

LOS ROLES DE GÉNERO EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE MAESTRAS Y MAESTROS DEL DISTRITO CAPITAL

Imelda Arana

PRESENTACIÓN

Dentro de los debates de mayor actualidad en el contexto nacional e internacional se encuentra el que se relaciona con la educación y la formación de las nuevas generaciones. En ese contexto y convencidas de la importancia de realizar y promover nuevas posibilidades al ejercicio de labor docente, hemos acordado un proyecto en el que se conjugan el autoexamen individual y colectivo del trabajo cotidiano con la consulta y el análisis permanente de la producción teórica accesible sobre los temas de la educación, la enseñanza, la pedagogía, la socialización, la cultura, el conocimiento, los conflictos generacionales y la problemática de las relaciones sociales. Todo ello, desde una praxis sexuada y comprometida: comprometida en el afianzamiento del proyecto que hemos denominado

desde 1991 *la construcción de educación sin sexismo*, sexuada por cuanto se inscribe dentro de una concepción feminista.

Concreción de ese proyecto ha sido la investigación sobre las prácticas pedagógicas, entendiendo como tales, el conjunto de actividades teórico-prácticas, realizadas por las y los educadores, en orden a cumplir la labor asignada socialmente de impartir en las y los educandos conocimientos, valores, hábitos y destrezas que les habiliten para convivir en sociedad y desarrollar su potencial creativo. El tema es considerado relevante, en primer lugar por cuanto las acciones prácticas se constituyen en el mecanismo mediante el cual las personas se objetivan y manifiestan sus conocimientos, creencias, valores, sentimientos y habilidades. En segundo lugar, porque la actividad pedagógica en la escuela básica formal ha sido durante mucho tiempo primordialmente una actividad de mujeres, las cuales, como grupo social, han tenido históricamente relaciones limitadas con las actividades académicas convencionales, elemento que se constituye en el eje de la perspectiva asumido en la investigación realizada. El sexo/género determina el estar en el mundo y por tanto las opciones frente al estudio, trabajo, espacio, deseos y pensamientos. Por ello, consideramos indispensable tenerlo en cuenta como variable al estudiar fenómenos culturales cruciales como es la educación de las nuevas generaciones.

Hemos asumido como problema de investigación la pregunta acerca de la influencia que puedan tener los roles de género, asumidos por las maestras y los maestros en las formas particulares que toman sus prácticas pedagógicas, basadas en la hipótesis de la existencia de conexión entre las prácticas pedagógicas y los roles de género. Por ello, el propósito general de la investigación ha sido abordar las formas diferenciales cómo las educadoras y los educadores afrontan las tareas propias de su práctica pedagógica en ra-

zón de esa variable y la interrelación entre dichas formas con sus ideas, creencias y saberes sobre lo femenino y lo masculino.



En primer lugar hemos tratado de identificar ideas, creencias, saberes y concepciones de la feminidad y la masculinidad que tienen las maestras y los maestros, en segundo lugar establecer relaciones entre ellas y las formas particulares que toman sus prácticas pedagógicas y, a partir de ello, explicar el sentido de lo que permanece en la escuela, así como también encontrar las conexiones entre los cambios o invariantes.

En el primer capítulo se establece una caracterización de lo que son las instituciones educativas: su lógica, sus prioridades y sus demandas a partir del análisis de lo que realizan sus maestras/os y de lo que ellas y ellos mismos dicen sobre esas realizaciones. En el segundo capítulo se examinan las prácticas pedagógicas teniendo en cuenta los diferencias que asumen según el sexo/género de sus actoras/es y de las apreciaciones que ellas y ellos tienen sobre el particular. En el tercer capítulo se analizan esas prácticas en relación con los roles de género asignados por la cultura androcéntrica a mujeres y hombres y las argumentaciones de las maestras y los maestros al respecto. El capítulo cuarto se refiere a las ideas y creencias de las y los docentes sobre la feminidad y la masculinidad y a algunas articulaciones que se pueden establecer entre las mismas y recientes teorías sobre la materia. Finalmente, se presentan en el capítulo quinto algunas conclusiones y recomendaciones y en el capítulo sexto algunos aspectos metodológicos de la investigación.

Nos propusimos realizar una investigación de carácter descriptivo-analítico, en la pretensión de describir las formas como un gru-

po seleccionado de maestras y maestros de la Capital, interpretan, asumen y realizan las actividades propias del ejercicio de su profesión y la relación de ese hacer en función de su género o sexo. Se consideró que tal metodología era la más ajustada, tanto al diseño como a los propósitos del proyecto empleándose como técnicas para la información la entrevista de grupo focal y la observación. En ese sentido, fue muy valioso el texto de Elssy Bonilla y Penélope Rodríguez sobre la Investigación en Ciencias Sociales¹, cuya perspectiva metodológica nos brindó luces durante todo el proceso.

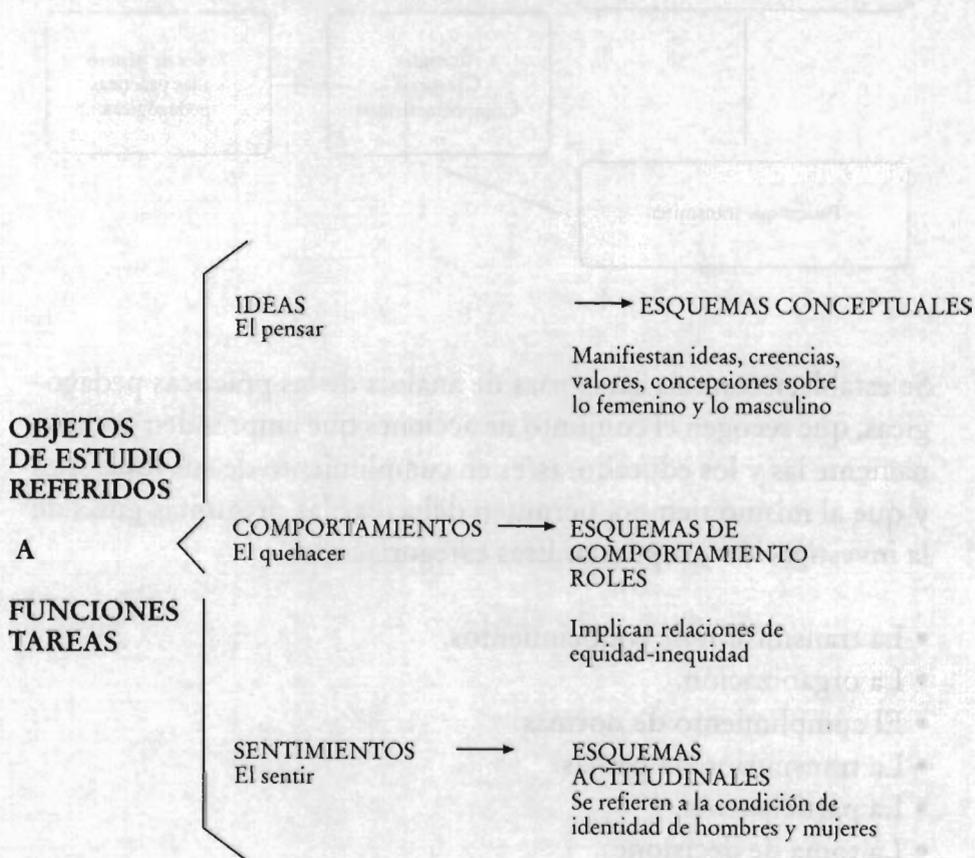
Se seleccionaron cuatro grupos focales de docentes correspondientes a su vez, a cuatro instituciones educativas de la localidad 4a. (San Cristóbal), tratando de cobijar las posibles variedades representativas que se presentan en la ciudad. Esas instituciones fueron: (A) *Centro Educativo Distrital La Victoria* con 17 docentes (15 maestras, 2 maestros), (B) *Colegio Integral Avancemos* con 18 docentes (12 maestras, 6 maestros), (C) *Colegio Salesiano Distrital Juan del Rizo* con 33 docentes (19 maestras, 14 maestros) y (D) *Colegio Salesiano San Juan Bosco* con 28 docentes (24 maestras, 4 maestros).

