres escogiendo carreras "femeninas" no se encontró.

En once se observa nuevamente una orientación diferencial, pero matizada, no tan polar como en sexto, así las mujeres prefieren carreras relacionadas con finanzas, ciencias sociales y ciencias de la salud, mientras los hombres prefieren las ingenierías, medicina y arquitectura.

En suma, las opciones ocupacionales y profesionales son más heterogéneas para las mujeres, (van desde bailarina hasta bióloga marina pasando por odontóloga), que para los varones, no obstante esta tendencia es más acentuada en el colegio masculino frente a una mayor variedad en los hombres del colegio mixto.

8. SINTESIS

8.1 DIFERENCIAS EN LA CALIDAD DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS EN LOS DIFERENTES TIPOS DE PLANTELES Y SEGÚN EL SEXO DE LOS/AS ESTUDIANTES.

Se identificaron diferencias fundamentales en los procesos, en términos de la función educadora (transmisión del conocimiento), de la pedagogía, de los currícula explícitos

- **Función educadora:** la trasmisión de contenidos concretos, acordes con los requerimientos de la asignatura y el grado, se dan de manera diferente. ✕En el colegio masculino una porción sustancial de la clase es liderada por el docente, quien circula a los alumnos, el conocimiento que tiene de la materia. Este "dictar clase" se constituye en un patrón casi universal en las distintas asignaturas y grados. ✕En el colegio femenino y en el colegio mixto coexisten diferentes modalidades, muy marcadas por el estilo personal de cada docente; algunos /as dictan una clase con evidente contenido del campo del conocimiento, en tanto otros inician un debate y lo moderan, sin que se expliciten siempre los objetivos del mismo, y sin llegar a una clara síntesis que articule las posturas en el debate con la especificidad de la asignatura. Otros/as desde el inicio delegan en el estudiante el desarrollo de la sesión, bien sea distribuyendo textos, o asignando ejercicios, con una circulación del/a docente en una relación mas de supervisión que de trasmisión.

- **Pedagogía:** Las estrategias pedagógicas pueden categorizarse en cátedra magistral, debate, trabajo en grupo, y asignación de tareas para desarrollar fuera del aula, dentro de combinaciones diferentes. Muy pocos docentes se concentran en la sola cátedra magistral, pero la forma de estimular la participación de los alumnos varía. Algunos prefieren hacer la pregunta directa a estudiantes concretos; otros piden una intervención más voluntaria, también en combinaciones de estas estrategias. La retroalimentación a la respuesta se relaciona mucho con la estructuración del contenido de la clase. En el colegio mixto se combinan las tres estrategias, con menos peso del trabajo en grupo, pero cuando éste se realiza, las instrucciones para su desarrollo las explicita el docente de antemano. En el colegio mixto se hace un uso excesivo de la estrategia de taller o de trabajo en grupo; en este último, se utilizan la modalidad de actividades de tipo lúdico, en especial con los estudiantes de sexto grado. Se observaron sesiones en donde el/a docente dictaba de un libro, o distribuía libros para que los/as estudiantes desarrollaran en clase una tarea, que si no terminaban, podía terminar en la casa. En el colegio femenino la pedagogía también resultó depender más de la preferencia del/a docente que de unos objetivos establecidos bien desde el área o desde la dirección académica del plantel.
- **Curriculum explícito:** Es evidente que hay una correlación entre la intensidad de la transmisión de conocimiento y la presencia de un curriculum explícito, en términos de contenidos que deben cubrirse en cada grado. Si bien todos los planteles tienen unos criterios en términos de logros, que son base para la evaluación, no se capta tan directamente el programa del curso. Esto depende de la asimilación de la nueva metodología de evaluación, de la coherencia de los equipos por área, y de la existencia de criterios institucionales académicos. Como se anotó, las nuevas actividades como la elaboración del PEI y la educación integral, están consumiendo tiempo y esfuerzos, y queda menos tiempo para la planeación académica y su seguimiento y evaluación.

8.2. FACTORES ASOCIADOS CON LA CALIDAD ACADÉMICA

Entre los factores asociados con una alta calidad académica, expresada como una función conjunta de procesos y resultados, se encuentran los siguientes:

8.2.1. Factores endógenos del plantel:

- **Ethos del plantel:** fuerte imagen “corporativa”, orgullo en la tradición y en el presente. Elementos positivos de identidad.
- Instalaciones adecuadas y uso intensivo de los diferentes recursos: laboratorios, equipos, biblioteca.
- Percepción de excelencia académica asociada con “inteligencia” y con composición por sexo del plantel. Alta valoración del género masculino.
- Énfasis en lo académico, combinado con formación integral, lo cual unido a una jornada más extensa, permite cumplir con los dos objetivos.
- Docentes:
 - Antigüedad
 - Integración de equipo
 - Mínimas tasas de ausentismo
 - Selección de ingreso y deseo de permanencia
- Escalafón

- Capacitación
- Experiencia
- Remuneración (más calidad de vida, menos necesidad de otros ingresos)
- Capacitación: políticas de capacitación definidas y apoyadas institucionalmente
- Lineamientos curriculares
 - Definidos
 - Desarrollados en el aula
 - Selección inicial de los alumnos mediante concurso de méritos.
- Niveles de exigencia reflejados en la evaluación por logros: Alto cumplimiento de logros, asignación diferencial de puntajes en evaluación que discrimina el rendimiento individual.
- Promoción
 - Transmisión
 - Exigencias
 - Control (previas, dinámica de la clase, recuperación)
- Evaluación
- Supervisión

8.2.2. Factores exógenos:

- Nivel socioeconómico de las familias : ocupación de los padres, tenencia de la vivienda, menor presencia de otros parientes.
- Capital cultural de los progenitores medido por la escolaridad promedio
- Menor número de hermanos
- Estructura de la familia: presencia de ambos padres

8.2.3. Proyecto de vida de los estudiantes.

- Proyección de futuro inmediato en términos de continuar estudios superiores.
- Estímulo institucional para alcanzar esta meta
- Percepción de adecuada inserción laboral basada en autoconfianza por capacidades

8.2.4. Percepciones y creencias de los/as directivos y docentes

- Creencia generalizada en mayor inteligencia racional de los hombres y mayor rapidez para aprender.
- Percepción de mayor capacidad de concentración de los hombres a tareas académicas.

Valdría la pena reflexionar sobre el efecto de estas creencias en los niveles diferenciales de logro en los estudiantes. ¿Las creencias de los docentes refuerzan las diferencias de género en el logro según la asignatura? o ¿son estos mismos resultados que retroalimentan las creencias, basadas en “genuinas” percepciones de la realidad? Parece aquí haber un círculo difícil de romper. Y o parece que podamos resolverlo únicamente a partir de consideraciones éticas, aunque éstas sean de mucha utilidad. Se hace necesario profundizar en la reflexión sobre las explicaciones de las diferencias cognitivas entre los géneros, y en la aplicación de las mismas a las prácticas educativas cotidianas. En efecto, el poder del “currículum oculto” (que aquí se expresa en ideas sobre las competencias diferenciales de distintos grupos sociales no explícitas en las metas educativas y muchas veces transmitidas de manera inconsciente) sobre las prácticas pedagógicas, los patrones de respuesta académica de estudiantes y los resultados de los procesos de enseñanza - aprendizaje

puede ser considerable. Igualmente es necesario considerar dentro de este proceso lo piensan los alumnos sobre las competencias de sus profesores de sexo masculino y femenino.

8.3. CURRÍCULO OCULTO: creencias, percepciones y estrategias pedagógicas que optimizar o desalentar el desarrollo de intereses y competencias en unos y otras.

Dentro de la teoría etnográfica se da mucha importancia al valor de los “hechos emergentes”, es decir, aquellos que no estaban contemplados en la formulación inicial del problema y que surgen en la interacción con los actores y en la inmersión en el escenario. Se partió de un claro supuesto de la existencia de diferenciación entre hombres y mujeres, dentro de una homogeneidad social, dada por el carácter de educación oficial. El factor de clase social se identificó entre las percepciones de los docentes en especial frente al proyecto de vida al terminar la secundaria. Para los/as docentes del colegio mixto en primer lugar y del colegio femenino en segundo, la limitación en los recursos económicos de las familias, el costo de la matrícula universitaria, y la necesidad de aportar pronto al sostenimiento del hogar, fueron los factores mencionados para sustentar que la mayoría de los egresados se ven obligados a trabajar al graduarse, dentro de patrones de uniones conyugales precoces, y un horizonte que continúa inexorablemente la pobreza del hogar de origen. En ningún caso se hizo mención a la imposibilidad de acceder a la universidad pública por el bajo nivel obtenido en el ICFES, ni se identificaron esfuerzos institucionales claros por ubicar o generar mecanismos de becas para estimular el rendimiento.

En el colegio masculino la situación es diferente: De una parte, la trayectoria de ICFES superiores, el protagonismo de estudiantes en concursos de matemáticas, de ciencias, de ortografía, configura una identidad muy positiva, una gran confianza de directivos y docentes en sus estudiantes; junto con este elemento psicológico de confianza están acciones concretas que el colegio moviliza en términos de explorar convenios, fondos de becas, además que una proporción muy elevada de los bachilleres aprueba los exámenes de ingreso a la Universidad Nacional, en primer lugar, y a otras universidades públicas. Hay una proporción menor que estudia en la Universidad de la Salle. Es cierto que en este hecho interviene también la familia y su propia posición de clase; una proporción mayor de progenitores tiene educación alta; la ocupación de los padres es mucho más calificada, y la proporción de madres amas de casa, puede tomarse como un indicador indirecto, de un mayor nivel de ingresos. No obstante, aunque se reconoce que hay muchachos que viven situaciones de pobreza, esto no parece constituirse en obstáculo colectivo para desalentar la educación superior.

