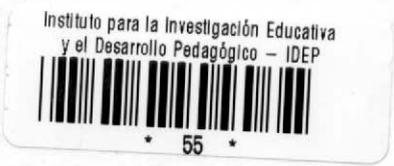


370.82
5159
E.S.7

135



Sociedad Colombiana de Pedagogía

**Género como discurso contemporáneo en la cultura
escolar: un análisis crítico**

*María Solita Quijano
Marlene Sánchez M.*

Santa Fe de Bogotá, D.C., Noviembre 14 de 2000

Inv. IDEP
41

801101151
37167108
562000

INDICE

PRESENTACIÓN	3
CAPITULO I: CAMPO MUJER Y GENERO: TERRITORIO DE TENSIONES	5
EL CAMPO MUJER Y GENERO: BREVE ITINERARIO DE SU INSTITUCIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA	10
<i>Instituciones y Saberes en los Estudios de Mujer y Género</i>	11
EL CAMPO MUJER Y GÉNERO Y EDUCACIÓN.....	16
EL CAMPO MUJER Y GÉNERO Y LA CULTURA ESCOLAR.....	18
EL CAMPO MUJER Y GÉNERO Y LA PEDAGOGÍA.....	21
CAPITULO II: PRESENCIA DEL CAMPO MUJER Y GÉNERO EN LA CULTURA ESCOLAR: UNA MIRADA DESDE LA INVESTIGACIÓN	25
ACCESO	27
EQUIDAD	29
SEXISMO.....	33
<i>El lenguaje sexista</i>	35
<i>Sexismo y textos escolares</i>	37
<i>Prácticas sexistas en los docentes</i>	39
DIFERENCIAS SEXUALES: TRANSITO ENTRE EL NO SEXISMO Y LA COEDUCACIÓN.....	41
COEDUCACIÓN.....	43
CAPITULO III: CAMPO MUJER Y GENERO Y POLITICA EDUCATIVA	49
CAMPO MUJER Y GÉNERO Y POLÍTICA EDUCATIVA: MUJER, NIÑA Y ASUNTOS RELACIONADOS AL GÉNERO EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS	57
<i>Diferencias de "Enfoque": "Mujeres en el Desarrollo (MED)" y "Género en el Desarrollo (GED)"</i>	63
MUJER, POBREZA Y SUBDESARROLLO: UNA MIRADA DESDE EL DESARROLLO	65
LA IGLESIA CATÓLICA: POR UN «NUEVO FEMINISMO»	70
REFLEXIONES FINALES	75
BIBLIOGRAFÍA	77
ANEXOS	
CUADRO ANEXO: TEMATIZACION DE LA POLITICA Y LA LEGISLACION EDUCATIVAS	

REFLEXIONES ACERCA DE LAS RELACIONES ENTRE CAMPO DEL SABER PEDAGÓGICO Y EL CAMPO DE LOS ESTUDIOS DE MUJER Y GÉNERO. *Carlos Ernesto Noguera*
ENCUENTRO SOBRE PEDAGOGÍA, GÉNERO Y ESCUELA: UNA MIRADA DESDE LA INVESTIGACIÓN. AGENDA Y LISTADO DE ASISTENTES

PRESENTACIÓN

Género como discurso contemporáneo de la cultura escolar era una hipótesis de trabajo. La exploración previa de una vasta bibliografía en temáticas que tocaban la relación entre género, feminismos y escuela, nos inducía a pensar que podría hablarse de un discurso cuyo objeto fuera el género, discurso que estaría atravesando la cultura escolar. Ya sabemos que no podemos hablar de género como discurso, como se verá. La investigación nos ha permitido precisar algunos conceptos que nos posibilitan establecer una relación entre las producciones de los feminismos y las tendencias de género, la cultura escolar y la mujer como objeto de discursos.

Así, en el capítulo I se presenta la delimitación del campo que hemos denominado “Mujer y Género”, algunos elementos que le constituyen y sus relaciones con la educación, la pedagogía y la cultura escolar. Se muestra como un campo de tensiones y se señalan cuáles son las tensiones que lo caracterizan, el tipo de vínculos que ha establecido con algunos espacios educativos, el lugar de la pedagogía en este campo y los principales efectos que ha producido sobre la cultura escolar.

En el capítulo II se analiza una de las maneras como el Campo Mujer y Género ha hecho presencia en la cultura escolar, esto es a través de la puesta en funcionamiento, al interior de la investigación educativa y pedagógica, de algunos de los objetos del campo mujer y género, tal como lo hemos caracterizado en el capítulo I.

En el capítulo III, a partir del seguimiento de las políticas educativas, se analiza la presencia de elementos del campo mujer y género, teniendo en cuenta el papel que cumple en la definición de las finalidades de la educación en las condiciones de la

globalización -como centro del modelos de desarrollo que se abre paso-, en específico, aquello que se plantea en relación con la mujer y la niña. Vinculado a este tema, encontramos algunos debates que nos ha parecido importante vincular a las tensiones del campo mujer y género, estos es como se verá, los acontecimientos de la Conferencia Mundial de Beijin y recientes pronunciamientos de la Iglesia Católica.

Finalmente se presentan unas reflexiones que mas que conclusiones definitivas o resultados finales, pretenden señalar los eventuales efectos que se pueden estar produciendo en el horizonte de la formación de subjetividades en la escuela.

CAPITULO I: CAMPO MUJER Y GENERO: Territorio de Tensiones

“..los objetos son como estrellas fugaces, como estrellas que aún en su aparente perennidad, nacen, titilan y mueren, y sólo lucen mientras una determinada constelación conceptual los hace posibles. De pronto un corte epistemológico los hace aparecer, otras el suave desgaste del tiempo los torna irreconocibles, a veces retornan, pero casi siempre en otros. Así, la mujer.”

R.M Rodríguez M¹

En este capítulo se presenta la delimitación del campo que hemos denominado “Mujer y Género”, algunos elementos que le constituyen, sus relaciones con la educación, la pedagogía y la cultura escolar. En específico, se muestran las principales tensiones que le caracterizan, el tipo de vínculos que ha establecido con algunos espacios educativos, el lugar de la pedagogía en este campo y los principales efectos que ha producido sobre la cultura escolar.

El análisis que se presenta se inscribe en el Campo Mujer y Género, entenderemos por Campo, una noción metodológica que permite, por una parte, “poner límites a la dispersión”² pero también, como la posibilidad de entender como “el saber funciona como un poder”³.

¹ RODRIGUEZ MAGDA, Rosa María. Femenino Fin de Siglo. Barcelona: Editorial Anthropos, 1994, p. 65.

² ECHEVERRI, Alberto y ZULUAGA, Olga Lucía. Campo intelectual y Campo Pedagógico de la Educación. En: Educación y Ciudad, N° 4, Diciembre 1997 – Enero 1998, p. 21.