Se realizaron dos entrevistas en cada una de las instituciones, las cuales se diseñaron con la modalidad de taller, que más que una técnica es un evento mediante el cual se busca propiciar un espacio para la reflexión sobre vivencias de cada una y cada uno de las y los participantes y así visualizar los elementos culturales más relevantes que determinan las prácticas y procesos a investigar. La primera abordó preguntas sobre las prácticas pedagógicas a partir de la indagación sobre las actividades, las habilidades, las opiniones y los sentimientos manifestados por las y los docentes en la cotidianidad de su labor profesional como docentes. La segunda abordó las relaciones que se dan en las prácticas pedagógicas y las ideas, creen-

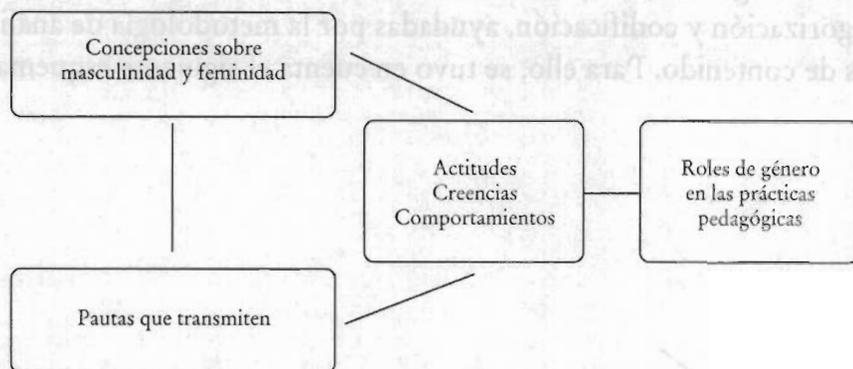
¹ *Más allá del dilema de los métodos*, 1995.

cias, valores y actitudes de las y los docentes, con respecto a esas prácticas.

Para la organización de la información, se siguió un proceso de categorización y codificación, ayudadas por la metodología de análisis de contenido. Para ello, se tuvo en cuenta el siguiente esquema:



Para el análisis de los datos el proceso siguiente orientó el modelo cualitativo de la organización escolar:



Se establecieron seis categorías de análisis de las prácticas pedagógicas, que recogen el conjunto de acciones que emprenden cotidianamente las y los educadoras/es en cumplimiento de sus funciones y que al mismo tiempo, permiten delucidar las preguntas guías de la investigación propuesta. Esas categorías son:

- La transmisión de conocimientos.
- La organización.
- El cumplimiento de normas.
- La transmisión de pautas.
- La participación.
- La toma de decisiones.

Además, se tuvieron en cuenta categorías para abordar el análisis de las opiniones. En ese contexto, ideas, creencias, conceptos, se tomaron como un todo, pues el propósito ha sido indagarlas como componente cognitivo de las prácticas a modo de actitud. Los va-

lores y sentimientos se toman como otro elemento para establecer el conocimiento que maestras y maestros tienen de sus propias prácticas. Los valores son evidencia de las creencias con las cuales los seres humanos evalúan el mundo, la sociedad y sus semejantes y por ello, desde el enfoque de este trabajo el interés ha sido indagar por los efectos de la exteriorización de esas manifestaciones humanas.

CONCLUSIONES

LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

La institución escolar es el espacio vital de las prácticas pedagógicas, por ello ha sido abordada a partir de lo que sucede en su interior, como estructura que define y pauta las prácticas que allí se ejecutan, pero que a su vez es definida y pautada por las acciones y los actos singulares y grupales de sus integrantes. Se parte con Berger y Luckmann² de que si la integración de un orden institucional depende del conocimiento que sus integrantes tienen de él, para el análisis de ese orden es indispensable el estudio de dicho conocimiento. Se ha tratado de preguntar por la lógica mediante la cual se establecen y funcionan las situaciones sociales del ámbito institucional de la escuela y las relaciones intersubjetivas entre maestras y maestros como actores/as sociales dinamizadoras/es de esas situaciones.

Se partió de la evaluación de lo que maestras y maestros realizan de ordinario en la escuela lográndose establecer que existe un cúmulo bastante voluminoso de actividades que *tienen* que realizar en su actividad cotidiana -en total se sistematizaron 79-, de lo cual

²1992.

surgen preguntas acerca de si todas ellas son realmente necesarias para la función que debe cumplir la escuela, cuál es el aporte de esas actividades a la calidad de los procesos educativos, qué sentido tiene su realización, si podrían ser cambiadas por otras y cómo viabilizar el cambio.

La opinión general de las maestras y los maestros, es que todas esas actividades son necesarias y tienen igual importancia, mostrándose bastantes reacias/os a establecer prioridades entre ellas, argumentando que la formación integral de las/os estudiante así lo requiere. Sin embargo, algunas/os grupos de docentes hacen diferencias según los objetivos adjudicados a la institución donde laboran y lo que consideran debe ser la labor docente. De esa jerarquía se establecen como actividades prioritarias:

1. Organización y realización de clases
2. Saludo (buenos días-tardes)
3. Orientación en valores
4. Reflexión y organización de actividades varias
5. Diálogo con los alumnos
6. Citar y atender y reunir padres de familia
7. Revisar tareas, agenda, cuadernos
8. Organización y trabajo en grupos
9. Control de asistencia
10. Juegos y actividades lúdicas
11. Recreo-descanso
12. Organización y formación de estudiantes

Listado que permite visualizar lo considerado importante y fundamental en la vida institucional de los colegios observados, sustentado en las ideas, creencias, valores y sentimientos de las y los educadoras/es con respecto al deber ser de la escuela y a su labor. Pero también indica el carácter poco preciso de esas actividades, que

permite incluir dentro de ellas, acciones variadas y dispersas. La síntesis de las actividades consideradas prioritarias por institución establecen un perfil institucional, que indica la importancia de los aspectos enfocados a: impulsar valores, sentido de pertenencia y solidaridad (Institución A). Formar seres íntegros (Institución B). Enfoque hacia el desarrollo académico, científico y disciplinario (Institución C). Énfasis en la proyección a la comunidad mediante el Servicio Social (Institución D). Las actividades realizadas en esas instituciones educativas, se pueden agrupar en actividades pedagógicas, axiológicas y administrativas, que se expresan de distinta manera haciendo énfasis particular en la importancia de los valores, el sentido de pertenencia a la Institución, el desarrollo académico y la formación de personas íntegras. No obstante, estos énfasis, en todas las instituciones se desarrolla un prototipo de actividades prioritarias que en síntesis son:

La actividad del primer encuentro, saludo al alumnado, al iniciar la jornada, que es altamente valorada y se percibe como algo que incide en su formación: Las maestras, fundamentalmente, se refieren a los buenos días como muy importantes, como primer contacto que se tiene con las alumnas y los alumnos, de carácter formativo en desarrollo de la escucha y el autocontrol.

Además, dos colegios hacen énfasis en lo religioso y los dos restantes impulsan actividades religiosas aunque no es lo fundamental. En las instituciones con filosofía religiosa (C y D), tanto en el colegio femenino como en el masculino, el perfil del estudiante que deben proyectar los/las docentes está claramente delimitado dentro de los principios religiosos y morales propios de estas instituciones. En las demás instituciones (colegios mixtos laicos) se infiere que hay interés por desarrollar una filosofía institucional y la búsqueda de un perfil de estudiante sin que ello permita evidenciar en las prácticas pedagógicas, una articulación con esas búsquedas.

Aún cuando las instituciones participantes difieren en algunas características (masculino, femenino, mixtos) las acciones pedagógicas se centran en un modelo masculino, que invisibiliza la existencia de prácticas sexistas en las relaciones interpersonales y en las pautas de trabajo. Así, para el colegio C es fundamental formar rigurosamente a los alumnos, dando gran importancia a la disciplina, manejada por coordinadores hombres, buscan elevar el nivel académico y para esto cuentan con una planeación que según ellos se cumple estrictamente. En el colegio D, además de hacer énfasis en la parte religiosa, hay una proyección hacia la comunidad con el denominado *Servicio social* a través de diferentes obras donde las alumnas prestan esta labor reforzando el rol tradicional de la mujer de servir, de dar, de estar en función de los otros. Lo que se percibe es que el servicio social está incluso por encima del nivel académico, que en palabras de unas docentes se enuncia en términos de que el colegio no es de un nivel académico alto, pero que a los padres de familia les importa ante todo la parte humana.

En todas las instituciones se presentan los comités sociales, las actividades sociales, que reúnen, e integran y tienen que ver con la construcción de convivencia sana, son actividades que realizan las docentes mujeres, actividades que las caracterizan, reflejándose en ellas la prolongación de las labores domésticas o de servicio. Labores, que según ellas mismas no son valoradas socialmente y consumen una gran cantidad de energía y tiempo.

Lo expresado mediante las actividades mencionadas, lo hemos explicado a partir de la teoría sociológica de las instituciones³ para la cual éstas son entes sociales cuya misión es controlar el comportamiento humano canalizándolo en una dirección determinada, mediante la *tipificación* de las acciones que diferentes actores especia-

³ Berger, Peter y Luckmann, Thomas, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrotu, 1991.

lizados asumen de manera habitual, tipificándose al tiempo los actores dentro de las instituciones.