El colegio femenino tiene una composición socioeconómica mixta, que ha ido cambiando en el tiempo de un sector de clase pobre a uno medio. Una docente anota que cada vez llegan más carros a la reunión de padres de familia. Sin embargo, el colegio fue concebido como un instituto técnico para capacitar niñas de “bajos recursos” en oficios que les permitiera vincularse al trabajo al graduarse. El seguimiento de una carrera parece más la excepción.

Como se expuso ampliamente en el texto, las creencias y percepciones de diferencias entre hombres y mujeres, reflejan en la mayoría de los casos, representaciones culturales de los roles tradicionales de género, dentro de la división sexual tradicional de actividades sociales. Sin embargo el impacto de estas percepciones actúa de manera diferencial, en los ejes de inteligencia, género y clase social.

- En el colegio masculino, la estratificación social incorporada en el inconciente de prácticamente todos los colombianos, herencia de la cultura de colonia, se debilita frente a

la sobrevaloración del componente masculino, y a la confianza realista en la capacidad (inteligencia) de los estudiantes. Es decir, en la escala valorativa se agregan positivamente los componentes de género e inteligencia, confirmando los modelos generales de rol, debilitando el peso que puede tener el contar con una audiencia de muchachos pobres. Pero incluso en este aspecto, varios docentes anotan, con apreciaciones contrarias, el mismo hecho: está cambiando aceleradamente la composición de clase; para unos, es un hecho afortunado y se menciona con orgullo; para otros/as, el colegio oficial no está cumpliendo con la función de concentrar la matrícula en estudiantes con mínimos recursos económicos.

- En el colegio mixto, por el contrario, frente a la débil imagen institucional en relación con rendimiento académico, la variable clase adquiere el mayor peso en la valoración de la audiencia escolar, minimizando el peso de la diferenciación existente entre hombres y mujeres, que aunque favorece a los hombres, ambos se acercan en tanto “pobres”. Cabe anotar que de todos modos, es en este plantel en el que se aprecian los modelos de género menos polarizados, dentro de las creencias de algunos docentes que ejercen liderazgo, pero sobre todo, por la presencia conjunta de hombres y mujeres. Se adiciona como un factor significativo, la clara definición de la directora por la coeducación.
- En el colegio femenino prevalece una imagen muy tradicional de roles y espacios femeninos, que unido a una percepción de “niñas de clases trabajadoras”, y sin un referente de identidad fuerte en el campo intelectual, contribuye a los bajos niveles de rendimiento.

El esquema resultante sería, en términos de “currículum oculto”, o de valoraciones de características percibidas

Valoración respecto de:

	Inteligencia	Género	Clase social	Logros
Masculino	Alta	Alta	Media	Superior
Femenino	Media	Baja	Media Baja	Medio
Mixto	Baja	Neutra	Baja	Medio

Retomamos la recomendación de un alumno en su grupo focal:

“Colegios mixtos pero con exigencias de colegio masculino”.

9. RECOMENDACIONES

Como se mencionó en la formulación del problema, esta investigación se orienta al estudio de los diferentes procesos que determinan la calidad de la educación, haciendo especial énfasis en el acercamiento a los microescenarios escolares donde se desarrollan relaciones, creencias y comportamientos que marcan la apropiación en la escuela de valores, normas y pautas relativas al género. Esta orientación básica, demarca la ubicación de las recomendaciones de acción para las políticas de formación de docentes dentro del paradigma Contextual, que, como se indicó en el marco teórico, otorga mayor importancia a lo que sucede al interior del aula. Por otro lado, al paradigma contextual subyace la noción de que el docente tiene la capacidad -y el deber- de ser un agente crítico del fenómeno educativo; esto también se corresponde con el enfoque de la investigación, que basado en los imperativos de la equidad, propende por la dilucidación de los mecanismos mediante los cuales se perpetúan los estereotipos de género en la escuela, con consecuencias para la vida futura de mujeres y hombres tanto en el aspecto material como simbólico.

Los educadores cumplen una función articuladora dentro del todo el proceso que determina la calidad de la educación; no sólo participan en la definición de los planes de estudio, sino en la definición y aplicación de determinadas estrategias pedagógicas, ambas cosas que, como se explicó en el marco teórico, carecen de neutralidad en el plano político e ideológico. Al respecto, Torres (1996) afirma:

“La figura del docente es clave en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los centros escolares. El rol de enseñanza, su puesto de trabajo y su formación, su origen e instalación de clase y su nacionalidad, así como su pertenencia a un sexo u otro, influirán en la construcción y reconstrucción de las ideas o imágenes que va realizando de su alumnado día a día. Tales variables intervienen en el desempeño del rol docente, determinando estereotipos en clara conexión con las idealizaciones de lo que le cree que debe ser un buen alumno y una buena alumna.” (p. 153).

Es en este sentido, que esta investigación concuerda con la idea de Gianini (1992) de que los docentes deberían ser capacitados para la comprensión de sí mismos y sus propios comportamientos frente a los niños. Generalmente la formación se enfoca a asegurar los contenidos básicos para enseñar un área del conocimiento, pero rara vez se trabajan temas tales como las relaciones interpersonales y los patrones de autoridad, bajo la consideración del aula como un espacio cerrado, protegido, privado, que se constituye temporalmente en un feudo del docente.

Los resultados de esta investigación contribuyen a transformar esta idea del aula como un espacio cerrado. Al examinar la influencia que tienen las creencias de los docentes, las relaciones dentro del aula y el ethos del plantel sobre los alumnos y alumnas, puede identificarse una clara influencia de los valores ligados al género en la autoimagen y proyectos de vida futura. Dichos valores, que se traducen en normas y pautas de conducta transmitidos por el “currículum oculto”, no son por supuesto independientes de la cultura global. Así, resulta imperativo resaltar en los procesos de formación de docentes, las múltiples relaciones escuela - sociedad: los procesos que se desarrollan en el espacio institucional de la escuela y en los fenómenos de enseñanza - aprendizaje no son en ninguna medida impermeables a la cultura, a las valoraciones diferenciales entre los sexos que circulan en ella.

El volcar la mirada hacia los valores no implica, sin embargo, una actitud que vaya en detrimento del desarrollo de competencias cognitivas y de la incorporación, por parte de los estudiantes, del acervo de conocimiento desarrollado a lo largo de la historia de la humanidad. Se ha planteado la necesidad de un equilibrio entre la formación cognitiva y la formación en valores. Teniendo en cuenta el potencial que tiene el currículum oculto, a pesar de todo presente en las instituciones educativas, en el moldeamiento de valores, comportamientos y actitudes de género, es necesario que la dimensión valorativa sea explicitada en la planificación del currículum de los Proyectos educativos institucionales (especialmente, por ejemplo, en los manuales de convivencia y en los lineamientos generales que guían la acción de los docentes). La dimensión ética del mismo debería, en este sentido, estar ligada a la noción de equidad de género como fin de la educación. Sin embargo, no basta con la mera enunciación de objetivos en el terreno de la ética; es necesario el desarrollo de estrategias concretas que permitan minimizar los efectos y peligros que implica la circulación de contenidos implícitos, desfavorables en términos de género.

Esta idea plantea consecuencias concretas para las políticas y programas de formación permanente de docentes. Se recomienda que éstos incorporen los siguientes componentes:

- Actualización:

La actualización de los docentes no sólo implica un reconocimiento de los últimos avances temáticos en el área de trabajo particular, o en el campo pedagógico. La actualización debería incluir el conocimiento y la reflexión acerca de los indicadores y últimas investigaciones en relación con la calidad y la equidad del sistema educativo, especialmente las relacionadas con el tema del género. Esto último apuntaría a hacer evidentes las desigualdades existentes en los indicadores de calidad de la educación (masculino – femenino, privado – público) y el problema específico de la equidad en la calidad.

- Reflexión sobre la propia acción

Los complejos procesos implicados en la calidad de la educación representan a la vez las áreas en las que se desarrolla la socialización de género y el establecimiento de roles (procesos pedagógicos, creencias y expectativas de los docentes y su impacto en los resultados académicos). Este establecimiento de roles no es inofensivo en cuanto a la distribución de privilegios sociales, tal como se vio en el capítulo sobre género. Calidades diferenciales pueden pues estar asociadas con distribuciones diferenciales de condiciones materiales y simbólicas entre los grupos sociales, especialmente los hombres y las mujeres.

La reflexión sobre la calidad y el género tendría dos niveles, uno micro y uno macro: en el nivel micro, se incluirían la función particular que tiene el docente y la cultura institucional en el impacto sobre los niveles de logro de los estudiantes al interior del plantel; en el nivel macro, se reflexionaría sobre el propio papel en el proyecto de vida de los estudiantes, traducido posteriormente en logros laborales, educacionales y familiares posteriores dentro de una estructura social determinada por numerosas inequidades.