³ DIAZ, Mario. Aproximaciones al campo de intelectual de la Educación. En: Escuela, Poder y Subjetivación (Compilador: Jorge Larrosa), Genealogía del Poder N° 26, Madrid: Ediciones de La Piqueta, 1995, p. 335.

El saber que se produce y funciona en aquel territorio que hemos denominado Campo Mujer y Género proviene de diferentes fuentes, algunas de ellas corresponden a las elaboraciones epistemológicas -entendidas como “perspectivas de análisis”⁴- que no se originan en una disciplina en específico; otras, son apropiaciones de estas perspectivas por parte de algunas ciencias sociales como la Filosofía, Sociología, Psicología, Antropología y el Psicoanálisis y de la Política, asumida en este análisis como una estrategia de selección que busca hacer circular apropiaciones útiles a sus propósitos; también hacen parte de estas fuentes aquellas prácticas que se promueven desde movimientos políticos y sociales.

Los feminismos y las tendencias de género son las perspectivas de análisis a las que nos estamos refiriendo y tanto las elaboraciones epistemológicas producidas desde allí, como las apropiaciones que realizan las Ciencias Sociales antes enunciadas, así como el ejercicio de los movimientos sociales y políticas, han centrado su mirada en los siguientes objetos: naturaleza/cultura, igualdad/diferencia, masculino/femenino, hombre/mujer, lo biológico/ lo social.

Estos objetos tal como se muestran, aparecen como bipolaridades y efectivamente en el Campo Mujer y Género generalmente funcionan en una relación de tensión, pero también, al interior de este Campo se pueden apreciar los diferentes niveles de desarrollo conceptual de estos objetos.

Hemos denominado este Campo como Mujer y Género en un esfuerzo por agrupar en una sola noción, las posturas que sobre estos objetos han asumido no sólo los feminismos sino además las tendencias de género. Sin embargo, en aras de ir limitando esta evidente dispersión y por el carácter del análisis que se propone, este campo será

⁴ ZULUAGA, Olga Lucía. Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber. Santa Fé de Bogotá, Anthropos, Siglo del Hombre Editores, Editorial Universidad de Antioquia, 1999, p. 140.

abordado en los cruces que establece con la cultura escolar, más adelante volveremos sobre la última noción.

Queremos detenernos en algunas de las principales problematizaciones que se producen al interior del Campo Mujer y Género, en primer lugar porque, de manera sucinta, se muestran las tensiones contemporáneas entre los feminismos y las tendencias de género. En segundo lugar, porque en apartes posteriores se presentará el desarrollo conceptual de estas bipolaridades en el marco de la cultura escolar.

Entendemos por problematizaciones, el conjunto de prácticas discursivas y no discursivas que hace entrar objetos en el juego de lo verdadero y lo falso y lo constituye como objeto de pensamiento, ya sea bajo la forma de reflexión moral, del conocimiento científico o del análisis político⁵. En relación con estas problematizaciones, Haraway⁶ señala como apenas hoy se da cuenta de las relaciones de poder-saber que están produciendo estas bipolaridades, centrando el asunto en sus derivadas posiciones y elaboraciones en una doble vía:

- a) Contra el «determinismo biológico» en el sexo a favor del «construccionismo cultural».

Sobre este postulado, Butler sostiene que algunos de los modelos desarrollados a partir de la idea de género como construcción, supone una cultura o un agenciamiento de lo social que actúa sobre una naturaleza -la cual es ella misma- presupuestada como una superficie pasiva, fuera de lo social. Añade que estas concepciones no permiten comprender que la naturaleza tiene una historia y que el concepto de "sexo" es un

⁵ RODRIGUEZ MAGDA, Rosa María. *Femenino Fin de Siglo*. Op. Cit., p. 38.

⁶ HARAWAY, Donna. *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid, Ediciones Cátedra, 1991.

terreno conflagrado, formado a través de una serie de debates en torno a cual debe ser el criterio decisivo para distinguir los dos sexos.⁷

Afirmar que el sujeto es producido en - y como- una matriz generificada de relaciones no significa descartar al sujeto, significa preguntar por las condiciones de su emergencia y operación, se trata de una matriz a través de la cual toda intención se torna inicialmente posible, es su condición cultural posibilitadora.⁸

b) La afirmación de las categorías de naturaleza y cuerpo como sitios de resistencia contra las dominaciones de la historia (la naturaleza "está ahí" como reserva contra las violaciones de la civilización).

Un ejemplo de esta postura es el que presenta Castellanos sobre lo que denomina Feminismo cultural; en este se entiende "género como la diferencia entre dos culturas: por un lado la dominante, construida por los hombres y basada en la opresión, la violencia, el anhelo de controlar el mundo sin respetar sus ritmos de vida, y, por otro lado, la cultura de las mujeres caracterizada por la sensibilidad, la ternura, el amor a la paz, la capacidad de nutrir, el respeto por los ciclos naturales de vida". Algunas de las vertientes de este feminismo considera que "existe una esencia femenina, una naturaleza compartida por todas las mujeres". Proponen como solución "redescubrir nuestra esencia natural y fortalecer los lazos con otras mujeres"⁹

Algunos planteamientos abordan el problema sin tomar posición en ninguno de los lugares que estas bipolaridades ofrecen y desde el discurso se interrogan ¿cómo los cuerpos, incluidos los sexualizados y racializados, aparecen como objetos del

⁷ BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"*. En: *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Comp. Guacira Lopes Louro. Ed. Autentica Belo Horizonte, 1999, p. 157

⁸ BUTLER, Judith. *Corpos que pesam...* p.157

⁹ CASTELLANOS, Gabriela. *Op.cit*, p. 24

conocimiento y sitios de intervención en las disciplinas?¹⁰, ¿Existe alguna forma de vincular la cuestión de la materialidad del cuerpo con la performatividad del género? ¿Y cómo la categoría "sexo" figura al interior de tal relación?¹¹

En este mismo orden de ideas, Silvia Tubert, en el marco de sus análisis sobre la medicalización del cuerpo, afirma que “sería ingenuo considerar, exclusivamente, a las mujeres como víctimas de una violencia ejercida sobre ellas por el poder médico (o masculino o patriarcal). Tal concepción presupondría una *ontologización de la diferencia sexual*¹², en la medida en que se basara en una escisión rígida de las categorías de hombre y mujer, entendidas como esenciales, inmutables y ahistóricas..... La dicotomía interno–externo, sujeto-objeto, *va unida a la imagen fija de las diferencias sexuales*¹³. La violencia podría entenderse como un efecto de la dicotomía misma, en tanto congela a los individuos en una identidad establecida *a priori*. Pero esto no supone disolver la diferencia de los sexos a favor de unas categorías puramente sociológicas como la de **género** : si bien aquella se presenta definida por lo simbólico, por las representaciones, no puede reducirse meramente a una convención”¹⁴. Planteamientos que contrastan con el de Marta Lamas cuando afirma que “ la comprensión del concepto de género se ha vuelto imprescindible, ... porque se propone explorar uno de los problemas intelectuales y humanos más intrigantes -¿cuál es la verdadera diferencia entre los cuerpos sexuales y los seres socialmente contruidos?-...”¹⁵

Se trata pues de un campo vasto y complejo, de amplios efectos políticos y culturales, que cuenta hoy con circuitos propios de producción de “verdad”, o como diría Foucault, en el orden de lo verdadero y lo falso, si el ámbito académico puede ser

¹⁰ HARAWAY, Donna, Op.cit

¹¹ BUTLER, Judith. *Corpos que pesam...* Op.cit

¹² El subrayado es nuestro.