Las instituciones tienen poder coactivo sobre las personas por medio de los mecanismos de control y de legitimación que establece mediante interpretaciones cognoscitivas y normativas, donde los comportamientos adecuados se instauran en el plano del significado, para reducir la variedad interpretativa y hacer más previsible y controlado el comportamiento. También las instituciones tienden a la cohesión mediante diferenciaciones con respecto a las áreas de comportamiento relevantes para los diferentes tipos de personas que integran la sociedad, legitimando las distribuciones sociales de tareas, funciones y roles entre las personas en razón de las diferencias culturales, sexuales, raciales y de clase.



De ahí, que la forma que asume el conocimiento institucional se sitúa en un plano pre-teórico por el que la institución posee un cuerpo de conocimientos, de recetas que provee las reglas de comportamiento institucionalmente apropiadas y como tal es transmitido. Esta característica contribuye eficazmente a la conservatización de las instituciones, pues una vez que cada persona aprehende su labor, se considera conocedora de lo que debe hacer y cómo hacerlo, creando una barrera frente a otras posibilidades.

Desde esa perspectiva, se puede afirmar que la vida institucional de la escuela se vive íntegramente con todas las características que asume la cotidianidad institucional. Por ello, lo que las/os actores sociales viven, piensan y sienten sobre ella son construcciones sociales cuyo conocimiento, representaciones y formulaciones sim-

bólicas se refieren a los esquemas de tipificaciones producidas en la misma vida institucional. Aspecto que se acrecienta por las formas específicas como viven la subjetividad e intersubjetividad las educadoras, numéricamente fuertes en la institución escolar, elemento que se desarrolla más adelante.

Los proyectos renovadores planteados en la actualidad para la organización o la institución escolar sugieren pautas acerca de lo que ha de ser una escuela de visión futurista, que en algunos casos valoriza el sentimiento de la diversidad y la sostenibilidad y por tanto el surgimiento de capacidades antes ignoradas. Sin embargo, mantiene el acento en los valores del proyecto moderno (la lógica de la racionalidad científica) que ha sido cuestionado por las feministas y otros teóricos por cuanto se basa en una concepción del mundo positivista y androcéntrica, según la cual lo humano se construye sobre el sistema de valores que tienen su origen en el arquetipo viril occidental, modelo de lo superior, de lo humano. El *hombre, el ciudadano* moderno son el modelo que expresa las formas de ser de lo humano y como tal deben ser imitados por quienes viven bajo otros parámetros, entre ellas las mujeres.

En el origen de esa cultura androcéntrica se encuentra la escuela patriarcal actual, basada en el modelo de educación masculina, único existente al momento de producirse el ingreso masivo de las mujeres a la escuela formal y al cual tuvo que adecuarse con las connotaciones de exclusión y subordinación a que se ha tenido que someter para mantener su derecho a la escolaridad⁴. En ella, se han recreado y reproducido los roles de género y los prejuicios existentes sobre los mismos en el espacio escolar; diferenciación de roles entre hombres y mujeres que atribuye a los miembros de cada género un destino social distinto y establece modelos educativos di-

⁴ Salas, G.Begoña, *Desarrollo de capacidades y valores de la persona*, Santa Fe de Bogotá, Magisterio, 1995.

ferentes, tal como pudo establecerse en este estudio. De ahí que el surgimiento de instituciones de otro tipo requiere del desarrollo de cualidades nuevas de interrelación e intercomunicación, que partan de reconocimiento y valoración equitativa de las capacidades, habilidades y conocimientos individuales y particulares, mediante un proceso que empieza por visibilizar las diferencias y por integrarlas al quehacer colectivo.

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Maestras y maestros y en particular las maestras han construido un conocimiento acerca de lo que hacen en su cotidiana actividad escolar, tienen razones para realizarlo de esa manera y no de otra y son reacias/os a emprenderlo de otra forma. La esencia misma de la labor desempeñada, orientada en buena medida a la reproducción y custodia de valores, costumbres y saberes, le dan un carácter conservador, casi que intrínseco, que está en relación con la forma particular como las educadoras asumen su labor, imprimiendo una impronta de subjetividad femenina determinante y poco atendida hasta ahora.

La evaluación que han proporcionado maestras y maestros de sus prácticas pedagógicas, centrando la mirada en las diferencias observadas en razón al sexo/género indican:

- **La transmisión de conocimientos es apenas una de las muchas actividades que hay que atender en la escuela:** pero además, ella se circunscribe a la realización de las clases *dictar clases* dentro de la cual se da mucha importancia a las *tareas*, actividad por la que muestran preferencia las maestras, al igual que por el trabajo en grupo.



De manera diferencial, los maestros expresan concretamente que sus clases son activas y dinámicas, mientras las maestras al expresar la forma como transmiten el conocimiento utilizan expresiones de las que se infiere la gran preocupación por lograr transmitirlo y hacerse entender de forma agradable, siendo explícitas al señalar el cúmulo de actividades que se realizan.

La clase se ha constituido en un ritual por excelencia, cuyo complejo tejido de situaciones queda guardado en la intersubjetividad -intimidad- de sus integrantes, por lo cual las valoraciones se refieren más a los procedimientos que se enuncian, en particular por parte de las/os docentes, que a los procesos intersubjetivos que se dan entre las y los actores con respecto al objeto de conocimiento. No es por casualidad que, ocupando las clases la mayor parte del tiempo ordinario de permanencia en la escuela, al momento de listar las actividades de un día de trabajo, ella las mencione como una de las tantas y variadas que se realizan.

En cuanto a los elementos mediadores del conocimiento hay la creencia en las maestras de que la adquisición de conocimientos tiene que ver con los sentimientos: agradecer, lograr alegría, posibilidad de acercamiento, conseguir bienestar y aún cuando maestras y maestros asumen que una clase se desarrolla más o menos de la misma manera, es diferente la apropiación que hacen de la misma. La diferencia radica en que ellas asumen como elementos mediadores sentimientos, lo que deriva de la forma de relacionarse las mujeres con las y los demás y de la forma como se relacionan con el conocimiento, pues para ellas es fundamental sentir agrado por lo que se aprende o por el ambiente de aprendizaje, mientras que

los maestros muestran interés en la transmisión de conocimientos en forma concreta, haciendo énfasis en el contenido; para ellos median los resultados, el procedimiento correcto.

El fracaso o éxito en la labor de transmitir conocimientos, genera en maestras y maestros sentimientos que expresan no sólo estados de ánimo, sino también valoraciones con respecto a las actividades proyectadas. Las maestras manifiestan experimentar agitación por el cumplimiento de las actividades dando valoración a su responsabilidad, la de los alumnos y alumnas y aludiendo a la intervención divina. Los maestros muy difícilmente se refieren a sus estados de ánimo, aún cuando comparten con las maestras sentimientos de desagrado ante ciertas actitudes de las/os estudiantes. Ni maestras ni maestros hacen referencia específica a las dificultades de aprendizaje por parte de las y los estudiantes y, menos aún, a diferenciaciones que puedan estarse presentando entre niñas y niños en formas o estilos de acceder al conocimiento. Lo que sucede por igual en las instituciones mixtas, femenina y la masculina.

• **Respecto a la organización, lo dicho por las maestras y los maestros da a entender que las actividades que se organizan de manera relevante son:** preparación de clases, ambientación mediante el saludo y el diálogo, actividades para organizar el tiempo (corregir, explicar, colocar trabajos y hacer trabajos en grupo), atención a padres y alumnos, control de asistencia, recepción y administración de dineros, *vigilancia y control*, dialogar, llenar documentos, tomar tinto y conversar.

Siendo tantas y tan variadas las actividades, se podría concluir la inexistencia de una sistemática organización institucional, aún cuando maestras y maestros y particularmente las maestras, se muestran habilidosas para atenderlas. Pero además, la diversidad y

disparidad de las actividades muestran que las referidas a lo académico son la minoría y que la mayoría distraen la atención, concentración para el desempeño docente. La habilidad de las maestras que atienden tal variedad de actividades asumiéndolas como pertinentes, refleja actitudes para orientar y servir; para superar las dificultades, para controlar a los alumnos.

Los maestros al igual que las maestras deben atender diversas actividades, pero de índole diferente, con actos diferentes o participando en el mismo evento con funciones diferentes acordes a rangos jerárquicos distintos: las maestras atienden enfermos, los maestros instalan equipos. Se dan casos donde las actividades de la maestra se relacionan con la preparación de la infraestructura y las del maestro con la proyección política de las actividades desarrolladas; otros donde los maestros asumen como *ayuda* participar en algo que se supone deben hacer las mujeres o donde un director esté rodeado de muchas maestras, haciendo más sobresalientes las diferencias.