- Visibilización del tema del género

Este componente complementa al anterior. Basándose en la poca preocupación que aparece tener el tema del género en los docentes que participaron en la investigación, este componente estaría dirigido a una concientización de las propias creencias sobre el género, y las consecuencias que pueden tener en la socialización de roles y los resultados académicos de los y las estudiantes. Esto implica no sólo un acercamiento de las mujeres a los temas “duros” tradicionalmente apropiados por los hombres, sino una revalorización de las dimensiones afectivas, de las responsabilidades domésticas, de funciones de paternar junto con las de maternar. La última fase de la co-educación, en la propuesta de Marina Subirats en España, y hasta ahora única en el mundo, es la escuela co-educativa en la que se de igual importancia a las funciones de producción y de reproducción, de pensar y querer, de crear y cuidar.

- Componente curricular

En todos los procesos ligados con la calidad de la educación tiene un lugar preponderante la planificación, implementación y evaluación del currículum. En él se encuentran -explícita o implícitamente- los fines que en un momento histórico e institucional determinado, se establecen para la educación. El desarrollo del pensamiento crítico es una de las facetas más importantes que sirven de base a las posibilidades de cambio. Según Torres (1996):

“Una educación crítica para una sociedad democrática implica que los alumnos lleguen a cuestionarse las interpretaciones de la realidad excesivamente homogéneas con los que se trabaja en el desarrollo de los currícula en las aulas. La finalidad del currículum crítico es totalmente contraria a los currícula más tradicionales; estos últimos tratan de convertir los acontecimientos de la realidad a la que se refieren, así como sus justificaciones e interpretaciones, en algo natural e incuestionable,

algo como de sentido común. Sin embargo, el currículum crítico intenta obligar al alumnado a que cuestione los conocimientos, actitudes y comportamientos que considerar “naturales y obvios”. El currículum crítico no sólo se ocupa de seleccionar otros contenidos culturales como forma de reconstruir el conocimiento del que dispone la comunidad, sino también se interesa por las estrategias de enseñanza y aprendizaje que facilitan este proceso de reflexión, de participación democrática y de ejercicio de la responsabilidad y solidaridad”. (p. 200)

- Evaluación

La implementación de la evaluación por logros está aún en proceso de construcción y requiere estrategias generales del ministerio de Educación y la Secretaría de Educación, y acciones locales, al interior de los planteles. La nueva perspectiva pretende ser más sensible a las diferencias individuales de los estudiantes, por lo cual se vuelven más relevantes las creencias sobre las diferencias de género en el desempeño, que influyen, por ejemplo en el hecho que a las mujeres se les exija menos bajo la consideración de su hipersensibilidad. El tema de la evaluación de los alumnos por parte de los docentes es pues crucial...

- Desarrollo de la investigación en el aula.

La investigación se ha visto como una actividad más propia de la universidad o de centros altamente especializados. Los/as docentes son actores en un escenario privilegiado en términos de población cuantitativa y cualitativa, y pueden desarrollar actividades de investigación que enriquezcan la docencia, la innovación y la auto y heteroreflexión sobre su quehacer.

- Compromisos institucionales en la formación de docentes.

Una parte sustancial del esfuerzo por aumentar los niveles de formación se relaciona con el ascenso en el escalafón y es asumida individualmente por los docentes. Se requiere que la formación se constituya en política institucional efectiva de los establecimientos educativos dentro de un plan a largo plazo que consulte los intereses de los docentes, y tenga en cuenta los resultados de las investigaciones y diagnósticos existentes. Dentro de este mismo marco de ideas, se requiere que los programas de formación contemplen también esta dimensión institucional, ya que la acción del docente no puede ser contemplada como un hecho aislado; importan sus relaciones con los otros miembros del establecimiento, los procesos de gestión pedagógica y curricular, la cultura escolar, etc.

- Contenidos de la formación de docentes.

En los criterios de financiación de programas de formación permanente se da mayor prioridad a los temas en detrimento de los procesos. Un eje sustancial de estos programas debe definirse alrededor de procesos, buscando dar una articulación creciente entre procesos y temas.

A continuación presentamos un esquema de los ejes principales alrededor de los cuales podría girar un programa de formación de docentes. Este último podría recoger, en una primera fase, algunos de los resultados de este estudio.

Actualización Conceptual

- Motivaciones e importancia de un programa de formación orientado hacia el género

- **Conceptos y debates sobre funciones del docente en la reproducción de patrones culturales de género y su posibilidad transformadora.**

Introspección

- **Determinación de los enfoques que guían la práctica docente**
- **Establecimiento y reconocimiento de creencias, atribuciones y actitudes frente al género.**
- **Determinación de intereses y posibilidades de transformación**

Investigación en el Aula:

- **Métodos de autoconocimiento y autoevaluación sobre indicadores de estimulación selectiva y prácticas discriminatorias en la relación docente-alumno.**
- **Métodos de diagnóstico sobre factores de riesgo presentes en el aula relacionados con la problemática de género.**
- **Desarrollo de actividades de intervención insertas en la relación pedagógica que contribuyan como factores de reconversión.**
- **Trabajo de seguimiento y canalización de experiencias transformadoras, de construcción colectiva.**

Acción y actualización

- **Mecanismos de intervención contruidos y concertados con los diferentes actores del sistema educativo.**
- **Redefinición y formulación de nuevos objetivos y acciones transformadoras, acordes con los requerimientos recientes escuela-sociedad.**

BIBLIOGRAFÍA

Acero, Hugo. *Desarrollo histórico de las pruebas de admisión en la educación superior Colombiana*. , Santa fe de Santa fe de Bogotá: ICFES, 1998.

Acker, Sandra. *Género y educación: reflexiones sociológicas sobre las mujeres, la enseñanza y el feminismo*. Madrid: Narcea 1994.

Alarcón, María Helena. *Impacto de la estructura y dinámica familiar en el rendimiento escolar de adolescentes*. Tesis del Magister en Estudios de Población. FEI. Universidad Javeriana, 1984.

Amalia, Anaya. Jorge Tellez, Pablo González y Leonardo Carvajal.. "Las reformas sociales en acción: Educación", No 16. *Serie políticas sociales*. Naciones Unidas 1997.

Amaya, Graciela. Francisco Cajiao, José Bernardo Toro y otros. "La formación de los educadores en Colombia". *Misión Ciencia y Tecnología*. Santa fe de Santa fe de Bogotá: IDEP, 1995.

Andam, Aba. "Remedial Strategies to overcome gender stereotyping in science education in Ghana". In *Review Development 1*. Journal of SID. 1990.

Anyon, Jean. "Ideology and united states; History text books". In *Harvard Educational Review*, Vol. 49 # 3 august, 1979.

Anyon, Jean. "Social class and the hidden curriculum of work". En *Journal of education*.

Apple, Michael. *Política Cultura y Educación*. Madrid: Morata, 1996.

Apple, Michael, *Educación y Poder*, Barcelona: Paidós, 1987.

Apple, Michael, *El conocimiento Oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidos, 1996.

Apple, Michael. *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona: Paidós, 1997.

Arriagada, Irma. "El debate actual de las políticas sociales en América Latina". En *Nueva sociedad*, No 144. Santiago de Chile: 1997.

Arriagada, Irma y Carmen Torres (Edit). "Género y Pobreza. Nuevas dimensiones". Isis Internacional. Santiago de Chile: Ediciones de las Mujeres No. 26, 1998.

Askew Sue y Carol Ross. *Los Chicos No Lloran, El sexismo en la educación*. Barcelona: Paidos, 1991.

Ávila, Rosa "Evaluación, Monitoreo y Supervisión de la Calidad de la Educación Colombiana, Educación, Ciencia e Instituciones". *Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo*. Fuentes complementarias III. Presidencia, Consejería presidencial para el desarrollo institucional. Santa fe de Santa fe de Bogotá: Colciencias, 1995.

- Badinter, Elizabeth. *El uno es el otro*. Santa fe de Santa fe de Bogotá: Planeta, 1987.
- Ball Stephen J. *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós, 1994
- Ballarin Bonder, Gloria. "Mujer y Educación en América Latina: Hacia una igualdad de oportunidades". *Revista Iberoamericana de Educación. Género y Educación*, No 6, septiembre a diciembre. 1994. pp 9-48
- Barbieri de, Teresita. "Sobre la categoría de género. Una introducción teórico-metodológica". *Fin de siglo: género y cambio civilizatorio*, Santiago de Chile, Isis Ediciones de las Mujeres No. 17, 1992, pp. 111-147
- Batista, Enrique. Ana Meira Polanco y Diana María Posada. *El maestro como factor de calidad de la educación*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1997.
- Benería , Lourdes y Marta Roldan. *Las encrucijadas de género y clase; Trabajo a domicilio, subcontratación y dinámica de la unidad doméstica en la ciudad de México*. México: El Colegio de México, Fondo de Cultura Económica. 1992.
- Bernstein, Basil. "Clases y pedagogías: visibles e invisibles". En *Revista Colombiana de Educación*. CIUP, UPN. Santa fe de Santa fe de Bogotá: 1er Semestre 1985. Págs. 25-46.
- Bernstein, Basil. *La estructura del discurso pedagógico, clases, códigos y control*. Volumen IV. Madrid: Morata, 1994
- Bloom, Benjamin S. *All Our Childrem Learning : A Primer for Parents, Teachers, and other Educator*. Chicago: Mc Graw Hill Book Co.,1982.
- Bonal, Xavier. *Sociología de la educación. Una aproximación a las corrientes contemporaneas*. Barcelona: Paidós, 1998.
- Bonder, Gloria. *From theory to action: reflections on to women's equal opportunities educational policy*. Argentina: Ministry of Culture and Education, 1994.
- Bonder, Gloria. *Programa nacional de promoción de la igualdad de oportunidades para la mujer en el área educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación, 1992.
- Bonilla, E. y P, Rodríguez. *Más allá del dilema de los métodos*. Santa Fe de Santa fe de Bogotá: CEDE, 1995.
- Briones, Guillermo. *Formación de docentes en investigación educativa* , Secretaría ejecutiva del convenio Andrés Bello. Santa fe de Santa fe de Bogotá: 1990
- Briones, Guillermo. *Técnicas de Investigación Social aplicadas a la educación*. Santiago de Chile: "PIIE, 1987.
- Briones, Guillermo. *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México: Trillas, 1982.