¹³ Idem.

¹⁴ TUBERT, Silvia. *Mujeres sin sombra. Maternidad y tecnología*, Madrid, Ed. Siglo XXI, 1991, p. XII

¹⁵ LAMAS, Marta (comp). *El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG (Programa Universitario de Estudios de Género), México, 1996. P.11

considerado como tal. Desde este punto de vista, importa mostrar una panorámica de su constitución como tal y de algunos problemas que se han planteado durante este proceso.

EL CAMPO MUJER Y GENERO: Breve itinerario de su Institucionalización Universitaria

Hacer un breve seguimiento al itinerario de las modalidades que presenta el Campo Mujer y Género en su institucionalidad, tiene por objeto mostrar en una panorámica muy general, que se trata de un campo de producción de saber altamente complejo, pues en el proceso de su institucionalización está atravesado por preguntas como “se trata de un área de estudio, un hecho político, un tema de investigación o una base práctica y profesional para conseguir empleo...” o por intentos de definición como el de Braidotti, Captain y Rammrath¹⁶, que según Montecino, entienden estos estudios como un territorio “de actividad científica y pedagógica destinada a promocionar el status de la mujer y a encontrar formas de representación, dignificación y «empoderamiento»” de su experiencia, que refleje sus contribuciones al desarrollo cultural, económico, social y científico”; pero también se considera que el género “ha forzado al mundo académico a una revaloración crítica de las perspectivas interpretativas de las disciplinas sociales”¹⁷ es decir de carácter metodológico.

En todo caso, sea como fuere que se asuma en el ámbito académico la producción de conceptos, nuestro análisis, en la dirección que se ha planteado en la introducción, busca dar cuenta de manera general de una discusión que entra en la cultura escolar,

¹⁶ BRAIDOTTI, R., CAPTAIN, E., RAMMRATH, C. «Introduction: a NOISE Tale» en *Women's Studies Quarterly*. *Women's Studies: a world view*. Volume XXII, Numbers 3&4, The Feminist Press, New York, 1994.

¹⁷ LAMAS, Marta (comp). *Idem*, p.11

bajo la modalidad de “conceptos fundamentadores” y también como “conceptos operativos”¹⁸ e interesa verlos “migrar” en el horizonte conceptual de la pedagogía y constatar su apropiación y empleo en este campo, como se mostrará en el capítulo II.

Instituciones y Saberes en los Estudios de Mujer y Género

La panorámica que haremos, siguiendo a Montecino¹⁹, muestra la formación de espacios institucionales para la producción de los estudios de género y mujer en los Estados Unidos, Europa y América Latina, al tiempo que menciona su relación con los movimientos feministas -denominados de la segunda ola- en tanto movimientos sociales, aspecto que comparten todos los estudiosos que pertenecen a este campo, como mecanismo promotor de su institucionalización en diversidad de formas. En los últimos años han tomado parte en el impulso y ampliación de este campo de estudios los movimientos gay y de lesbianas.

Montecino plantea que aborda “un movimiento -el de los estudios sobre mujer y género- que siendo plural imbrica dos procesos: por un lado, el de la gestación y desarrollo de los Estudios de la Mujer y el Género, y por el otro, el de un devenir conceptual que, acompañando ese desarrollo, propone cada vez con mayor fuerza

¹⁸ Es pertinente considerar en el análisis que nos proponemos estos conceptos, puesto que asumidos de esta manera, permiten recuperar para el campo del saber pedagógico, la posibilidad de hacer explícitas las reflexiones que fundamentan los conceptos operatorios en la práctica pedagógica, tradición que se perdió con las ciencias de la educación y con la “tecnología educativa”, uno de cuyos efectos fue la separación entre teoría y práctica: una teoría que se produce en las disciplinas y la práctica de los docentes que las aplica. Por el contrario, Saldarriaga propone entender por conceptos operativos una rejilla de apropiación, adecuación y empleo, mediada por saberes, instituciones y estrategias. SALDARRIAGA, Oscar. Don Martín Restrepo Mejía: Pedagogo católico y maestro amoroso. En: Maestros pedagogos II. Un diálogo con el presente, Medellín, Corporación Región, 1999.

¹⁹ MONTECINO, Sonia. De la Mujer al Género: Implicancias Académicas y Teóricas. Revista EXCERPTA, (abril, 1996) N° 2, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

complejos y enriquecedores desafíos a su instalación académica”. Señala que se pueden reconocer cuatro fases por las cuales han atravesado los Estudios de la Mujer en Estados Unidos: su constitución como una disciplina autónoma dentro de la academia; su introducción dentro de las principales disciplinas académicas; su esfuerzo por generar currículos en donde aparezca la diversidad, y por último, un avance hacia la globalización e internacionalización de los Estudios de la Mujer.

Según Montecino la primera fase se inicia en 1969 a partir de la conformación de los Estudios de la Mujer con una identidad propia. Siguiendo a Catherine Stimpson, la autora menciona que esta fase se caracterizó por: 1) desconstruir los errores acerca de la historia, la sociedad y la cultura que habían creado los prejuicios masculinos; 2) construir conocimiento acerca de la mujer; 3) servir de catalizador de las diversas iniciativas de las mujeres en el ámbito académico y 4) producir un nuevo conjunto de ideas, paradigmas y teorías, fase que la autora considera en relación con los estudios de la mujer como el resultado más exitoso de la Segunda Ola del movimiento feminista.

Sobre la segunda fase de este proceso, la autora afirma que se caracterizó por sacar los Estudios de la Mujer del “ghetto y de la marginalidad” incorporándolos como un conocimiento relevante al interior de las disciplinas, proceso que significó hacer visibles y centrales los nuevos acercamientos teóricos y metodológicos, produciendo con ello la inserción en los currículos de las diversas disciplinas conocimientos relacionados con la mujer; menciona que también se hizo énfasis en las estrategias interdisciplinarias para el cambio de los programas.