La organización hace relación a tiempo, disciplina, planeación, procesos, aprendizaje y capacidades. Se deduce que se planea para garantizar el funcionamiento de la lógica institucional, aún cuando de ello no se puedan entrever fundamentos que conlleven a determinar un sistema organizativo. No es perceptible si lo planteado es lo pertinente, si tiene relación con el Proyecto Educativo Institucional, si se enmarca en las exigencias y necesidades de la comunidad educativa, o si son simplemente un cúmulo de actividades y prácticas que constituyen un quehacer rutinario.

El seguimiento de las pautas organizativas proporcionan sensaciones que para las maestras son: bienestar, disfrute, interés, entusiasmo, satisfacción, compromiso, incomodidad, estrés. Manifiestan

preocupación e incomodidad por la premura del tiempo y por los problemas de comportamiento de los/as estudiantes, la *disciplina*. Los maestros que se refieren al tema expresan sentirse armonizados con el trabajo y sus preocupaciones se refieren a los resultados académicos y a veces disciplinarios con los estudiantes. Lo característico de las maestras es su reiterada alusión a la premura del tiempo y al agite, estrés y agotamiento; referencias indicativas de que se tienen muchas cosas por hacer y que deben hacerse necesariamente y, que se vive en medio de un malestar laboral generalizado.

Esos estados se revierten en la actitud de trabajo y particularmente en las interrelaciones en el aula de clase, y desde luego en el tipo de actividad que se realiza en clase y la manera de desarrollarlas. Pero el origen de esos estados emocionales de las maestras, si bien las tensiones propias del trabajo en la escuela los hace dramáticos, se encuentra desde antes de llegar a la escuela, en la pesada carga laboral que para la mayoría empieza alrededor de las 4 a.m. constituyendo lo que eufemísticamente han denominado algunas feministas: la jornada redonda.

- **Se observa una fuerte valoración de la norma como base de la orientación del desempeño profesional.** Mediante la realización de actividades normativas se considera el deber cumplido y realizada la misión de educar. Sin embargo, se manifiesta poca claridad acerca de las normas que deben regir la actividad docente como también sobre el origen de las mismas y sus prioridades. Se infiere que las normas están implícitas, no son claras, muchas de ellas están tan interiorizadas e incorporadas, por lo tanto no es necesario que alguien las enuncie ni mucho menos hay que propiciar castigos o recompensas para su cumplimiento.

Las normas a cumplir por las y los docentes se agrupan en tres tipos: a) normas externas (reglamentadas por MEN, SED, Alcaldía, JAL, sindicatos y otras instancias consideradas superiores a la institución escolar); b) normas internas implementadas o reglamentadas por la institución educativa (Consejo Directivo, Consejo Académico, Director/a, Rector/a, otros Consejos y Comités); c) normas implícitas o reglamentadas a través de los procesos de incorporación e interiorización, costumbres y hábitos.

Todas ellas, en la escuela se convierten en actividades referidas a recepción y control de alumnas/os; diligenciamiento de libros reglamentarios y otros instrumentos; recolección y manejo de dineros; disciplina, dirección de grupo, solución de conflictos interpersonales; festejo de fechas especiales; mantenimiento de la autoridad y de la imagen modelo; asistencia a reuniones de trabajo y agasajos; actividades académicas; atención a madres y padres de familia, alumnas/os, instituciones; ambientación del espacio físico; horarios, agendas diarias de trabajo.

Maestras y maestros en su gran mayoría no cuestionan las normas en sí o lo que persiguen, otras/os no están de acuerdo con ellas pero de todos maneras las cumplen *porque hay que hacerlo*. Priman las valoraciones al cumplimiento, la disciplina, la responsabilidad, la aceptación de las normas y lo que la institución cree pertinente para los y las estudiantes. Sin embargo, el cumplimiento es bastante subjetivo y responde a dinámicas internas de cada institución y cada maestra/o. En la coyuntura actual de reforma educativa y fundamentalmente institucional se observa aceptación de la nueva normatividad educativa y escolar, pero igualmente se hace evidente que la estructura institucional no ha cambiado mucho, ni en su forma ni en sus contenidos.

Frente al cumplimiento de las normas se suscitan sentimientos de decepción porque las cosas no salen bien o desmotivación por la actitud de otras/os. Se hace referencia al llamado de atención entre colegas como mecanismo para hacer cumplir las normas y al diálogo para arreglar los conflictos que surgen. Se hace referencia a la parcialidad de algunos/as directivos/as en particular las mujeres, debido a las relaciones que establecen y la forma particular como ejercen la autoridad.



Las maestras acatan las normas en general y le marcan su particular manera de asumirlas en razón de la valoración que hacen de las mismas y de su habilidad para realizar simultáneamente varias, a fin de ganar tiempo y mantenerse ocupadas, además del interés por que todo salga bien. Los maestros al asumir el cumplimiento de las normas lo toman de manera más práctica, al decir de algunos *no le ponen tanta tiza*.

- **Transmitir pautas es una de las actividades más significativas de las instituciones escolares.** Labor que implica la producción y transmisión de una gama amplia de pautas de comportamiento y actuación. Parte de las dificultades y tensiones que presenta la institución escolar en el momento, radica en la falta de precisión acerca de lo que allí se debe hacer prioritariamente, pero a pesar de ello, se hace énfasis en la transmisión de pautas en lo cual se refleja la construcción de la autoridad por parte de las/los docentes. La preocupación por el conocimiento como pauta de formación es bastante ambigua, pues las expresiones al respecto se quedan en lo general, no se escuchan argumentaciones sobre la necesidad, la urgencia o la conveniencia de desarrollar habilidades cognitivas.

Se observan argumentaciones en torno a la utilidad de hacer recomendaciones sobre las pautas a seguir por los/as alumnos/as en cuanto al cumplimiento, la disciplina, la responsabilidad, la aceptación de las normas y lo que la institución cree pertinente para las y los jóvenes. Se comparte el criterio sobre lo indispensable de transmitir pautas de comportamiento. Sin embargo, se han detectado actitudes diferenciales entre maestras y maestros, en cuanto a la forma de hacerlo. Para las mujeres las pautas que tienen más importancia son la disciplina, los buenos modales y la responsabilidad, mientras que los hombres se refieren a pautas como la libertad y la autoestima, además de que se cree que hay más acato a un profesor. También hay pautas que se derivan de la filosofía propia de los establecimientos educativos, por ejemplo en los colegios religiosos prima el sentido religioso como pauta de formación.

Las pautas están orientadas a desarrollar en el alumnado hábitos y valores iguales, pero ellas contienen connotaciones sexistas como pensar lo masculino en términos de fuerza, valor, pundonor, competencia, enfocando a los muchachos a ser grandes ciudadanos, y lo femenino como sensibilidad, belleza, solidaridad y servicio, enfocando a las muchachas a conseguir familias felices.

• **En torno a las formas de participación, maestras y maestros dicen realizar las mismas actividades, sin embargo algunas personas afirman que la participación es asumida diferencialmente por género.** Se afirma que en los comités institucionales trabajan mejor los hombres pues tienen más capacidad para manejar los conflictos. La valoración a las diferencias sexuales ha creado una distribución del poder, cumpliendo con los modelos preestablecidos de lo masculino y lo femenino.

Determinados atributos como la capacidad de mando, la autoridad, el liderazgo, la participación directa en público, son ejercidos por los hombres, naturalizándolos de tal modo que se produce una asociación simbólica con el espacio público, por lo cual el poder público y jerarquizado queda vinculado a lo masculino. Atributos como el saber escuchar, posibilitar que todos estén bien, que haya tolerancia, diálogo, bienestar son ejercidos, en su gran mayoría por las mujeres, relacionándolos directamente con el espacio privado, ejercicio que se manifiesta en las prácticas pedagógicas, a través del rol que desempeñan en su condición de mujeres.

La forma de participar en la vida institucional por maestras y maestros, está referida a los sentimientos que les genera la realización de las innumerables actividades. Se muestran diferentes en la medida que la gran mayoría de las mujeres, manifiesta sentir cansancio, afán, apuro, angustia, aburrimiento, mal genio, estrés y ansiedad, mientras que los hombres no hacen alusión expresa a estos sentimientos. Pero también se observa que la mayoría de maestras desempeñan diferentes roles a lo largo del día, como madre, como estudiante universitaria, como esposa, como trabajadora. Roles que implican un recargo de funciones pues no comparten labores domésticas con su familia y que generan demandas y exigencias conducentes al estado emocional general que manifiestan.

- **Tomar decisiones es inherente a la docencia.** Maestras y maestros toman decisiones sobre la disciplina, las clases, manejo de dinero, atención a madres, padres y alumnos, realización de actividades varias, celebraciones, encuentros deportivos; espacios en los que tienen incidencia y control según las funciones y la jerarquía que ocupan en el espacio escolar. No es fácil establecer diferencia en el tipo de decisiones, pero sí en el énfasis como asumen y valoran lo que deciden.