- Bronfermajer, Gabriela. "Juventud y sociedad en Venezuela". En Edilberto Torres Rivas. *"Escépticos, narcisos, rebeldes. Seis estudios sobre la juventud"*. San José de Costa Rica: Flacso, 1988. pp.25-95.
- Bruer, John T. *Escuelas para pensar, Una Ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós, 1995.
- Brunner, Jerome . *El proceso de la educación*. México: Uteha, 1972.
- Brunner, Jerome. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid :Visor, 1997.
- Brunner, Jerome. *Cultura, política y pedagogía. La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós, 1987.
- Butler, Judith. "Variaciones sobre sexo y género. Beauvoir, Wittig y Foucault". Sheyla Benhabib y Crucilla Cornell (Editoras). *Teoría feminista y teoría crítica*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim, 1990, pp. 193-212.
- CADEL. *Diagnóstico local con participación social*. Santa fe de Santa fe de Bogotá: Localidad de San Cristóbal.
- Cajiao, Francisco., Rodrigo Parra y Otros. *La cultura fracturada. Ensayos sobre la adolescencia colombiana*. Proyecto Atlántida. Adolescencia y Escuela. Santa fe de Santa fe de Bogotá: Colciencias-Fes, 1995.
- Caldera, Rosa., y otros. *Análisis de los roles y estereotipos sexuales en los textos escolares en Guatemala*. Guatemala: Unifem-Unicef, 1989.
- Callaway, Helen. "Gender implications in fieldwork and texts " In *Anthropology and Autobiography*.
- Camoy Camoy, Martín. y Claudio Moura. *¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?*. Stanford University, BID.
- Carretero, Mario. *Constructivismo y educación*. Luis Vives, Argentina: 1993.
- Casassus, J. V, Arancibia. y J.E, Froemel. "Laboratorio Latinoamericano de evaluación de calidad de la educación". En *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 10 (1996), pp. 231-261.
- Castañeda, Elsa y Martha L, Parodi. *Hacia una Pedagogía de la Creatividad*. Santa fe de Santa fe de Bogotá: Fundación FES, 1992.
- Catagay, Nilufer. "Incorporación de género en la macroeconomía" *Macroeconomía, género y estado*. Departamento de Planeación Nacional, Santa fe de Santa fe de Bogotá: Tercer Mundo, 1998. pp. 5-30
- Centro de Investigaciones Económicas CIE-Facultad de Ciencias económicas Universidad de Antioquía. *El efecto colegio sobre la variabilidad del rendimiento en matemáticas y la educación superior: Crecimiento y desarrollo, Calidad , financiamiento y eficiencia en Colombia*. Volumen 49 Julio-Dic.1998.

Centro de Investigaciones Universidad. Pedagógica Nacional. *Resúmenes analíticos en educación*, RAES 1932-2031. Santa fe de Santa fe de Bogotá: octubre 1997

Chabaud, Jacqueline. "Participar en la vida del mundo". *Educación y promoción de la mujer*. París: UNESCO, 1970. pp 127-139.

Chilcot, John H. "Where are You Coming from and Where are you Going?, The Reporting of Ethnographic Research". In *American Education Research Journal*, No. 2, Vol. 24 (1987).

Cobo S, Juan M. "El reto de la calidad en la educación : propuesta de un modelo sistémico" en *Revista de Educación*, No. 308 (1995), pp. 353-375.

Colom, Antoni J., Joan-Carles Melich. *Después de la modernidad, Nuevas Filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós, 1994.

Connell, Robert W. *Escuelas y justicia Social*. Madrid: Morata, 1997.

Coombs, Philip H. *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península, 1978.

Costa, Marta E. "Aportes de las Ciencias del Lenguaje para la consideración de la calidad en Educación y su evaluación". En *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 10. 1996.

Coulon, Alain. *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós, 1995

Cox, Cristian. "Las políticas de los años noventa para el sistema escolar", Chile: Naciones Unidas, CEPAL, 1994.

Cox, Cristian. Schiefelbein, Lemaitre, Hopenhayn, Hilmmer. *Calidad y equidad de la educación media en Chile: Rezagos estructurales y criterios emergentes*. Santiago de Chile: Naciones Unidas, 1995.

Cubillos, Melba. *La Unidad Familiar como factor influyente en el rendimiento académico del adolescente*. Tesis del Magister en Estudios de Población. FEI. Santa fe de Santa fe de Bogotá: Universidad Javeriana, 1985.

Dabas, Elina. *Redes sociales, familia y escuela*. Barcelona: Paidós, 1998.

Dabas, Elina. *Redes sociales, familia y escuela*. Barcelona: Paidós, 1998

DANE. "Educación Básica Primaria en 1975". En *Boletín mensual de Estadística*, # 324. Santa fe de Bogotá: julio de 1978.

DANE. "Educación Media y Enseñanzas Varias en Colombia 1975". En *Boletín mensual de Estadística*, # 320. Santa fe de Bogotá: marzo, 1978.

DANE. "Educación Primaria en Colombia 1972-1975". En *Boletín mensual de Estadística*, # 311. Santa fe de Bogotá: junio, 1977.

DANE. "Educación Superior 1970-1973". En *Boletín mensual de Estadística*, # 284. Santa fe de Bogotá: marzo, 1975.

DANE. "La Educación Media en Colombia 1968-1974". En *Boletín mensual de Estadística*, # 315. Santa fe de Bogotá: octubre 1977.

DANE. "La Educación Post-secundaria en Colombia 1981 primer periodo académico". En *Boletín mensual de Estadística*, # 366. Santa fe de Bogotá: enero 1982.

DANE "La Educación Superior en Colombia 1975". En *Boletín mensual de Estadística*, # 313. Santa fe de Bogotá: agosto 1977.

DANE. "La Educación Superior en Colombia 1976". En *Boletín mensual de Estadística*, # 316. Santa fe de Bogotá: noviembre 1977.

DANE. "La Educación Superior en Colombia 1977". En *Boletín mensual de Estadística* # 328. Santa fe de Bogotá: noviembre de 1978.

Davidoff, Linda F. *Introducción a la Psicología*. México: Mc Graw Hill, 1984.

De Beauvoir, Simone. *El segundo sexo*. Buenos Aires: Siglo XX, 1981.

De Puelles, Manuel y José Ignacio Torreblanca. "Educación, desarrollo y equidad social". En *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 9, 1995, pp. 165-189

D N P. *Género, equidad y desarrollo*. Santa fe de Santa fe de Bogotá: DNP, GTZ y Tercer Mundo, 1998.

DNP. *El salto educativo*. Documento CONPES 2738. Santa fe de Santa fe de Bogotá: octubre, 1994.

DNP. *El salto educativo*. Informe de avance. Documento CONPES. Santa fe de Santa fe de Bogotá: junio, 1996.

DNP. *Boletín de estadísticas educativas 1995*. Santa fe de Santa fe de Bogotá: agosto, 1997.

Delors, Jacques., y otros. *La educación encierra un tesoro*, Informe de la Unesco. Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana, 1996.

Deval, Juan. *Los fines de la educación*. Editorial siglo XXI,

Dewey, John. *Democracia y Educación*. Madrid: Morata. Cap. 4, Págs. 46-100, 1995.

Díaz, Esther, De luque Susana y otros. *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 1997.

Dirección Nacional de Equidad. *Situación de la Mujer en el sistema Educativo*. Santa fe de Santa fe de Bogotá: agosto, 1997.

Dowling Emilia y Elsie Osborne. *Familia y Escuela, Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles*. Barcelona: Paidós, 1996.

Draper, Joan. *El restablecimiento de las relaciones de género después de una fusión de escuela en género, cultura y etnia en la escuela: Informes etnográficos*. Barcelona: Paidós, 1995. pp 79-80.