Señala que este proceso dio lugar a un debate que aún continúa vigente: por un lado quienes promueven la continuidad de los estudios de mujer como una disciplina separada de las demás, y por otro, quienes propician su disseminación dentro de las disciplinas; pero señala que hay una tercera postura que plantea que es aún

Algunos de los temas que emergen en esta fase según Montecino, son el género y la deuda externa, los ajustes estructurales, el militarismo, las tecnologías reproductivas, el racismo, los refugiados, la familia y el trabajo. También “se perfilan reconceptualizaciones en la teoría feminista y la enseñanza de las distintas teorías que han surgido en los veinticinco años de historia de los Estudios de la Mujer” y se comienza a focalizar la atención, en la incorporación de la variable mujer o género en otras disciplinas, desplazando la centralidad de las humanidades y las ciencias sociales hacia las ciencias médicas y biológicas.

Afirma que el balance que realizan “las expertas en la historia y desarrollo de los Estudios de la Mujer en Estados Unidos, demuestra cómo éstos han revitalizado las disciplinas, especialmente las Humanidades, Arte y Ciencias Sociales, cambiando las prácticas pedagógicas, los currículos y alterando las fronteras disciplinarias. Como un gran logro aparece la creación del *concepto de construcción social del género*, relevante para orientar las investigaciones, reflexiones y docencia”.

Montecino plantea que en Europa, la institucionalidad de los Estudios de la Mujer se ha dado de manera diversa; así por ejemplo en Inglaterra están más institucionalizados que en Francia e Italia y tienen una amplia trayectoria. Surgieron en 1983 en la Universidad de East London como especialidad con duración de tres años y se incorporan temas de acuerdo con las emergencias históricas de los mismos: Mujer y Tecnología, Mujer y Artes, y Mujer y Procesos Socio Históricos; que se ofrecen como cursos vinculados con la Etnografía, la Historia, la Salud Reproductiva y recientemente con las culturas gay y lesbiana.

En el caso de España, plantea Montecino, los Estudios de la Mujer se iniciaron en 1979 en el marco del “destape” posterior al franquismo; se crearon en ese momento el Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid y el

Seminari d'Estudis de la Dona de la Universidad Autónoma de Barcelona, pero durante la década del 80' emergen otros centros en las universidades de Málaga, Valencia, Barcelona, Granada y del País Vasco. Vale destacar que todos ellos han sido centros de investigación al interior de las Universidades que se han debatido en torno a dos grandes problemas: el de las reformas al currículo universitario y el de la implementación oficial de estos estudios, ambos atravesados por los temas, primero, de la institucionalización y segundo, de la controversia entre la autonomía o la integración de las materias relativas a la mujer en las diversas disciplinas.

En los países nórdicos la situación es diferente, toda vez que los Estudios de la Mujer y la investigación feminista están representados en 20 universidades y su instalación es tanto en unidades especiales, como integradas al interior de las disciplinas y los departamentos. En Dinamarca, Noruega y Suecia la mayoría de las universidades ha establecido centros especiales de Estudios de la Mujer y en Finlandia la materia ha sido regularmente impartida en los distintos departamentos de las universidades, sólo en la década del 90' se han creado centros independientes de Estudios de la Mujer. Sus labores varían entre sí, pero normalmente realizan y coordinan investigaciones y ofrecen cursos y seminarios. En su mayoría son interdisciplinarios, cuentan con bibliotecas especializadas y entregan información y otros servicios tanto a alumnos como a investigadores.

La última dinámica en la institucionalización de los estudios de mujer señalada por Montecino es de carácter europeo. En este contexto menciona la red continental denominada Erasmus de la Comunidad Europea, que promueve el intercambio de estudiantes y la cooperación entre instituciones de educación superior y la Red Interdisciplinaria de Estudios de la Mujer en Europa (NOISE) fundada en 1993 con el objetivo de crear un Diploma Europeo de Estudios de la Mujer, que tenga como eje un

currículo europeo multicultural que intersekte raza, etnicidad y género, así como las materias de especificidad étnica y diferencias culturales.

En relación con la institucionalización de los estudios de mujer en Latinoamérica, Montecino afirma que se inician mayoritariamente fuera del ámbito de las universidades y mediante una diversidad de tácticas de implementación de estos estudios. “En algunos casos se opta por permear a las disciplinas (como en Puerto Rico), en otras se los asume como un campo autónomo (PIEM -Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, Colegio de México), a veces se inclinan por la inter y multidisciplinariedad (Perú y Chile), en otros se lo plantea como una especialidad dentro de una disciplina general (la Maestría de Psicología de México). Se observa también una amplia dirección hacia la entrega de post-títulos y poca atención a programas de pre-grado (sólo en un caso en Chile)”.

En Colombia se han originado en las Facultades de Ciencias Sociales de nuestras universidades –Universidad Nacional de Colombia, Universidad Javeriana, Universidad de Los Andes, Universidad Central, Universidad del Valle y Universidad de Antioquia– como centros o grupos de investigación. Solo existe un programa de posgrado en la Universidad Nacional, pero cada vez en mayor grado se involucran como componentes o módulos en otros programas académicos. También existen desarrollos investigativos vinculados como componentes de proyectos de intervención en algunas ONGs. En las facultades de educación de nuestro país, es apenas una preocupación reciente.

EL CAMPO MUJER Y GÉNERO Y EDUCACIÓN.

En el aparte anterior, hemos visto una de las tantas relaciones que el Campo de Mujer y Género ha establecido con la educación, y en tanto que el concepto educación agrupa

una gran cantidad de modalidades, son necesarias algunas precisiones. La educación es una noción amplia, que además de involucrar problemas relacionados con todos los niveles de la educación formal, incluye también los de la educación no formal e informal. Desde este punto de vista, la educación no es exclusivamente escolar; la ciudad, por ejemplo, viene desempeñando un papel preponderante como fuente de formación, se constituye en entorno o contenedor de educación (aprender en la ciudad), en agente educativo (aprender de la ciudad) y muchas veces como objetivo y contenido de la educación (aprender la ciudad)²⁰, estas tres dimensiones planteadas por J. Trilla, pueden igualmente extenderse a los medios de comunicación y la telemática.

Así, en la actualidad referirse a la educación no es sinónimo de escuela²¹ y realizar un análisis sobre las relaciones que puede establecer con el Campo Mujer y Género, implicaría considerar un objeto más extenso y disperso que desborda la educación que ocurre en otros escenarios diferentes a la institución escolar (formación de mujeres líderes, empoderamiento de las mujeres para el acceso a los poderes públicos, formación política de mujeres, recientes círculos de discusión sobre la masculinidad, etc).

En este contexto, hablar de esta relación resulta un trabajo inacabable, pues en ella se inscriben una diversidad de problemas, enfoques conceptuales y tendencias metodológicas que pretenden -en el marco de múltiples escenarios educativos- describir, sistematizar, analizar, comprender, explicar, interpretar o evaluar, las conceptualizaciones y confrontaciones que se presentarían a propósito de aquellos objetos bipolares antes indicados: naturaleza/cultura, igualdad/diferencia, masculino/femenino, hombre/mujer, lo biológico/ lo social.