Así, las maestras toman decisiones relacionadas con el orden y el funcionamiento y, aunque los maestros aluden también a estos aspectos, se observan diferencias en la manera como se toman las decisiones que para las mujeres implica realizaciones minuciosas y detalladas mientras que para los maestros implica determinaciones de ejecución. Estos centran sus valoraciones en los propósitos buscando formas que agilicen el proceso. Las diferencias también están supeditadas a los cargos administrativos.

Una carencia ampliamente perceptible es la ausencia de toma de decisiones respecto a políticas institucionales, enfoques pedagógicos, contenidos curriculares, fundamentos administrativos que permitan guiar la institución o configurar una fisonomía propia del trabajo docente. Se espera que esas determinaciones procedan de más arriba.

El análisis de la lógica de lo enunciado ha estado acompañado de los estudios realizados en otros contextos como el de Michael Apple⁵, en el que se refiere a la forma como mujeres y hombres con funciones en el sistema de educación formal manifiestan sus actitudes a través de los roles de género que asumen.

Se refiere a la reestructuración conductista de las prácticas pedagógicas en que las mujeres han estado más expuestas a ese proceso de proletarianización que los hombres, a la tendencia general a prestar menos atención a las condiciones en las cuales trabajan las mujeres, al modo en que el capitalismo ha colonizado históricamente las relaciones patriarcales, a la relación histórica entre enseñanza y domesticidad, a la resistencia ofrecida por las maestras no tomando al pie de la letra las instrucciones y sacando tiempo para otras cosas.

⁵ 1989

Ese hecho ha reforzado el que se sigan asignando a las maestras responsabilidades en cuestiones prácticas y de gestión, disminuyendo la posibilidad de incidir en el diseño de sus propios currículos que quedan en manos de los expertos. Al tiempo que la relación entre el hogar y el empleo constituye una manera de demostrar los lazos existentes entre clase y sexo. La asociación de servicio y educación, y de ésta con trabajo femenino, la hace menos valiosa.



Por tanto, para desarrollar nuevas pautas se requiere un reconocimiento previo de la existencia del sistema patriarcal discriminatorio, por consiguiente la valoración de todas las características asignadas culturalmente a lo femenino. El desarrollo integral de las personas necesita presentar nuevos modelos de ser mujer y ser hombre que tengan que ver con la posibilidad de conocer y desarrollar todas las capacidades y potencialidades que tiene el ser humano. De lo contrario, las instituciones escolares seguirán negando las interacciones sexistas y de esta manera aprobando tácitamente tales conductas.

LOS ROLES DE GÉNERO

El género es una categoría social que ha permitido ver con claridad las diferentes manifestaciones del ser hombre o mujer, desde los actos y las actividades realizadas por las personas, en consideración a las diferencias que se presentan por el hecho de la diferencia sexual. El género es una interpretación social de lo biológico y según Joan W. Scott⁶ es un elemento constitutivo de las relaciones sociales ba-

⁶ 1996.

sadas en las diferencias que distinguen los sexos y es una forma primaria de relaciones significantes de poder.

En la escuela actual existen muchas formas de recrear los contenidos del género, siendo uno de ellos los roles desempeñados por las adultas y los adultos allí presentes, de las/os cuales quienes más inmediatamente inciden son los y las docentes. La dicotomía masculino-femenino, establece estereotipos que condicionan los roles y limitan las potencialidades humanas de las personas al estimular o reprimir los comportamientos en función de su adecuación al género.

El rol en la sociología ha concurrido a la articulación de los estudios sobre la personalidad individual con las explicaciones sobre la acción social en el contexto de la cultura. En esa perspectiva, el rol es concebido como sector organizado de la orientación de las actoras y los actores sociales que especifica su participación en los procesos interactivos. Está constituido por un conjunto de expectativas sobre las acciones de quienes interactúan, las cuales se institucionalizan en la medida en que coinciden con las pautas culturales prevalecientes y se organizan de acuerdo con las pautas de orientación valorativa sancionadas y compartidas por la colectividad donde funciona el rol. La asignación de las funciones, los roles, el personal, los recursos y las recompensas implica un proceso de selección mediante la evaluación de los objetos, según sus características.

El estudio evaluativo de las actividades realizadas por las maestras y los maestros permitió establecer algunas inferencias respecto de las manifestaciones diferenciales de los roles observadas en razón de su identidad de sexo/género.

Resalta como una constante que la actividad deportiva es asumida mayoritaria y casi exclusivamente por los maestros, son ellos quienes hacen más deporte y quienes lo promueven más. El saludo al iniciar la jornada en el colegio C (masculino) aparece como actividad de hombres, debido a que es una actividad que se orienta desde el micrófono al cual acceden sólo los maestros. Sin embargo, las maestras son quienes en todas las instituciones observadas se muestran más a favor de su realización. Entre las actividades que realizan mayoritariamente las mujeres sobresalen el diálogo con alumnos/as y con padres/madres de familias, las relaciones sociales (preparar y tomar tinto y refrigerios), organización de fechas especiales (celebraciones sociales), las cuales son indicadoras de *vocación* de servicio y búsqueda del bienestar, de los/as demás, por parte de las maestras; esto incluye la oración y las actividades religiosas, todo lo cual sintetizan en su interés por el diálogo. También es actividad privilegiada por las maestras las salidas con estudiantes, que las catalogan como muy formativas y alternativas al encierro del aula.

No hay actividades que realicen exclusivamente maestras o maestros, sin embargo se encuentran diferenciaciones cada vez más marcadas por tipos de actividades, contenidos y énfasis. Por ejemplo, las maestras ponen empeño en escuchar a los alumnos, manejar dineros, organizar manualidades, decorar y brindar protección a las/os estudiantes. Mientras que los maestros se destacan con su presencia física en la mediación de peleas y agresiones físicas, su dinamismo para impulsar el deporte y las competencias deportivas y su mayor propiedad para dirigirse en público a grupos grandes de estudiantes.

Por consiguiente, se infiere que las actividades son asumidas de diferente forma y es ahí donde hay que detenerse para analizar la co-

correspondencia existente entre la actuación de cada una y cada uno con los roles estereotipados del género.

Aún cuando se observa la presencia de ideas y actitudes renovadoras con respecto a los roles de género, subsisten creencias que proyectan esquemas de pensamiento, arraigados en el inconsciente, portadores de estereotipos patriarcales. Por ejemplo, se hacen referencias directas al rol de madre que hace a las maestras maternas y más aptas para atender las necesidades de los niños y las niñas más pequeños/as. Se aduce que ellos/as se sienten mejor con una maestra porque ella les brinda más atención y cuidados, mientras que a los hombres no les gusta trabajar con niños muy pequeños porque sienten temor de no responder. Las maestras por su parte, se sienten inseguras con grupos de alumnos mayores.

Estas explicaciones se centran en el rol maternal y las características de la feminidad tradicionalmente asignadas a las mujeres y que parecieran prohibidas a los hombres, resaltando las carencias de las mismas en ellos y por consiguiente, se caracteriza de la misma forma tradicional el ser masculino.

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

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

Se señalan características particulares que le imprimen los hombres a la organización de su trabajo considerando que el hombre tiene más poder de decisión, más capacidad y genera menos problemas. Por la asignación del rol materno a la mujer se le hace responsable del cuidado de los hijos y de la atención del hogar, mientras que el rol asignado al hombre está referido al ejercicio del poder, a lo directivo, al espacio público.

Hay referencias a la cultura machista, haciendo énfasis en el machismo como algo que tiene un gran poder o que es algo pasado, una herencia de la cual no se tiene culpa, así se siga reproduciendo y se señala la culpabilidad de la mujer al reproducir como madre y maestra ese machismo.

La descripción que hacen maestras/os de las diferencias mencionadas es un reflejo de la dicotomización construida socialmente entre lo femenino y lo masculino, mediante la cual se han asignado características diferenciales en cuanto a capacidades, valores, actitudes y comportamientos específicos para cada sexo. Creencia que se asume sin cuestionar, repercutiendo en las relaciones de maestras/os con alumnas y alumnos, como un modelo para ellas y ellos, que se transmite de forma inconsciente como pauta y se va apprehendiendo a través de las múltiples situaciones escolares.