- Duncan, Starkey Jr. y George Niederehe. "On signalling that it's your turn to speak". In *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol. 10 (1974), págs. 234-247.
- Duranti, Alessandro. "Sociocultural dimensions of Discourse". In *Handbook of Discourse Analysis*. London: Academic Press.
- Durkheim, Emile. "Educación y pedagogía: ensayos y controversias". ICFES. Santa fe de Santa fe de Bogotá: Universidad Pedagógica, 1990.
- Elliott, J. "Investigación en el aula: ciencia o sentido común". En *La investigación-acción* Madrid: Morata.
- Facundo, Angel y Carlos A. Rojas. *La calidad de la educación secundaria: Lo que dice la investigación*. Santa fe de Santa fe de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Fondo Editorial, 1982.
- Fainholc, Beatriz. *Hacia una escuela no sexista*, Argentina: Aique, 1994.
- Fear, Richard. *La entrevista de evaluación*. Barcelona: Paidós, 1979.
- FES-Fundación Restrepo Barco y Fundación Corona. *Formación para el trabajo. Relaciones entre Educación, Capacitación y Producción*. Medellín: FES, 1993.
- Festinger León y Daniel Katz. (Comp.). *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Paidós, 1992.
- Feyerabend, Paul K. *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Ariel quincenal, 1981.
- Flori-Ruane, Susan. "Sociolinguistics for Educational Researchers". In *American Educational Research Journal*, Vol. 24 (1987), Págs. 185-197.
- Foucault, Michel. *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, 1992.
- Foucault, Michel. *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Fraser, Nancy. "La justicia social en la época de la política de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación". *Estudios ocasionales*, CIJUS. Santa fe de Santa fe de Bogotá: Universidad de los Andes. noviembre, 1997.
- Fraser, Nancy. "Redistribución y reconocimiento; Hacia una visión integrada de justicia de género". En Rald Rita y María del Carmen Negro. *Mujeres e institución universitaria en occidente*. Santiago de Compostela: junio, 1996.
- Freire, Paulo. *Política y educación*. México: Siglo XXI, 1999.
- French, Jane y Peter French. "Desequilibrios por razón de género en la enseñanza primaria; Un informe sobre interacción". En *Género, cultura y etnia. Informes etnográficos*. Madrid: 1995.
- Gerstenfeld Pascual., y otros. "Variables extrapedagógicas y Equidad en la educación media: Hogar

- subjetividad y cultura escolar". En *Serie políticas sociales*. Naciones Unidas 1995.
- Gianini, Elena. *A favor de las niñas*. Caracas, Monte Avila, 1992.
- Gil, Fernando. *Teoría sociológica de la educación*. Santa fe de Santa fe de Bogotá: Nueva América, 1997.
- Gimeno Sacristán, J., y A. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, Henry A. "Teacher education and the ideology of social control". In *Journal of Education*. Boston: Boston University, 1986.
- Giroux, Henry A. "Schooling, popular culture and pedagogy of possibility". Miami: Miami University, 1988.
- Giroux, Henry A. *Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1997.
- Giroux, Henry. "Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education; a critical analysis". In *Harvard Educational Review*, Vol. 53 #3. august 1983.
- Giroux, Henry. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1990.
- Goetz, Judith P., y Margaret D LeCompte. *Etnografía y diseño cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- Goetz, Judith P., y Margaret D LeCompte. "Ethnographic Research and the Problem of Data Reduction". In *Anthropology & education quarterly*, No. 1, Vol. XII (1981) págs. 51-70.
- Goicoetxea, Pierda y J García Peña. *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Madrid: Popular, 1977.
- Goleman, Daniel., y Anita Casa. *La Inteligencia Emocional*. Santa fe de Santa fe de Bogotá: Javier Vergara editor.
- González V, Henry. "Las siete características de una institución de calidad". En *Revista Educación y Ciudad*. Santa fe de Santa fe de Bogotá: IDEP, No. 5, 1998.
- Greenstreet, Miranda. "Education and Reproductive Choices in Ghana: Gender Issues in Population Policy". Ghana: Development 1990:1. Journal of SID.
- Gutman, Amy. "Distributing public education in a democracy". In A Gutman (De), *Democracy and the welfare state*. Princeton: Princeton University Press, 1998. pp 107-130
- Hamersley, Martin y Paul Atkinson. *Etnografía, Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós, 1994.
- Hastrup, Kirsten. "Writing ethnography: state of the art". In *Anthropology and Autobiography*.
- Hayes, John R. "How social conditions affect creativity". In *The complet problem solver*. Philadelphia: The Franklin Institut Press, 1981.

- Hayman John L. *Investigación y Educación*. Barcelona: Paidós, 1991.
- Heidi Fritz H. "Una aproximación a las representaciones de la realidad; Construcción de roles de género, valoraciones e identidad de género femenina". Loreto Rebolledo Y María Elena Acuña. (Comp.) *Identidades e ideologías de género*. Chile: Universidad de Chile, Programa interdisciplinario de Estudios de Género. Serie Documentos. 1998. pp 47-58.
- Henoa, Mirian. *Políticas Públicas y Universidad*. Santa fe de Santa fe de Bogotá: Corcas, 1999.
- Hoyos V, Guillermo. "Ciencia, educación y desarrollo". En *Revista Nómadas*. Santa fe de Santa fe de Bogotá: Universidad Inca, No. 2, marzo de 1992.
- Husén, Torsten. *Nuevos análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1988.
- Hymes, Dell. "Models of the interaction of language and social life". In *Directions in Socioling.: the ethnography of communication*, Holt Rinehart & Winston, N.Y., 1972 (3 cc).
- IDEP. "Colombia al Filo de la Oportunidad". *Misión Ciencia, Educación y Desarrollo*, Santafé de Santa fe de Bogotá: 1997.
- IDEP. "Hacia una pedagogía del porvenir". *Serie investigaciones* Santa fe de Bogotá:1998.
- IDEP. "La investigación Fundamento para la comunidad Académica". *Serie investigaciones.*, Santa fe de Bogotá: 1998.
- IDEP. "Aspectos Nutricionales en el aprendizaje y socialización escolares en Santafé de Santa fe de Bogotá". *Serie investigaciones*. Santa fe de Bogotá: 1998.
- IDEP. *Innovaciones y Textos, Experiencias de Maestros y Maestras*. Santa fe de Santa fe de Bogotá: 1997.
- IDEP. "La investigación Fundamento para la comunidad Académica". *Serie investigaciones*. Santa fe de Bogotá: 1998.
- ICFES. Servicio Nacional de Pruebas. *Características y clasificación de los planteles de educación media*. Santa fe de Santa fe de Bogotá: 1995.
- Imberón, Francisco. *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós, 1994.
- Imberón, Francisco. *En busca del discurso educativo. La escuela, la innovación educativa, el curriculum, el maestro y su formación*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata, 1996.
- Itati, Alicia. "Socialización de género en la escuela primaria" en *Boletín Americanista*. Madrid: Vol. 35, No. 45 de 1995, pag. 177-187.
- Kaplan, Carina. V. *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique Didáctica., 1992.
- Keddie, Nel. "Class room knowledge". Copias.
- Kirk, Gordon. *El Currículum básico*. Barcelona: Paidós, 1989.

Lamas, Martha. "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género"

Liaño, Hugo. *Cerebro de hombre, cerebro de mujer*. Barcelona, Ediciones B, 1998.

León, Magdalena. "Mujer, género y desarrollo. Concepciones, instituciones y debates en América Latina". Santa fe de Santa fe de Bogotá: mayo, 1995

Loether, Herman J. y Donald G, McTavish. *Descriptive Statistics for Sociologists: an Introduction*. Boston: Allyn and Bacon, 1974.

López Montaña, Cecilia. "La equidad de género y la calidad de la educación". *Conferecia Prelasa*. Septiembre 1998.

Lorenzer, Alfred. *Bases para una teoría de la socialización*. Buenos Aires: Amorrortu, 1976.

McCarty, Cameron. *Racismo y currículo*. Madrid: Morata, 1994.

Magendzo K., Abraham. *Currículum y Educación para la Democracia en la Modernidad*. Instituto Luis Carlos Galán, Santa fe de Bogotá.

Magnoli, Alessandro. *Educación y salud: la brecha entre ellas y ellos*. INDES-BID, Washington, 1998.

Margiotta, Edgardo D. "Desafíos para la educación frente a las necesidades del desarrollo con equidad en América Latina". En *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 9, 1995. pp 191-214

Martín-Baro, Ignacio. "Los procesos de Socialización". En *Acción e Ideología*. San Salvador, UCA:

Martinez M., Miguel. *La etnografía como alternativa de investigación científica* (Conferencia). Universidad Tadeo Lozano. Santa fe de Bogotá: 1993.

Martinez M., Miguel. *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual Teórico-práctico*. Caracas: Ed. Texto

Martinez Rizo, Felipe. *Procedimientos y técnicas de la investigación social y educativa*. Mexico: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1985.

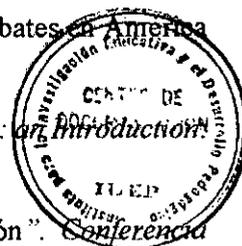
Maturana Humberto. *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santa fe de Santa fe de Bogotá: Dolmen y Tercer Mundo Editores, 1998.

Mauco, Georges. *Psicoanálisis y educación*. Ediciones Carlos Lohlé. 1969.

Max Neef, Desarrollo a Escala Humana: una opción para el futuro". Cepaur, Fundación Dag Hammarskjöld. Sweden: Motala, 1986.

Mena, Isidora y Cristián Bellei. "El desafío de la calidad y la equidad en educación". (Fotocopia sin otro referencia).

Messina, G y L, Sánchez. "Evaluación de la Calidad de la educación". En *Revista Iberoamericana de educación*. No 10. 1996. pp 101-155.