²⁰ TRILLA BERNET, Jaume. La educación y la ciudad. Educación y Ciudad, N° 2, Mayo de 1997, p. 7

²¹ TRILLA BERNET, Jaume. La educación fuera de la escuela. Ambitos no formales y educación social. Barcelona, Ariel, 1993. NOGUERA, Et. Al. La ciudad como espacio educativo. Santa Fe de Bogotá, Arango editores - Socolpe, en prensa.

Ello no quiere decir que no se hayan realizado reflexiones desde este campo a propósito de la educación²², pero dado el carácter del análisis objeto de esta investigación, la noción de educación la circunscribimos al escenario de la institución escolar formal que ofrece los niveles de la Básica y Media.

EL CAMPO MUJER Y GÉNERO Y LA CULTURA ESCOLAR

Una vez ubicados en el plano de lo escolar, sus relaciones con el Campo Mujer y Género son diversas. La multiplicidad de propósitos para intervenir sobre la cultura escolar dependen del interés de las diversas fuerzas que actúan en ella y a través de ella.

El término cultura escolar, ha venido siendo utilizado en los últimos años en diferentes direcciones: algunas veces se identifica con los saberes académicos que circulan por la escuela y se tiende a contraponer al de cultura extraescolar²³, en el contexto de la convivencia y la democracia, la cultura escolar es entendida como aquella actividad cotidiana de organización social para la distribución del conocimiento y la formación del ciudadano²⁴

Otras posturas desde el mismo contexto, consideran que “La cultura escolar se va conformando por la cotidianidad en el entorno del aula y al interior de ella misma ... no son los discursos escolares como se consideró hasta hace poco. La cultura escolar es el

²² Ver: ACKER, Sandra. Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. Madrid, Narcea, ediciones, 1994. HIERRO, Graciela. Género y educación. Revista La Ventana. Universidad de Guadalajara, N°3, 1997. BAILEY; S. Op. Cit.

²³ MOCKUS, Antanas. Et. Al. Las fronteras de la escuela. Santa Fe de Bogotá, Cooperativa Editorial del Magisterio, Colección Mesa Redonda, N° 24, 1997, p. 27

²⁴ Parra Sandoval Rodrigo. Formación Cívico política y en derechos humanos (Compiladora: Rubiela Giraldo G.) Medellín, Secretaria de educación y Cultura de Antioquia, 1993, p. 12

aprendizaje que se va efectuando en cada momento de la misma vida cotidiana en la escuela, pues es allí donde se refuerzan los derechos y los deberes del estudiante²⁵

En ocasiones también suele entenderse como el resultado de la “mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo particular de las nuevas generaciones”²⁶. Pérez Gómez, disgrega la noción de cultura escolar en cuatro componentes: Cultura académica, que se manifiesta en los currículos y planes de estudios que funcionan en la escuela; la Cultura social, constituida por los valores, normas, ideas, instituciones y comportamientos que dominan los intercambios humanos en unas sociedades formalmente democráticas, regidas por las leyes del libre mercado y recorridas y estructuradas por la omnipresencia de los poderosos medios de comunicación”; Cultura institucional, que hace referencia a las políticas educativas, la organización de la institución escolar y al desarrollo profesional de los docentes y la Cultura experiencial, constituida por las configuraciones de significados, sentidos y comportamientos que los estudiantes han elaborado de forma particular, en las diversas interacciones con sus contextos socioculturales, familiares y sociales de su vida previa y paralela a la escuela²⁷.

Para esta investigación, asumimos la noción de cultura escolar, a partir de entender las particularidades históricas de la escuela en su constitución. Desde esta perspectiva, entendemos que la escuela es una institución históricamente constituida, cuya funcionalidad está dada por el “modelo pedagógico”; según Saldarriaga,²⁸ este es un compuesto de dos elementos: uno, los saberes, los contenidos conceptuales y

²⁵ Alzate Mejía Nicolás Alberto. Pedagogía en Derechos Humanos: Hacia una alianza pedagógica en el aula. En, Revista Investigación educativa y formación Docente, Año 2, N° 4, Enero-Marzo de 2000, pp. 17 - 23

²⁶ PEREZ Gómez, Angel I. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Ediciones Morata, 1998., p. 79, Citado por: CASTAÑEDA BERNAL, Elsa. Estudios sociales sobre Educación. Ponencia presentada al Seminario Nacional sobre La investigación educativa y pedagógica en Colombia. Balance de una década, Santa Fe de Bogotá, Colciencias- Socolpe, mayo del 2000.

²⁷ Idem.

²⁸ SALDARRIAGA; Oscar. Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, siglos XIX y XX., Pretextos Pedagógico, N° 9, 2000, pp. 19-51

finalidades formativas explícitos o no, y otro, las tecnologías o técnicas y mecanismos de organización para efectuar en lo cotidiano de la escuela tales fines educativos y sociales.

Estos elementos han mantenido, a lo largo de la historia de la escuela, una relación tensional que proviene de dos funciones que le han sido asignadas desde su nacimiento: la función globalizante, que busca ejercer una gestión sobre la población a nivel masivo o colectivo según los fines sociales –formar consumidores, capacitar para el mercado laboral el capital social, buenas futuras madres, entre otros-; y los fines individualizantes, para producir individuos que posean un gobierno de sí mismo según los tipos de subjetividad que se pretenda formar –individuos competentes, competitivos, tolerantes, cooperadores-. Algunas de las interacciones que se dan entre los elementos al interior del modelo pedagógico definido por Saldarriaga, es lo que entendemos en este estudio por cultura escolar, pues da cuenta de la particularidad de los procesos que se cumplen al interior de la institución escolar –que no son extensibles a otras formas educativas de mas reciente aparición-, y permiten precisar el funcionamiento de algunos elementos del Campo Mujer y Género en la escuela, a nivel de la inclusión de nuevos saberes y de nuevas tecnologías de formación.

La incursión del Campo y Mujer Género en la cultura escolar, se ha realizado desde dos dimensiones; en la primera con proyectos de investigación y de intervención con temas específicos como el acceso, la equidad, el sexismo y la coeducación., estos temas, como veremos en el capítulo II, se van a asumir como las categorías centrales de investigación o intervención. En la segunda dimensión, ubicamos las políticas educativas, puesto que le definen a la escuela los fines sociales, respondiendo a los propósitos generales de los “modelos de desarrollo”, aspecto que se analiza en el capítulo III.