En estudios similares en otros países, se ha llegado a conclusiones en el sentido de que lo más valorado en la escuela y en la sociedad guarda relación con el *rol masculino* estereotípico basado en *hacer y crear*, mientras las actividades referidas al *rol femenino* de contacto social (normalmente no generan un producto final) no gozan del mismo estatus ni se reconocen como *reales* o dignas de aprecio, por lo que están en consecuencia devaluadas⁷. Begoña Salas⁸ se refiere a que “la construcción de los modelos educativos responde, por un lado, a la concepción androcéntrica de las diversas perspectivas teóricas que se ocupan del fenómeno social complejo de la educación y la didáctica, y por otro, a las concepciones previas que el profesorado y los diferentes agentes educativos tienen sobre la jerarquización socio-cultural de los géneros y que transmiten a través del currículum oculto, condicionando también las pautas sobre eficiencia, organización y gobierno.

Los roles de género asumidos por las maestras y los maestros en las prácticas pedagógicas cotidianas, son expresiones adaptadas y recreadas de sus desempeños en la cotidianidad del ámbito familiar. En el caso de las maestras ello se constituye en un proceso cíclico de actividades regidas por pautas incorporadas de organizar, atender, dialogar, servir y apoyar a los demás, lo cual se constituye en una razón por la que se establece diferencia entre hombres y mujeres, en la manera como asumen las actividades ya que ellas deben responder por las labores extraescolares (domésticas), con algunas diferencias, mientras que ellos en un alto porcentaje no tienen esta responsabilidad y quienes la asumen lo hacen de otra manera.

⁷ Askew y Ross, 1991

⁸ 1995

Las descripciones que hacen maestros y maestras sobre su participación en las actividades del hogar antes de ir a la escuela hacen evidentes los roles que desempeñan, que en su gran mayoría siguen siendo los tradicionales. Las mujeres preparan los alimentos, atienden niños/as, lavan ropa, hacen compras, hacen aseo, diligencias, se arreglan, se maquillan. Los hombres se afeitan, desayunan, ayudan a levantar niños/as y preparar desayunos, organizan el día, revisan carro, hacen transacciones, hacen ejercicios, juegan, hacen tinto o aromática.

Las pocas maestras que hacen ejercicios aluden que son para terapia y parece que la única actividad para si mismas es maquillarse y arreglarse. Se evidencian cambios con respecto a la distribución del trabajo familiar, pues los hombres *colaboran* con algunas de las actividades relacionadas con la paternidad, pero se mantienen las inequidades en cuanto a las labores llamadas oficios domésticos: el aseo de la casa, el arreglo de la ropa, que aún se considera labor de mujeres.

FEMINIDAD Y MASCULINIDAD

Los conceptos de feminidad y masculinidad se convierten en pilares de las investigaciones que intentan explicar los comportamientos humanos y los fenómenos sociales, a partir de la existencia diferencial de hombres y mujeres y de las interrelaciones establecidas entre sí. Tales conceptos, como constructos históricos se caracterizan por su posibilidad de adaptación y por la influencia poderosa sobre la organización social y sobre la construcción de las identidades particulares.

Por ello, nuestra hipótesis es que muchos de los conflictos y las dificultades, y en general la mayoría de las experiencias de la cotidia-

nidad escolar están determinadas por las relaciones intersubjetivas dadas al interior de la colectividad escolar, entre individuos/as a todas luces diferentes, siendo la diferencia sexual uno de sus componentes más significativos. Las opiniones expresadas sobre el conjunto de características de la forma de ser mujer u hombre, son sustrato de las definiciones sociales del género femenino y masculino, dominantes en un grupo o en una sociedad.

En el estudio, maestras y maestros relacionan la palabra mujer mayoritariamente con otras como ternura, amor, madre, vida, entrega, alegría, hogar, comprensión, sencillez, apoyo. Observándose su asociación de esos atributos con la condición tradicional de la mujer; luego se define la mujer a partir de los atributos relacionados con la maternidad, la femineidad y las cualidades de servir, organizar y construir el hogar.

De otra parte, tanto maestras como maestros relacionan la palabra hombre con: fuerza, compañía, trabajo, amistad, macho, varonil, padre, complemento, apoyo, razón, jefe, responsabilidad. Atributos relacionados con las tradicionales características varoniles, de macho; las definiciones construidas asocian hombre con las características propias del espacio público, lo varonil, complemento, compañía, apoyo y con su dificultad para expresar algunos sentimientos.

Como conclusión, las mujeres son valoradas tanto por ellas mismas como por los demás, por su capacidad para ser en función de los/as otros/as, en contraste con los hombres quienes son valorados por ellos mismos en razón de lo que son y por las mujeres en razón de la necesidad de ellos. Priman los conceptos de mujer y hombre que tradicionalmente se han manejado: mujer=madre, hombre=fuerza.

Construcción de las identidades de género

Hay coincidencia en los diferentes estudios, sobre el hecho de que la feminidad y la masculinidad, como formas diferenciales de la persona en razón de su género, son un producto sociocultural cuya construcción es un proceso vital del ser humano. Por ello, la comprensión de su esencia requiere de indagación sobre ese proceso, desde su génesis tanto práctica como simbólica. Según Rita Radl Philipp⁹ el tema alude tanto a las relaciones de género entre hombres y mujeres, como a los modelos imperantes en torno a las identidades femeninas y masculinas.

La discusión feminista ha enfocado varios aspectos teóricos, desde varias disciplinas. Desde el enfoque psicoanalítico se destaca el aporte para explicar la constitución de la personalidad humana a partir de las interacciones que se dan entre el sujeto y su exterior, que tanto Freud como Mead, establecen para la constitución de la personalidad. Por consiguiente, la formación de las identidades de género tienen un carácter marcadamente social. Se cuestionan las estructuras sociales que determinan, a través de la estructura familiar patriarcal, identidades de género verticales y dan valor ideológico a una definición de los roles de género, basados en relación con los cuidados y la socialización brindados a niñas y niños y a las funciones desempeñadas en el ámbito doméstico por mujeres y hombres.

Desde la perspectiva sociológica estructural-constructivista¹⁰, se refiere a la asimetría de los estatutos asignados a cada uno de los sexos dentro de la economía de los intercambios simbólicos pues, en tanto que los hombres son los sujetos de las estrategias matrimonia-

⁹ 1996

¹⁰ Pierre Bourdieu, 1995.

les a través de las cuales procuran mantener o acrecentar el capital simbólico, las mujeres son los objetos de esos intercambios y circulan como símbolos predispuestos a sellar alianzas. Son investidas así, de una función simbólica en que las mujeres se ven obligadas a trabajar continuamente para salvaguardar su valor simbólico. Dicho sistema niega paradójicamente el trabajo propiamente femenino de gestación en beneficio de la intervención masculina en el acto sexual. Así mismo, el papel privilegiado que las mujeres desempeñan en la producción propiamente simbólica, tanto en el hogar como fuera del mismo, siempre es devaluado, cuando no ignorado.

En definitiva, los procesos de constitución de las identidades de género no son de carácter exclusivamente psíquico, sino marcadamente socio histórico. Desde esta perspectiva, una estructura familiar que permita definiciones de roles abiertas darían pie a unos procesos de constitución de las identidades de género con una valoración simétrica de la identidad femenina y masculina.

La femineidad y la masculinidad son las formas en que se expresa la identidad diferencial de hombres y mujeres en razón de su sexo o género. Esa identidad, según Marcela Lagarde¹¹ es una construcción socio cultural mediante la cual las sociedades construyen a los sujetos que necesitan para reproducirse y se efectúa mediante un sistema de clasificación propia de cada sociedad y cultura. Sistema por el cual, dice Lagarde, ser algo significa no ser lo otro y en el cual las personas se especializan para vivir. La mayor parte de esos sistemas se organizan a partir de las características corporales y dentro de ellas, la diferencia genital es la que con más fuerza ha incidido y es determinante de la consolidación de los roles de género.

Según Marcela Lagarde, “la identidad está constituida por elementos que agrupan y separan a los individuos; sin embargo en las so-

¹¹ 1992

ciedades patriarcales los elementos comunes de la identidad femenina se invisibilizan al considerárseles naturales, remitidos a los instintos, a las hormonas, a la biología” y mediante el sistema de géneros se sobrevaloran los elementos diferenciadores de la identidad. Las mujeres están en una cultura, en un *orden del mundo* que las construye divididas, separadas, antagonizadas, irreconocibles las unas en las otras.



La identidad es también un producto cultural, que se vive mediante una escala de valores y jerarquías, que hacen unos aspectos de la identidad positivos y otros negativos. Para las mujeres lo positivo es lo considerado natural y lo negativo lo demás, de ahí que ser mujer es sentirse halagada cuando alguien alaba sus atributos naturales, que además están referidos a la sexualidad. El universo femenino así construido ha sido sinónimo de adentro, interior, y el universo masculino sinónimo de afuera, exterior. Para lo femenino se encuentran dos momentos, dice Florence Thomas (1996): Una feminidad seductora -autocontemplativa- narcisista, que trabaja para atraer, seducir, para la mirada masculina, para el otro, enfatizando el cuerpo trabajado, cubriéndole de atributos de la feminidad. Una feminidad oficiosa, atareada, reproductiva, definida por lo doméstico, materno y delimitada por la casa, el marido, los hijos/hijas, responsable de la esfera de lo afectivo.