- Meyer- Brisch, Patrice (dir). "Culturas democrática: un desafío para las escuelas". UNESCO.
- Michele, Andrée. *Fuera Moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. UNESCO. Barcelona: Edition de les dones, 1987.
- Michel, Alain. "La conducción de un sistema complejo : la Educación Nacional". En *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 308 (1996), Págs. 13-36.
- Ministerio de Educación Nacional, Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico. *Guía de Coeducación. Una propuesta conceptual y metodológica para construir mejores alternativas de formación y desarrollo integral de las personas*. Santa Fe de Santa fe de Bogotá: 1998
- Ministerio de Educación Nacional – ICFES. *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes, Grados 3º y 5º, 1993-1994*. Bogotá: OP Gráficas, 1997
- Ministerio de Educación Nacional, *La calidad de la educación.: un asunto de todos*. Sistema Nacional de Educación SABER, Santa Fe de Bogotá, 1995.
- Ministerio de Educación Nacional. *Plan Decenal de Educación*. Santa fe de Santa fe de Bogotá:1993.
- Ministerio de Educación Nacional. *Plan Decenal de Educación 1996-2005*. Santa fe de Santa fe de Bogotá: 1996.
- Ministerio de Educación Nacional, *Resolución 2343 de Junio de 1996*.
- Ministerio de Educación Nacional *Decreto 1860 de agosto 3 de 1994*. Santafé de Bogotá, MEN, 1995.
- Ministerio de Educación Nacional *Lineamiento curriculares, Indicadores de logro curriculares. Hacia una fundamentación*. Santafé de Bogotá, MEN, 1998.
- Ministerio de educación Nacional, *Ley general de Educación. Ley 115 de 1994*. Santa fe de Santa fe de Bogotá: 1995.
- Ministerio de Educación Nacional. *La calidad de la educación. Un asunto de todos*. Bogotá: Interlínea Editores, 1995.
- Ministerio de Educación Nacional. *Informe de la implantación de la política de participación y equidad de la mujer en el sector educativo*. Santa fe de Santa fe de Bogotá: 1994.
- Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos generales de procesos curriculares*. Santa fe de Santa fe de Bogotá: 1994.
- Miller-Bernal, Leslie. "Single-sex education: an anachronism or a beneficial structure" In Krayner, Laora. *The sociology of Gender*. 1990.
- Mir, Adolfo. "Determinantes económicos de las desigualdades en logros educativos interestatales en México". En *Revista del Centro de Est Educ*. México: Vol I, No. 1, 1971.

- Mongui, José Raúl. "El sentido del sentido de la educación-" En *Revista Actualidad Educativa*, pp.35-41.
- Morduchowicz, Roxana. *De la actualidad a la escuela : La formación social y democrática* , Argentina: Aique, 1995.
- Muñoz, C.y Guzmán J. "Una exploración de los factores determinantes del rendimiento escolar en la educación. primaria". En *Revista del Centro de Estudios Educativos*, México: Vol. I, No. 2, 1971.
- Neill. A.S Summerhill. *Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México: Fondo de Cultura Económica, 1963.
- Nicholson, Linda. "Interpreting Gender". En *Revista Signs, Autumn*. 1994, pp. 79-105.
- Obregón Sáenz Javier, Saldarriaga, Ospina. "Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946". Santa fe de Santa fe de Bogotá: Colciencias y Otros Vol I y 2, 1997.
- OCDE, *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Barcelona: Paidós, 1991.
- Okely, Judith. "Participatory experience and embodied knowledge" In *Anthropology and Autobiography*.
- Ortiz, L. Y J. M. Pereira. "Universalización: Alternativa para la transformación de la escuela" En *Plan universalización educación básica primaria*. Santa fe de Santa fe de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, DIE CEP. 1992.
- Ortiz T., Gladys. "Promoción de la Equidad en el sistema educativo" (ponencia), Santa fe de Santa fe de Bogotá: Ministerio de educación Nacional, diciembre 1996.
- Ospina M., Paulina. *Propuesta de Educación para la Equidad*. Presidencia de la República, Consejería para la Política Social. Santa fe de Santa fe de Bogotá: Secretaría de mujer y Género, enero 1995.
- Oubu, Jhon u. "Etnografía escolar: Una aproximación a nivel múltiple". En H. Maillo, J. García, A Díaz (Eds). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta, 1993.
- Paicheler, Henry. *La epistemología del sentido común. De la percepción al conocimiento del otro*.
- Parra, Rodrigo. *Los maestros de escuela*. Bogotá: Plaza y Janés, 1982.
- Parra, Rodrigo. *La Escuela Inconclusa*. Santa fe de Bogotá: Plaza y Janés, 1986.
- Parra, Rodrigo y Otros. "La Escuela Violenta". Santa fe de Santa fe de Bogotá: Fundación FES y Tercer Mundo Editores,1994.
- Peña Borrero, Margarita. "El propósito de mejorar la calidad de la educación básica en Colombia". Memorias del foro internacional de política social, Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales. Santa fe de Santa fe de Bogotá: Agosto de 1999.

Pérez, Francisco. "Género y educación". *Género equidad y desarrollo*. Departamento Nacional de Planeación. Santa fe de Santa fe de Bogotá: Tercer Mundo, 1998. pp. 232-362.

Pérez Gómez A.I. *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*, Madrid: Morata, 1998.

Pérez Gómez A.I. Socialización y educación en la era postmoderna. *En Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid: Popular, 1997.

Pérez Serrano, Gloria. *Investigación cualitativa, retos e interrogantes. I Métodos*. Edt. La Muralla.

Pollack, Molly, Patricia Prieto y Ana Rico de Alonso. "La perspectiva de género en el Plan Nacional de Desarrollo". *El Salto Social, 1995-1998. Recomendaciones de acción en los sectores de educación, salud, justicia, derechos humanos, seguridad ciudadana y empleo*. BID-Ministerio del Ambiente. Santa Fe de Santa fe de Bogotá: 1997.

Popkewitz, Thomas. "Paradigms in educational science; different meanings and purpose to the theory. In *Journal Education*.

Postic Marcel. *Observación y formación de los profesores*. Madrid: Morata, 1978.

Prieto, Patricia y Ana Rico de Alonso. *Plan de Igualdad de Oportunidades. Sector Educación*. Santa fe de Bogotá: Departamento Administrativo de la Presidencia-Secretaría de Mujer y Género, enero 16 de 1996

Rawls, John. *Sobre las libertades*. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona: Paidós, 1990.

Rebollo, Loreto y Acuña Maria Elena. *Identidades e Ideologías de Género*. Programa Interdisciplinario de Estudios de Género. Santiago: Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile, 1998

Revista Nómadas No. 2 Marzo de 1995. DIUC, Universidad Central. Hoyos V., Guillermo. "Ciencia, educación y desarrollo"; Zuleta "El dispositivo de objetivación escolar"; Daza "La violencia como efecto de socialización"; Alvarado "La institución, una categoría a reconstruir.

Rico de Alonso, Ana. "Avances conceptuales y metodológicos en la construcción de indicadores de género: Aprendizajes reflexiones y desafíos" *Indicadores de género y políticas en América Latina*. Reunión de Expertos. Santiago de Chile: CEPAL, Octubre 21-22, 1999.

Rico de Alonso, Ana. *La perspectiva de género en el sector educación*. BID. Santa fe de Santa fe de Bogotá: Dirección Nacional para la Equidad. 1997.

Rico de Alonso, Ana. "Procesos de socialización y formación de roles de género: El papel de la educación y los medios". En Turbay Catalina y Ana Rico de Alonso. *Construyendo identidades: Niñas, jóvenes y mujeres en Colombia*. UNICEF. Santa fe de Santa fe de Bogotá: Gente Nueva Editorial, 1994. pp 69-124.

Rico de Alonso, Ana y otros. Ponencias del Seminario Taller Socialización de género. Universidad Javeriana, DNP, UNICEF. Santa fe de Santa fe de Bogotá: noviembre, 1990.

Rico de Alonso, Ana. *El papel de la formación básica en la formación de las nuevas generaciones*. Santa fe de Santa fe de Bogotá: Colciencias, junio 1995.

Rico de Alonso, Ana. "Socialización de roles de género". En Turbay Catalina y Ana Rico de Alonso. *Construyendo identidades: Niñas, jóvenes y mujeres en Colombia*. UNICEF. Santa fe de Santa fe de Bogotá: Gente Nueva Editorial, 1994.

Rockwell, Elsie. "Etnografía y teoría de la Investigación Educativa" En *Dimensión educativa*, Santa fe de Bogotá: CINDE, págs. 7-17 1991.

Rodriguez Edmundo y otros. *Rentabilidad y Crecimiento de La Educación Superior en Colombia*, Santa fe de Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, facultad de estudios interdisciplinarios, 1981.

Rozas, Silvia. "Análisis de género en las pruebas de logro educativo". *Género, equidad y desarrollo*. Departamento Nacional de Planeación. Santa fe de Bogotá: Tercer Mundo, 1998. pp 208-230.

Rubin, Gayle. "El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo". *Revista Nueva Antropología*, Vol. VIII, No. 30, México, 1986: 95-145

Ruiz O., José I. *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto, 1996.

Saenz, Javier. Oscar Saldarriaga y Armado Ospina. *Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia*. Santa fe de Bogotá: Ediciones Uniandes y Universidad de Antioquia, Vol. 1 y 2, 1997.