Desde esta perspectiva, para el Campo Mujer y Género la escuela es concebida como un escenario estratégico para gestionar sus diversas posturas, la escuela no es un lugar neutro; por el contrario, es asumida como un terreno fértil desde el cual se pueden legitimar discursos provenientes desde este Campo. En este sentido, tanto desde la investigación como desde las políticas, se busca impactar muchos aspectos de la cultura escolar, sin embargo, es importante agregar que la presencia de este Campo en la institución escolar, provoca cierta resistencia, en tanto que en este escenario suele ser representado como un discurso de carácter político.

EL CAMPO MUJER Y GÉNERO Y LA PEDAGOGÍA

Hemos visto que uno de los elementos que compone el Campo Género y Mujer, lo constituyen las apropiaciones que han realizado algunas Ciencias Sociales, desde las perspectivas de análisis producidas al interior de los feminismos y las tendencias de género, sin embargo, en la Pedagogía²⁹, apenas se ha hecho perceptible mediante su incorporación a las prácticas relacionadas con el enseñar.

Cuando algunas de las conceptualizaciones sobre género y las elaboraciones teóricas de los feminismos discurren por la cultura escolar, la Pedagogía se asume a partir de las apropiaciones que se vienen realizando desde las actuales corrientes cognitivistas de la Psicología, legitimándolas como aquel régimen de verdad que debe orientar la enseñanza.

²⁹ Entendemos por Pedagogía “la disciplina que conceptualiza, aplica, y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas”. Ver: Zuluaga, Olga Lucía y Echeverry, Jesús Alberto. El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. Pedagogía, Discurso y Poder. (Editores: Mario Díaz y José A. Muñoz), Santa Fe de Bogotá, Corprodic, 1997, p.179.

Así, las bipolaridades antes descritas, también han encontrado un lugar en el territorio de la cultura escolar y en este terreno, aquello que provoca disputa, es el deber ser de la educación y la escuela, pues se asumen como sitios estratégicos para gestionar los proyectos políticos de los feminismos y las tendencias de género. De tal suerte, que la Pedagogía casi no merece discusión puesto que la Psicología es la disciplina que ofrece las respuestas a las preguntas por la enseñanza.

Sin embargo, desde el exterior de las corrientes de género y los feminismos se vienen realizando análisis sobre las relaciones que logran establecer con la Pedagogía. Uno de los trabajos que presenta una reflexión sistemática acerca de la procedencia de los discursos feministas y de género en la educación, es *Controversias entre las pedagogías*³⁰, en el que la autora muestra dos grandes corrientes. La primera se caracteriza por resaltar los aspectos instructivos de la pedagogía, en donde la representación que existe sobre esta disciplina aparece como ahistórica con respecto a la práctica educativa, y el patriarcado es el paradigma educativo; los trabajos en este sentido, suelen originarse en los departamentos de «Estudios sobre la mujer» de las universidades.³¹

La segunda corriente resalta los aspectos relacionados con los feminismos, aclara la autora, que el compromiso fundamental tiene más relación con los discursos feministas, que con los educativos, generalmente se gestan en las facultades de educación³². En Colombia en particular, como hemos indicado, en estas instancias académicas es apenas una preocupación reciente y quienes han realizado trabajos en el ámbito escolar, son los Centros adscritos a las facultades de Ciencias Sociales.

³⁰ Gore, Jennifer M. *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. La Coruña, Fundación Paideia, Madrid, Ediciones Morata S.L., 1993

³¹ *Ibid.*, p. 40 -41

³² *Ibid.*, p. 35, 47

En el mismo estudio de Gore, la presencia de los feminismos y su relación con lo pedagógico se analiza desde la perspectiva de Sandra Acker³³:

1. Feminismo liberal, en el que se utilizan los conceptos de igualdad de oportunidades, socialización, papeles sexuales y discriminación. Sus estrategias contemplan la modificación de las prácticas de socialización, el cambio de actitudes y la utilización de la legislación pertinente. Otras corrientes le censuran las limitaciones conceptuales y la poca disposición liberal a enfrentarse con el poder y el patriarcado
2. Feminismo socialista, en el que se analiza el papel de la escuela en la perpetuación de la divisiones de género en el capitalismo. Sus principales conceptos son la reproducción sociocultural, y en menor medida, la aceptación de pautas de conducta basadas en el género y la oposición a las mismas. Otros tendencias les critican su excesivo determinismo e insuficiente fundamento empírico
3. Feminismo radical, que se ha centrado en la monopolización masculina del saber y de la cultura y en la política sexual de las escuelas. Sus estrategias consisten en poner en primer lugar las preocupaciones de las mujeres y las niñas, separando los grupos según el sexo si es necesario. Otros feminismos reprueban su tendencia al reduccionismo biológico y a la descripción más que a la explicación y algunas deficiencias metodológicas ³⁴

Igualmente en el trabajo de Gore, se presentan las principales polémicas que se plantean sobre aquellas tendencias que incorporan para lo pedagógico, aquellos

³³ ACKER, Sandra. Teoría feminista y los estudios de género y educación. Revista Internacional de Educación, N° 33, p. 419-435, 1987.

³⁴ Según Sandra Acker (1987), Gore p. 38

aspectos relacionados con el feminismo y las perspectivas de género. A modo de ejemplo, mencionaremos algunas: en su precipitación por articular posturas feministas, no han sido críticas con respecto a la literatura que soporta sus modos de intervención en la escuela; no tienen en cuenta “las diferencias existentes entre la forma como aprenden las mujeres y los hombres” no valoran la producción que existe en cuanto a estas diferencias; además “sobre la base de movimientos políticos feministas, algunas estudiosas han sostenido que la enseñanza es patriarcal y tratan de conseguir la organización y la práctica de «pedagogías feministas»”. Desde otros lugares existen desacuerdos por que estas posturas “No tiene en cuenta la producción de maestras que no necesariamente están preocupadas por la opresión de la mujer”³⁵.

En nuestro análisis hemos encontrado que suceden algunas de las situaciones planteadas por Gore, pero hemos de reconocer que en la medida en que el Campo Género y Mujer se ha incorporado a la cultura escolar, se vienen adelantando importantes discusiones sobre el papel de la Pedagogía en estos ámbitos, en específico, se cuestiona, por ejemplo, la presencia de las actuales corrientes cognitivistas de la Psicología como aquel régimen de verdad que debe orientar la enseñanza³⁶.

Sin embargo, lo notorio, es que en el territorio del saber pedagógico, las diferencias al interior de los feminismos e internamente entre las corrientes de género, se han centrado en el para qué y el porqué de la escuela.

³⁵ Ibid., p. 22, 44 - 48

³⁶ Ver: WALKERDINE, Valerie. Psicología del Desarrollo y Pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la educación temprana. Escuela, Poder y Subjetivación (Editor: Jorge Larrosa). Madrid, Ediciones de La Piqueta, 1995.