Constituye un aporte fundamental de Marcela Lagarde la connotación filosófica de la identidad como *el sentido de la vida*, constituido por las condiciones que determinan la experiencia de vida particular, *desde el género se construye el tamaño del universo, el tamaño de lo que se conoce a través de la experiencia*, que es otra

forma de conocimiento, pero que para las mujeres está muy limitado al poder conocer solamente ciertos lugares, ciertas actividades, ciertas personas, etc. A partir de ello, en la cultura patriarcal la sabiduría de las mujeres -la intuición- no es reconocida como un saber, ni es valorada en la misma escala que otros saberes. Para las mujeres los atributos de género son las certezas, lo repetitivo, los esquemas rígidos, los futuros asignados, porque constituyen el género que reproduce y transmite el mundo, su función es custodiar el mundo existente, preservar la cultura, junto a la función de ser *purificadoras del mundo*, función que se cumple a través de oficios reales y simbólicos del trabajo cotidiano.

También son atributos del género femenino: la culpa; la falta de límites entre Yo y los otros -la subjetividad de las mujeres se construye en una pedagogía de género para encargarse de la vida de los otros-; la omnipotencia para *ser para los otros* y la impotencia para *ser para nosotras*; la capacidad dadora de las mujeres- a través de la dádiva se conectan o desconectan con los demás.

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

En cuanto a la identidad masculina seguimos a Elizabeth Badinter¹², quien destaca a las mujeres abriendo nuevos caminos de identidad, produciendo una nueva feminidad que está trastocando igualmente los parámetros de la masculinidad: el hombre hecho a la fuerza rudo, beligerante, maltratante y fetichizador de las mujeres, se encuentra hoy ante la disyuntiva de una doble mutilación,

¹² 1993

pues por un lado la crítica feminista al hombre patriarcal imposibilita el mito de la masculinidad, mientras por otro lado, subsiste la prohibición tradicional de mostrar feminidad.

Todo eso viene planteando un vacío definicional de la masculinidad, ya que la tradición de potente en el inconsciente masculino y en los imaginarios sociales, se volvió mito negativo. En consecuencia se está hoy ante la construcción de un hombre reconciliado, en el que se conjugan solidez, sensibilidad, firmeza y ternura, al tiempo que se plantean cambios en la relación de paternidad. Badinter rehace el proceso de esos cambios, partiendo de lo que ha significado el ser hombre a lo largo de la historia de la llamada civilización, mostrando los tránsitos que ha tenido la significación de la masculinidad y explicando el por qué de las relaciones hombre-mujer en el momento actual.

Como hitos de la masculinidad cita aquellos en que ser hombre ha sido estar instalado por derecho propio en una posición de poder y en el cual para alabarlo basta con decir de él, que es un hombre. La lógica de la masculinidad construida sobre la idea de *El* como uno, legible, transparente, familiar; que ha hecho de la mujer la otra, extranjera e incomprensible, corroborando la crítica feminista a ese origen conceptual freudiano de la noción de hombre. Sin embargo, hoy en día “ya casi nadie ve al hombre en el hombre: el macho es tan sólo una parte de la humanidad y la masculinidad un concepto relativo que se define con respecto a la feminidad” .

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

Luego es la convicción de los padres, acerca del sexo de su hijo, lo determinante para el desarrollo de la identidad sexual de éste siendo el cuerpo la fuente de una identidad primaria y el sexo una zona de interés privilegiada, como origen de la identidad sexual. A partir de ahí, desde la escuela materna hasta la pubertad los niños se reagrupan esencialmente por sexos. La preferencia de los niños por agruparse con los de su mismo sexo busca afirmar su identidad masculina. Se establecen ritos de iniciación a la virilidad que buscan hacer de los jóvenes grandes hombres y luchar contra el afeminamiento. Los deportes colectivos motivan la competencia, la agresión y la violencia. En estos espacios los jóvenes prueban que no son un bebé, ni una niña, ni un homosexual. De otra parte es característica de la masculinidad la heterosexualidad. La identidad masculina se asocia con poseer, tomar, penetrar, dominar y afirmarse. La identidad femenina con ser poseída, dócil, pasiva, sumisa.

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

Este ideal masculino, difícil de alcanzar, genera traumas en los hombres frente a la masculinidad. Ese ideal masculino ha sido nefasto para los hombres porque el modelo de hombre hiperviril, desmadrado y desfeminado causa malestar de identidad y genera violencia. Su sucesor, el hombre blando es su contrario absoluto que se despoja de su virilidad adoptando valores y comportamientos femeninos. El hombre reconciliado es el hombre que es capaz de combinar solidez y sensibilidad, el que ha encontrado a su pa-

dre y reencontrado a su madre, el que ha llegado a ser hombre sin herir lo femenino-materno. Es una imagen nueva de padre y su función.

Supremacía y dominación masculina

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

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

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



Florence Thomas hace referencia a la construcción de ese orden afirmando que el hecho de nacer varón significa un número considerable de diferencias que son construcciones cognitivas, afectivas y de comportamiento. Tienen connotación epistemológica, una manera de conocer el mundo con múltiples valoraciones ideológicas. Se hace evidente que la masculinidad y la femineidad lejos de ser naturales, son construidas, son ideologías, son de orden histórico, de orden sociológico y de orden político, es decir, de orden patriarcal pues el *hombre* construido como prototipo de lo humano, es el hombre blanco, dominante, de clase media y heterosexual, *el sujeto occidental*, el sujeto de la filosofía, de la ciencia. El discurso ético científico es el del sujeto masculino.

Elizabeth Badinter además de desentrañar las condiciones de construcción y los conflictos de la identidad masculina tradicional, encuentra una vía de reconciliación, no sólo de los hombres y las mujeres consigo mismos/as, sino además entre ellos y el mundo que permanentemente construyen, mediante la transformación revolucionaria de las relaciones de género. Propone una revolución paterna, que genere transformaciones en las generaciones venideras, una nueva masculinidad más diversificada y sutil, relaciones de pareja más democráticas, reconocimiento del papel del padre y de la madre y restablecimiento de una nueva distribución de los poderes masculinos y femeninos.

Bourdieu se ha referido a una auténtica liberación femenina a través de una revolución simbólica, que ponga en tela de juicio las bases de la producción y reproducción del capital simbólico y en particular, la dialéctica de la pretensión y la distinción que funda-

menta la producción y el consumo de los bienes culturales como muestra de distinción.

Más radicales, algunas feministas se han adelantado a celebrar la culminación de esa etapa de dominación masculina, al referirse a los cambios protagonizados por las mujeres, no sólo en la forma de asumirse en el mundo laboral, político, cultural y social sino fundamentalmente en su nueva capacidad de significar ese mundo desde sí mismas, como mujeres, y junto a las otras mujeres¹³. Ahora es otra época y otra historia, tanto, que lo que se decidió sin y en contra de las mujeres se ha vuelto caduco, ahora ellas no son las mismas, han cambiado, aunque no se ha dicho lo suficiente sobre ello, porque no se ha tratado de un cambio cualquiera.

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

SÍNTESIS Y RECOMENDACIONES

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

¹³ *Librería de Mujeres de Milán*, 1996

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

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

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

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

SÍNTESIS

- El análisis realizado a lo largo de esta investigación permite corroborar la existencia de diferenciaciones en la forma como maestros y maestras asumen sus prácticas pedagógicas. En ello influyen tanto características individuales de identidad y personalidad, co-

mo construcciones colectivas producto de la interacción en el sitio de trabajo y determinaciones de carácter sociocultural. Todas entre sí se afectan y constituyen en conjunto un entramado de conceptos, actitudes y prácticas muy arraigadas y por consiguiente muy difíciles no sólo de modificar, sino también de impugnar.

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

Aun cuando los objetivos y fines de la educación en Colombia estén escritos en la Constitución Nacional, la ley 115 y otras normas, y ellas han tenido masiva distribución, la acción institucional de la escuela se mueve por orientaciones derivadas de un conocimiento de sentido común. Conocimiento de receta producido y adquirido en la cotidianidad de la vida escolar, limitado a la competencia pragmática de los quehaceres rutinarios de la vida escolar¹⁴.

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

¹⁴ Berger y Luckmann, 1991

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

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

Esa institución se mantiene jerarquizada y excluyente en su dirección. Desactualizada y desarticulada en sus nuevos organismos: gobierno escolar, comités, proyectos, manuales de convivencia y convocatoria a la comunidad. El conocimiento se sigue impartiendo sin contexto: la localidad, la ciudad, el país, la región, sus habitantes son invariantes para determinar lo que la escuela debe enseñar y fomentar. Las relaciones interpersonales siguen mediadas por actividades formales de carácter social, mientras lo que cada una/o de las y los docentes realiza al interior de su clase, fuera de las formalidades, no es uno de los motivos más relevantes de consideración entre colegas.