Saenz O, Javier. *Ovidio Decroly; Educabilidad, naturaleza y método*. El médico de la escuela nueva. Santa fe de Bogotá: Departamento de Planeación Nacional

Sáenz O., Javier. "Poetizar lo público: hacia una subjetividad democrática". (Ponencia), Santa fe de Bogotá: Universidad de los Andes, 1995.

Sáenz O., Javier. "Hacia una pedagogía de la subjetivación".

Sánchez, Marlene y María Solita Quijano. "El cuerpo docente: Salud, vigor y energía. Una mirada histórica sobre las prácticas que configuran el ejercicio del magisterio como asunto de mujeres". En *Pretextos pedagógicos*. Santa fe de Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, enero-abril. No 6 pp. 29-32

Sarmiento, A. y Caro, B.L. "El avance de la educación en Colombia: lento, insuficiente e inequitativo". En *Planeación y desarrollo*. Santa fe de Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.

Savater, Fernando. *El valor de educar*. Barcelona: Ariel, 1997

Scott, Joan W. "El género: Una categoría útil para el análisis histórico". Amelang, James y Mary Nash (Editores), *Historia y género: Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*, Valencia: Edicions Alfons el Magnánim, 1990, pp. 23-58.

Scott, Joan W. "Igualdad v.s. diferencia: Los usos de la teoría postestructuralista". *Debate Feminista*, Año 3, Vol 5, 1992: 85-104

SENA, *Educación, formación profesional y empleo*, 1984.

Schiefelbein, Ernesto. *Elementos para reflexionar sobre la calidad de la educación en América Latina*. IPE Informe de Investigación No. 86, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. París, 1990.

Silva, Renan. "Imagen de la mujer en los textos escolares". En *Revista Colombiana de Educación*, Santa fe de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, julio- diciembre, 1979.

Simon, Roger I. And Jhon Willinsky. "Behind a high school literacy policy; the surfacing of a hidden curriculum". In *Journal of Education*.

Smith, Mary Lee. "Publishing Qualitative Research". En *American Educational Research Journal*, Vol. 24 (1987), Págs. 173-183.

Solari, Aldo E. *La desigualdad educativa: problemas y política*. Naciones Unidas, Chile: CEPAL, 1994.

Spencer, Luisa y otros. *La Educación Lingüística: trayectorias y mediaciones femeninas*, Barcelona: Icaria, 1997.

Standing, E.M. *La revolución Montessori en la educación*. Siglo Veintiuno editores .1971

Steiner, Claude. *La educación emocional. Una propuesta para orientar las emociones personales*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor, 1998.

Stromquist, Nelly P. "Educación y equidad en América Latina Contemporánea". En *Revista interamericana del desarrollo educativo*. Vol. 39, No. 121, 1995. pp 181-191.

Stodolsky, Susan S. *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona, Paidós, 1991.

Subirats, Marina. "Conquistar la igualdad: La coeducación hoy". En *Revista Iberoamericana de educación. Género y educación*. No.6, septiembre- diciembre, 1994. pp. 49-78

Subirats, Marina. Reintroduciendo lo femenino en la cultura. En *Mujeres en acción*. No 21, ISIS International, julio a septiembre, 1990, pp. 3-7.

Tamayo, Mario. *El proceso de la investigación científica*. México: Editorial Limusa, 1995

Taylor S. Y Bogdan, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona: Paidós, 1990.

Tedesco, J Carlos. *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid : Anaya, 1995.

Tedesco, Juan Carlos. *El desafío Educativo: Calidad y Democracia*. Grupo Editor Latinoamericano. 1982.

Tenjo, Jaime, Zoraida Castillo y Otras. *Logros cognitivos y factores asociados al logro: análisis de las pruebas de matemáticas y lenguaje para tercero y quinto de primaria, 1997-1998*, Universidad

Javeriana, Departamento de Economía, Bogotá, noviembre de 1999.

Triana, Alejandro. "La evaluación de los sistemas educativos" en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 308 (1996), Págs. 13-36.

Tojar, H., Juan Carlos. "La observación en el ámbito educativo : proceso, plan de investigación y control de sesgos". En *Revista española de pedagogía*. No. 197, enero-abril, 1994.

Torrado, María Cristina, "De la evaluación por aptitudes a la evaluación por competencias". *Serie de investigación y evaluación en educación*. Santa fe de Bogotá: ICFES., 1998.

Torres, Jurjo. *El curriculum oculto*. Madrid: Morata, 1996.

Torres-Rivas, Edilberto. *Escépticos, narcisos, rebeldes. Seis estudios sobre la juventud*. San José de Costa Rica: Flacso CEPAL, 1988.

Triana, Alejandro. "La evaluación de los sistemas educativos". En *Revista Iberoamericana de educación*. No 308. 1996. pp 13-36

Turbay R, Catalina. "Género, desarrollo humano, educación y socialización". En Turbay Catalina y Ana Rico de Alonso. *Construyendo identidades; Niñas, jóvenes y mujeres en Colombia*. UNICEF. Santa fe de Bogotá: Gente Nueva Editorial. 1994. pp 15-68.

Turbay R, Catalina. "Causas de deserción de la educación secundaria y rutas... posteriores a la deserción, según género". Santa fe de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Centro de Documentación , Programa Red 1

UNESCO- Laboratorio latinoamericano de evaluación de calidad de la educación. *Sexta reunión de coordinadores nacionales. Primer estudio nacional. Marco de hipótesis*. La Habana, 17 al 19 de marzo de 1999.

Universidad Nacional de Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, Volumen II, Número I . Santa fe de Bogotá: enero- junio de 1993.

Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de educación*, No 21, Santa fe de Bogotá: primer semestre de 1990.

Valdés, Teresa y Jorge Olavarría. *Masculinidades y equidad de género en América Latina*. Santiago de Chile: Flacso-Unfpa, 1998.

Vallejo, Cesar. "Planeación, desarrollo local y equidad de género: Caso del departamento de Risaralda". *Macroeconomía, género y estado*. Departamento de Planeación Nacional. Santa fe de Bogotá: Tercer Mundo, 1998. Pp. 324-351.

Van den Eyde, Angeles. "Género y ciencia. ¿En términos contradictorios?. Un Análisis sobre la contribución de las mujeres el desarrollo científico". En *Revista Iberoamericana de educación*. Género y educación. No 6, septiembre-diciembre, 1994, pp 79-102.

Varios. *Guía práctica para implementar el mejoramiento de la calidad en la educación. Guía I. Conceptos básicos sobre calidad*. Santa fe de Bogotá: Meals de Colombia, 1998.

Varios. *Guía práctica para implementar el mejoramiento de la calidad en la educación. Guía II. Etapa de sensibilización*. Santafé de Santa fe de Bogotá: Meals de Colombia, 1998.

Velasco, Honorio M. Javier F. García y Angel Díaz. *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta, 1993.

Velasco Mailló, Honorio. Javier García Castaño y Angel Díaz de Rada. *Lecturas de antropología para educadores*. Trotta 1993

Velez, Eduardo, Schielbein, Ernesto y Valenzuela, Jorge,. *Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria* en Programa Evaluación de la Calidad de la Educación, Documento 8, OEI, Buenos Aires: 1997

Vernot Santamaría, André."El reglamento y las normas en la escuela". En *Revista Aula Urbana*, Bogotá, 1990

Wallace, Elizabeth. "The hidden curriculum and qualitative inquiry as states of mind". In *Journal of Education*. Boston: Boston University (Fotocopia sin otra referencia).

Wilson, John D. *Cómo valorar la calidad de la enseñanza. Temas de educación*. Barcelona: Paidós, 1992.

Wittrock Merlin, *La investigación de la enseñanza. I Enfoque, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós, 1997.

Wittrock Merlin,. *La investigación de la enseñanza. II Métodos cualitativos y de Observación*. Barcelona: Paidós, 1997.

Wittrock Merlin, *La investigación de la enseñanza. III Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós, 1997.

Wolf, Laurence, Ernesto Schiefelbein y Jorge Valenzuela. *Improving the Quality of Primary Education in Latin America and the Caribbean. Toward the 21st Century*. World Bank Discussion Papers. Washington, 1994.

Woods, P. y Hammersley, M. *Género, cultura y etnia en la escuela : informes etnográficos*. Barcelona: Paidós, 1995.

Woods, Peter. "El comienzo de la Investigación".En *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Woods, Peter. *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós, 1998.

Woods, Peter. *La escuela por dentro. La etnografía de la Investigación educativa* . Barcelona: Paidós,1997

Zamora, Fernando. *La educación Inicial en zonas rurales: Colombia en el contexto latinoamericano*. Santa fe de Santa fe de Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate, 1998.

Zuluaga Echeverry, Olga lucía. *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía, la enseñanza un objeto de saber*. Santa fe de Santa fe de Bogotá: Foro Nacional,1987.

Zuluaga Olga, Diego Bernardo Osorio y Magnolia Aristizabal. *Disposiciones legales sobre instrucción pública en Santa fe de Bogotá 1832 –1858*. Santa fe de Bogotá: IDEP, 1998.