CAPITULO II: PRESENCIA DEL CAMPO MUJER Y GÉNERO EN LA CULTURA ESCOLAR: Una mirada desde la investigación

Una de las maneras como el Campo Mujer y Género ha hecho presencia en la cultura escolar, ha sido a través de la puesta en funcionamiento, al interior de la investigación educativa y pedagógica, de algunos de los objetos mencionados en el capítulo preliminar. El análisis realizado, muestra que el funcionamiento de estos objetos en el ámbito investigativo juegan el papel de “conceptos operativos”³⁷, apropiados y desarrollados desde disciplinas diferentes a la Pedagogía, migrando por esta disciplina en la modalidad de categorías de análisis.

Entendemos por categorías de análisis, aquellas construcciones teóricas que se constituyen en el punto de partida para construir un problema de investigación o definir un objeto de intervención, en este caso en particular se han identificado las siguientes: acceso, equidad, sexismo y coeducación, que en apartes posteriores serán tratados con mayor profundidad. Para comenzar, estimamos necesario presentar algunas consideraciones relacionadas con los problemas que se investigan desde el Campo Mujer y Género y los vínculos que se establecen con los referentes teóricos que los fundamentan, al respecto, encontramos tres modalidades:

En la primera, la construcción del problema se apoya en una corriente de los feminismos o en una perspectiva de género, su propósito fundamental es suplir necesidades generalmente relacionadas con los siguientes aspectos: enfrentar la inequidad de género en la escuela, instaurar lo femenino como elemento fundamental a

³⁷ Entendidos como parte de la rejilla de apropiación, adecuación y empleo, mediada por saberes, instituciones y estrategias. SALDARRIAGA, Oscar. Don Martín Restrepo Mejía: Pedagogo católico y maestro amoroso. En: Maestros pedagogos II. Un diálogo con el presente, Medellín, Corporación Región, 1999.

tener en cuenta en los procesos de formación de los escolares, bajo el presupuesto de que lo femenino siempre ha sido excluido y que la escuela y todo lo que circula por ella es patriarcal. Este tipo de investigaciones principalmente son programas de intervención que buscan tener efectos a corto o mediano plazo sobre la cultura escolar y son las de mayor circulación en nuestro país.

En la segunda modalidad se plantea el problema como una pregunta que articula dos o más categorías de análisis, que superando los programas de intervención, se proponen poner a prueba en el escenario escolar, elaboraciones teóricas provenientes de los feminismos y de las corrientes de género, sin embargo tales verificaciones buscan impactar algunos elementos propios de la cultura escolar.

En la tercera modalidad, bastante escasos, encontramos aquellos problemas de investigación que sin estar inscritos explícitamente en uno de los feminismos o en una tendencia de género, promueven posturas críticas que cuestionan la presencia de estos discursos en la cultura escolar.

En general, es prominente un alto grado de adhesión a una corriente feminista o a una tendencia de género, muy pocos son los casos en los que se manifiesta la búsqueda de ubicación teórica en este sentido y casi inexistentes las búsquedas teóricas desde el punto de vista pedagógico, sin embargo, también son notorios los vínculos que establecen los problemas que se formulan con otras investigaciones.

Mediante el estudio detallado de las categorías de análisis antes enunciadas - acceso, equidad, sexismo y coeducación- entenderemos con mayor amplitud como funcionan estas adhesiones y vínculos.

ACCESO

Las primeras investigaciones que se registran en relación con el acceso de niños y niñas al sistema educativo formal, se caracterizan por ser estudios de tipo cuantitativo, los primeros tienen el propósito de establecer la capacidad del sistema educativo formal y no formal para acoger niñas, jóvenes y adultas. Una de las conclusiones que deriva de estas investigaciones, realizada durante la década de los sesenta y comienzos de los setenta, es que existe desigualdad de oportunidades educativas en relación con la población femenina, en términos de número de matrícula. Posteriormente, las investigaciones sobre acceso, en términos cuantitativos, se especializan en dos componentes del sistema: escolaridad de niñas desde los niveles básicos hasta la educación superior y la formación de mujeres en instituciones no formales.

En cuanto al acceso de niñas y jóvenes al sistema educativo formal, se empieza a desarrollar una modalidad investigativa que indaga por la permanencia de esta población en las instituciones escolares, mientras que los estudios sobre la formación de mujeres que están fuera del sistema formal, se caracterizan por ser balances de los programas que ofrecen diferentes organizaciones.

Los resultados obtenidos en los dos casos muestran que, en las últimas décadas, existe igualdad de acceso al sistema educativo formal, pero la permanencia de la población femenina empieza a disminuir en la misma proporción en que aumentan los grados de escolaridad³⁸. Estos resultados han llevado a ubicar este problema en dos dimensiones: la de la investigación cualitativa y la de las políticas, sin ser excluyente la una de la otra.

³⁸ Ver: BONILLA CASTRO ELSSY. La mujer colombiana en la universidad y el mundo del trabajo. Bogotá, centro de Estudios sobre el Desarrollo Económico, CEDE, Universidad de los Andes, 1993.

RICO DE ALONSO Ana. Género, identidad y posibilidades de la juventud femenina en Colombia. En, TURBAY R. Catalina y RICO DE ALONSO Ana. Construyendo identidades: niñas, jóvenes y mujeres en

Mientras que las investigaciones que hacen énfasis en el acceso al sistema educativo formal desde una perspectiva cualitativa, generalmente se proponen modificar condiciones de sexismo e inequidad, aquellas que se ubican en la dimensión de las políticas, manifiestan un interés particular por que se establezcan mecanismos legales que garanticen la permanencia de la población femenina en el sistema educativo formal.³⁹

El estudio pionero en Colombia sobre el acceso de niñas y jóvenes al sistema educativo es el de Magdalena León de Leal⁴⁰, periódicamente se vienen realizando estudios en este sentido⁴¹ y actualmente la tendencia es a profundizar sobre el problema de la permanencia de la población femenina en los niveles superiores de escolaridad, con el propósito de gestionar la equidad de género y posturas no sexistas en el ámbito escolar⁴². Igualmente cabe anotar, que en los centros de documentación de Bogotá circulan algunos estudios sobre el problema del acceso en Latinoamérica y España⁴³.

Colombia, reflexiones sobre socialización de roles de género. Santa Fe de Bogotá, UNICEF, 1994, pp. 221 – 324.

³⁹ GÓMEZ RESTREPO Ofelia. La dimensión de género y la democratización de la gestión pública en el sector educativo: una búsqueda de elementos conceptuales para políticas públicas. Santa Fe de Bogotá, Uniandes, 1993.

⁴⁰ LEON DE LEAL, Magdalena. La mujer y el Desarrollo en Colombia, Bogotá, ACEP, 1977, pp. 71-123

⁴¹ Ver: VÉLEZ B., Eduardo y RODRÍGUEZ S., Patricia. Mujer y Educación en Colombia. Bogotá, Instituto SER de Investigación, 1989.