Un hecho demostrativo de ello es la ampliación de la primaria a los centros educativos de educación básica. La rotación, mecanismo mediante el cual las maestras y maestros se pueden especializar en un área de conocimiento como enseñantes de la misma, se ha introducido con mucha dificultad por las inseguridades que origina. Todas las necesidades se suplen entre maestras y maestros ya adscritos a la institución, en un proceso un poco improvisado y sin que medien procesos de cualificación previos. Pero también suele hacerse ello adecuando *el proyecto institucional* a los *recursos humanos* disponibles.

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

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

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

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

- De las prácticas pedagógicas no se puede establecer la existencia de proyecto institucional o pedagógico. Así, por ejemplo se observa que el fomento al conocimiento académico, científico y tecnológico, se limita a las clases magistrales y a unos pocos eventos en que la mayoría más que participar (en el sentido de participación dado en este trabajo) es espectadora de actos o eventos: feria de la ciencia, exposiciones, exhibición de carteleras, concursos, visitas a ferias, museos y empresas.

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

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

- A través de las prácticas pedagógicas analizadas se concluye la presencia de roles estereotipados de género en los comportamientos de maestras y maestros, proyectando una imagen de mujer y de

hombre hacia alumnas y alumnos, de carácter tradicional, que seguramente influye en la conformación del yo social de las y los jóvenes, de las pautas diferenciales de comportamiento y de las diferentes valoraciones que la sociedad hace de las personas según su sexo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La preocupación por los ambientes de aprendizaje y de trabajo para las y los educadores, conllevan una comprensión de la existencia de estilos y modelos de aprendizaje que coadyuva a que el aprender no sólo sea necesario y útil, sino que además sea agradable. Ese aporte debe considerarse un punto de partida para el reconocimiento de métodos de aprendizaje propios de las mujeres, basados en la *práctica de la relación*¹⁵ (se aprende mejor en grupo, a partir de las vivencias y en ambientes agradables).

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

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

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

Las condiciones de funcionamiento de las instituciones educativas, con el cúmulo de problemas que debe resolver requiere de un po-

¹⁵ Concepto acuñado por grupos de feministas que se han dedicado al estudio de las formas de acceso de las mujeres al conocimiento formal

co más de habilidad para no dejarse enredar en labores, que deben ser apropiadas por otras instancias en la escuela y en la comunidad. Liberando el tiempo de las y los docentes para su labor propiamente académica y formativa de las y los estudiantes.

- Existen prejuicios acerca de la características y calidades de las instituciones según sean públicas o privadas. Sin embargo, de la observación y análisis realizados se evidencian otras características.

En primer lugar, observamos en los colegios privados más coherencia en sus prácticas, más aprovechamiento del tiempo, más interés por la cualificación de sus docentes, más preocupación por la adquisición de alternativas de acción. Al tiempo que muestran pautas disciplinarias más rígidas y su organización es más autoritaria. Hay limitaciones institucionales para el desarrollo de innovaciones individuales por parte de las y los docentes.

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

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

- Los estudios de género se constituyen en un mecanismo que permite visualizar elementos de las prácticas pedagógicas y de la vida institucional de las escuelas, que proporcionan nuevos elementos

para la comprensión y el análisis de las mismas. Además de aportar elementos de renovación, modernización y competencia hasta ahora ignorados y no suficientemente tenidos en cuenta.

RECOMENDACIONES

- El análisis de género y los estudios de la mujer son un marco referencial indispensable que se debe considerar en la conducción de las transformaciones requeridas para el desarrollo de los PEI y demás organismos y proyectos, puesto que aporta datos significativos y criterios metodológicos claves para formular con éxito modelos educativos no discriminatorios y potenciadores del desarrollo integral de las personas.
- Teniendo en cuenta que en las cuatro instituciones en las cuales se adelantó la investigación se emplea un lenguaje masculino, genérico, omnicomprendivo cuyo uso refuerza la universalidad del hombre, se recomienda, primero buscar el reconocimiento de ésta situación visibilizándola en todas las prácticas pedagógicas y luego promocionar formas de lenguaje donde se reconozca la existencia de las mujeres, con valoraciones semánticas positivas, no discriminatorias, desarrollando en las niñas sentimientos de seguridad, autoestima y reforzamiento del yo. En el mismo sentido, un lenguaje que permita a los alumnos la expresión de su afectividad y sensibilidad, tendiendo a establecer una comunicación humana y equitativa. Trabajo que debe ser sugerido para los diseños curriculares, la elaboración de los textos, la orientación profesional y la promoción de las actividades científicas y culturales.
- La escuela debe generar procesos de reflexión y cambio de los patrones basados en los estereotipos masculino y femenino y los roles asignados tradicionalmente a cada uno. Para las y los docen-

tes es importante continuar su transformación personal, erradicando en las maestras actitudes internalizadas de sumisión y subordinación y en los maestros actitudes de dominación, prepotencia y negación de la afectividad; de esta forma se podrán construir modelos alternativos de ser mujer y ser hombre tendientes al establecimiento de una convivencia sana. La nueva imagen de mujer y de hombre, reduciría los estereotipos intimidantes, negativos y fragmentadores y de esta manera se podría dar paso a un verdadero desarrollo integral de las personas.

- Para posibilitar un desarrollo integral de los seres humanos en el ámbito educativo, además, es indispensable cuestionar las creencias, valores, ideas, expectativas y prototipos culturales a través de los cuales se ha pretendido homogeneizar a toda la población en dos colectivos: el masculino y el femenino, para dar paso a expresiones diversas, múltiples y complejas de los seres humanos.

La eliminación de esos prejuicios debe tender a que en el espacio escolar no haya actividades discriminatorias en razón del sexo, de construir los modelos tradicionales de hombre y de mujer, buscar la erradicación de la subordinación del sexo femenino respecto del masculino, evitar el aislamiento o auto-aislamiento de las personas que no asuman estos modelos preestablecidos y cuestionar las conductas abiertas o sutiles que refuerzan los estereotipos. Encaminar acciones que lleven a la búsqueda de igualdad de oportunidades, la equidad, la discriminación positiva en el desarrollo de las prácticas pedagógicas -las relaciones, los contenidos, textos escolares y demás materiales utilizados- y desarrollar los principios constitucionales y legales dados en el contexto actual: Ley 91 de 1981, otros acuerdos y convenciones internacionales y la legislación nacional.

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

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

BIBLIOGRAFÍA

Apple, Michael, *Maestros y textos, Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*, Barcelona, Paidós, 1989.

Anguera, Ma. Teresa, *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid, Cátedra, 1989.

Askew, Sue y Ross Carol, *Los chicos no lloran, El sexismo en la educación*, Barcelona, Paidós, 1991.

Badinter Elizabeth, XY, *La identidad masculina*, Bogotá, Norma, 1993.

Beneria Lourdes, *¿Patriarcado o sistema económico? Una discusión sobre dualismos metodológicos*, Mujeres, ciencia y práctica política, Madrid, Debate, 1987.

Berger Peter y Luckmann Thomas, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrotu, 1992.

Bonilla C, Elssy y Rodríguez S. Penélope, *La investigación en ciencias sociales. Mas allá del dilema de los métodos*, Santa Fe de Bogotá, CEDE, 1995.

Bourdieu, *La distinción*, Madrid, Taurus, 1988.

Bourdieu Pierre y Wacquant Loïc J.D., *Respuestas por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo, 1995.

Brullet, T. Cristina, *Prácticas de crianza e identidades parentales*, Sociología de las relaciones de género, Madrid, Instituto de la mujer, pp. 45-65, 1995.

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

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

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

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

Lamas Marta, *La antropología feminista y la categoría género*, El género: la construcción cultural de la diferencia sexual, México, Miguel Ángel Porrúa, 1996.

Librería de Mujeres de Milán, *El final del patriarcado (Ha ocurrido y no por casualidad)*, Milán, PROLEG, 1996.

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

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

Misión de Ciencia Educación y Desarrollo, *Colombia al filo de la oportunidad*, Santa Fe de Bogotá D.C., Cooperativa Magisterio, 1995.

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

Parsons T. y Otros, *Categorías fundamentales de la teoría de la acción*, Mimeo, Bogotá, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional, 1957.

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

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

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

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

Scott Joan W., *El género: una categoría útil para el análisis histórico*, El género: la construcción cultural de la diferencia sexual, México, Miguel Angel Porrúa, 1996.

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

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

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