ANEXO 1

UNIVERSIDAD JAVERIANA Calidad de la Educación y Equidad de Género GUÍA DE ENTREVISTA A DOCENTES

Colegio:

Fecha:

Hora Inicio:

Hora Finalización:

Entrevistador:

Profesor y Area:

1. Indagar sobre la historia docente (tiempo en el colegio, tiempo de docencia, experiencia en colegios mixtos o unisexo)
2. ¿Qué metodología utiliza usted para facilitar los procesos de aprendizaje?
3. ¿Cómo ha visto que responden los/as alumnos/as a estas metodologías?
4. ¿Qué factores considera usted que influyen en el desempeño general de los/las estudiantes?
5. ¿Qué ventajas y desventajas académicas pueden presentarse en un colegio masculino, femenino o mixto? (Según su experiencia o su creencia se puede ayudar preguntando por algunos aspectos de las ventajas y desventajas en términos de: Rendimiento, Calidad, Participación (académicamente, extra académicamente), Cumplimiento, Disciplina.
Finalmente indagar sobre las consideraciones sobre cómo debería ser la educación; teniendo en cuenta la vida escolar y las consecuencias a futuro. (¿Educación segmentada?, ¿Mixta?)
6. ¿A partir de experiencia como docente, ¿Para qué materias cree que tiene mayor facilidad las niñas, los niños?
7. En relación con la pregunta anterior, preguntar si esto tiene que ver con diferencias en cuanto a inteligencia. ¿Qué definición de inteligencia tiene?
8. ¿Cómo caracterizaría a una niña estudiante típica? ¿Cómo a un varón? (facultativa)
9. ¿Qué implicaciones tiene esto para el futuro familiar y laboral?
10. ¿Qué diferencias encuentra entre hombre y mujeres respecto a: Intereses, racionalidad, emotividad, intuición, pasividad, actividad, entusiasmo, participación, disciplina, creatividad, competitividad, dominación, sumisión, preocupación por la apariencia física ?

ANEXO II

GUÍA DE ENTREVISTA A RECTORES

Colegio:

Fecha:

Hora Inicio:

Hora Finalización:

Entrevistador:

1. ¿Qué ventajas y desventajas ve usted a los cursos mixtos?
2. ¿Cómo ve usted el trato de los profesores hombres hacia los alumnos y alumnas? ¿Y el de las profesoras? (en exigencias, en explicaciones, en disciplina, en “consentimientos”).
3. ¿Qué diferencias de comportamientos ha observado entre alumnos y alumnas?
4. ¿Qué alumnos requieren más atención en el colegio? Por qué?
5. ¿Cómo ve usted el desempeño general de las alumnas? Y la de los alumnos?
6. ¿En los eventos extra-académicos, cómo ve usted que se reparten las tareas entre muchachos y muchachas?
7. ¿Qué factores considera usted que influyen en el desempeño general de los/las estudiantes?
8. ¿Según su experiencia, qué actitudes o creencias de los docentes del colegio acerca de alumnos y alumnas influyen en el rendimiento de éstos?
9. ¿Cómo caracterizaría a una niña estudiante típica? a un varón?
10. ¿Cuáles considera que son las fortalezas y debilidades de los estudiantes hombres y mujeres?
11. ¿Cómo podrían incidir estas fortalezas y debilidades en el futuro familiar? laboral?
12. ¿Para usted, qué es ser inteligente?
13. ¿Cómo se puede ver que alguien es inteligente?
14. ¿Qué diferencias encuentra entre los niños y las niñas en cuanto a inteligencia? ¿Por qué?
15. A partir de su experiencia como rector(a), ¿para cuáles materias tienen mayor facilidad las niñas? los niños? (diferentes de la inteligencia) ¿Por qué? (¿Se diferencian unos y otras en la facilidad con que aprenden matemáticas y lenguaje?)
16. En su experiencia como rector(a), ¿cuáles ha observado que sean intereses predominantes en las niñas? los niños? (áreas de conocimiento, actividades extracurriculares) ¿Por qué?
17. ¿Qué diferencias encuentra entre hombres y mujeres respecto a: racionalidad (emotividad), intuición, pasividad (actividad), entusiasmo, participación, disciplina, creatividad, competitividad, dominación (sumisión), preocupación por la apariencia física?
18. ¿Cuál es el objetivo general del Proyecto Educativo Institucional (PEI) del colegio? ¿Cómo se está llevando a la práctica? (proyectos de mejoramiento de la calidad en la educación, cuestiones de género)
19. ¿Existen diferencias en el escalafón de profesores según las asignaturas que dicten?
20. ¿Qué diferencias entre muchachos y muchachas existen en los casos de indisciplina que llegan a su despacho?
21. ¿Qué diferencias ha visto en el trato que hacen los profesores frente a casos de indisciplina en hombres y mujeres?

ANEXO III

UNIVERSIDAD JAVERIANA Calidad de la Educación y Equidad de Género GUÍA DE ENTREVISTA GRUPO FOCAL

Colegio:
Grado:
Fecha:
Observadores/as:

Hora de inicio de la Observación:
Hora de Finalización:
No. y % de Niñas:
No. y % de Niños:

Cuestionario:

1. ¿Cuáles materias les gustan más y cuáles menos y por qué?
2. ¿A qué hora hacen sus tareas en casa? ¿Les gusta hacerlas? ¿Cuáles prefieren hacer? ¿Reciben ayuda de sus padres para hacer sus tareas?
3. ¿Qué creen ustedes que hace a un buen estudiante?
4. De las distintas pedagogías y formas de enseñar de los profesores, ¿cuáles les parecen las más efectivas?
5. ¿Qué ventajas tiene ser hombre? ¿Y que desventajas? ¿Y ser mujer?
6. ¿Qué hacen ustedes en su tiempo libre? ¿Cómo ayudan en la casa?
7. ¿Cómo se divierten ustedes: fiestas, amigo/as, novio/as?
8. ¿Qué hacen en su tiempo libre en el colegio? ¿A qué les gusta jugar, con quién, cuándo lo hacen?
9. ¿Qué les gusta más de los profesores hombres? Y de las profesoras mujeres?
10. ¿Qué les gustaría hacer una vez terminen el bachillerato? (en lo laboral, en estudios, en lo afectivo)
11. ¿Para qué le sirve a una persona la educación hoy en día?

ANEXO IV

UNIVERSIDAD JAVERIANA Calidad de la Educación y Equidad de Género GUÍA DE OBSERVACIÓN

Colegio:

Asignatura:

Grado:

Profesor/a:

Fecha:

Observadores/as:

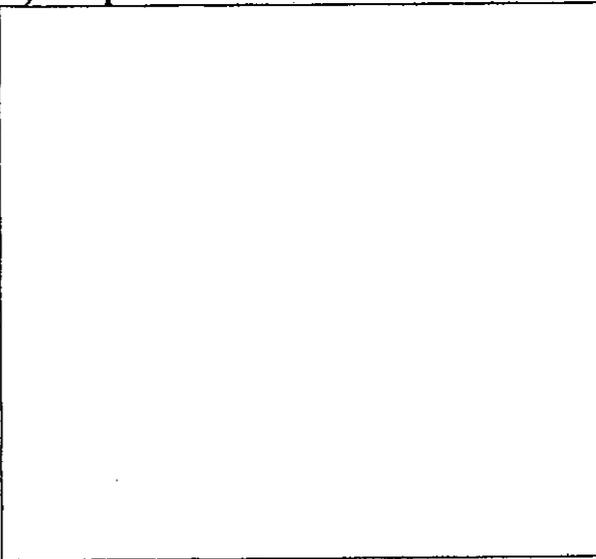
Hora de inicio de la Observación:

Hora de Finalización:

No. y % de Niñas:

No. y % de Niños:

1) Mapa del salón



2) Registro general:

3) Frecuencias

Comportamiento alumnos	Hombres	Mujeres
Solicitar atención para pedir explicaciones		
Responder a una pregunta del profe		
Responder por iniciativa propia		
Pasar al tablero por solicitud propia		
Pasar al tablero por solicitud del profesor		
Levantarse para formular preguntas al profesor		
Pedir la palabra		
Interactuar con el/la observador/a		
Pararse del puesto sin que sea "autorizado"		
Hacer recocha (empuiones, lanzar objetos etc.)		
Charlar con compañeros (as)		
Ayudar a otros en las actividades de la clase		
Realizar otras actividades		
Retirarse del salón sin autorización		

Comportamiento profesor	Hombres	Mujeres
Da la palabra		
Explicar o aclarar		
Explicar a alguien en particular		
Preguntar		
Preguntar a un solo estudiante		
Formular preguntas al grupo		
Revisa tarea		
Llama la atención		
Hacer comentarios irónicos		

4) Observaciones generales

- ☞ Recursos materiales utilizados:
- ☞ Recursos pedagógicos (guiar la explicación con preguntas, llevar lecturas, etc.):
- ☞ Manejo del espacio por parte del docente:
- ☞ Mantenimiento del orden (llamar la atención colectivamente, pedir silencio, sermones, amenazas, comentarios irónicos...):
- ☞ Orientación del cambio:
- ☞ Sensaciones y sentimientos percibidos:
- ☞ Reglas que rigen el grupo:
- ☞ Liderazgo:
- ☞ Contactos físicos:
- ☞ Personalidad docente:
- ☞ Comunicación docente - alumnos:
- ☞ Todas las percepciones subjetivas que se nos ocurran
- Hipótesis
- ☞ Categorías nuevas

ANEXO VII
INSTITUTO TECNICO CENTRAL