CALVO, Gloria; UNESCO – ORELAC Reunión técnica Regional sobre desigualdades educativas de las jóvenes y mujeres en América latina y el Caribe (Santiago). Igualdad de oportunidades para las jóvenes y las mujeres. En, María Rojas Tejada No. 2, Bogotá, Comisión de Asuntos de la Mujer Asociación Distrital de Educadores. Mujer y reforma educativa, 1992

RAMÍREZ María Himelda. Participación diferencial por sexos en la vida académica. En, María Rojas Tejada No. 2, Bogotá, Comisión de Asuntos de la Mujer Asociación Distrital de Educadores. Mujer y reforma educativa, 1992

⁴² Ver: PELÁEZ MEJÍA Margarita María. Los estudios de género: balances y perspectivas. En, Entre los límites y las rupturas. Marcha mundial de las mujeres. Universidad de Antioquia, Centro de Estudios en Género: Mujer y Sociedad, Centro de Investigaciones Sociales y Humanas, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. pp. 47 – 62

⁴³ Ver: MINISTERIO DE CULTURA. INSTITUTO DE LA MUJER. Manual de acción: Como llevar a la práctica la igualdad entre los sexos. Serie Documentos. N° 1, Madrid, Técnicas Gráficas Forma, 1988.

VARELA Carmen. GRUPO DE ESTUDIOS DE LA CONDICIÓN DE LA MUJER EN EL URUGUAY, GRECMU. Las mujeres en la Universidad Uruguaya de los 80: una reflexión a partir de la feminización de su matrícula. Montevideo, GRECMU [1990)

Sin embargo en los últimos años, empieza a ser problematizado el asunto del acceso de la población femenina al sistema educativo formal, al respecto afirma una investigadora inglesa “El descenso demográfico y las necesidades industriales están estableciendo de nuevo un nuevo programa para la igualdad de oportunidades. Las mujeres, ese permanente ejército en reserva, van a desempeñar otra vez su papel en ayudar a la economía, y serán de nuevo los profesores los que tengan que acarrear la responsabilidad de asegurar que las mujeres cumplan con esta obligación”⁴⁴

EQUIDAD

Como antes hemos indicado, uno de las orientaciones que han tomado los estudios sobre del acceso de la población femenina al sistema educativo, es el asumir una posición propositiva en dirección a lograr la equidad de género.

Con la equidad de género se “busca reducir las diferencias que hombres y mujeres tienen en el acceso a los recursos y a las posibilidades del desarrollo y enfatiza en la consideración de que la mayoría de las diferencias entre ambos sexos se explican por las desigualdades socioeconómicas e intereses específicos y no por características biológicas”⁴⁵. Como veremos más adelante, el asunto de la equidad de género en el Sistema Educativo Formal colombiano, tiene un lugar específico en el “Plan Decenal

BONDER, Gloria. La igualdad de oportunidades para la mujer: una meta para la renovación educativa en América Latina. En, *Igualdad de oportunidades para la mujer: un desafío a la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, 1994.

⁴⁴ ARNOT Madelaine. ¿La época del igualitarismo? La política y la práctica feministas contemporáneas en educación en el Reino Unido. En, BALLARÍN DOMINGO Pilar. *Desde Las mujeres. Modelos educativos: coeducar / segregar*. Granada, Universidad de Granada, 1992, p. 52.

⁴⁵ POZAS SILVIA. Análisis de género en las pruebas de logro educativo. En, *Género equidad y desarrollo*. Santa Fé de Bogotá, DNP Proyecto Proequidad GTZ, TM Editores, 1998, p. 207

1996 – 2005” y se plantea como una de las estrategias para lograr el acceso y permanencia en el sistema educativo.

Inicialmente la categoría equidad de género se identificaba con el concepto de igualdad entre los sexos y las primeras investigaciones relacionadas con el sistema educativo tendían a demostrar la inequidad en el acceso. Una vez que el problema se sitúa en el plano de lo cualitativo la mirada se dirige principalmente en dos direcciones:

En la primera se inscribe la inequidad de género en educación como parte del problema de injusticia social. Desde esta perspectiva, género es una categoría, que junto con las de clase y etnia, dan cuenta de los procesos de dominación y subordinación, de situaciones de desigualdad y de segregación entre los grupos sociales⁴⁶. Así, el sexismo junto con el racismo y el clasismo, se enmarcan como parte del funcionamiento del patriarcado y el capitalismo.

Recogiendo elementos de la anterior, en la segunda se asume la inequidad de género como uno de los problemas que tienen que ver directamente con el funcionamiento de lo escolar. Una de las nociones que se han trabajado con mayor desarrollo desde esta perspectiva, es la de currículo oculto, conceptualizado como “aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y relaciones sociales y en la escuela y la vida en las aulas”⁴⁷.

Desde una de las tendencias de género, el currículo oculto se refiere a las “nociones y pautas no explícitas que influyen decisivamente sobre la autovaloración de niños y niñas

⁴⁶ Ver: APPLE Michael W. Maestros y Textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación. Barcelona, Ediciones Paidós, 1989.

⁴⁷ GIROUX Henry. Teoría y resistencia en educación. México, Siglo xxi Editores, 1992, p. 72

en las opciones y competencias que van tomando a lo largo de su educación y en los resultados finales”⁴⁸.

Las investigaciones centradas en la inequidad de género en cuanto al currículo oculto, han mostrado las maneras como este opera: “Se atribuye a cada uno de los géneros destinos sociales distintos, se hace una diferenciación consecuente de modelos educativos para cada uno de ellos, se asume que ser hombre o ser mujer implica cumplir distintas tareas sociales y por lo tanto se precisa recibir educaciones distintas”. Igualmente, se manifiesta en las formas de implementación de los contenidos curriculares, los contenidos de los textos escolares, la actitud de los docentes, los contenidos y mensajes que se transmiten, las actividades que se organizan y las actitudes que se promueven⁴⁹

En Colombia el estudio de Anita Rico de Alonso y su equipo, arroja recomendaciones en aras a enfrentar la inequidad de género en educación desde varios frentes. En este sentido, las estrategias de intervención que se proponen, se refieren a la consolidación de políticas sobre este aspecto y a la injerencia directa sobre aspectos de la cultura escolar.

En cuanto al primer aspecto, se recomienda entre otros, hacer efectivas y continuas las políticas existentes, garantizar la financiación del sistema educativo, dar prioridad en las agendas públicas a los problemas de inequidad y crear mecanismos de veeduría ciudadana sobre estos tópicos.⁵⁰

⁴⁸ SUBIRATS, Marina. Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. En revista Iberoamericana de Educación, N° 6, Madrid OEI, pp. 49-78. Citado por: RICO de ALONSO Ana, RODRÍGUEZ Angélica, ALONSO Juan Carlos. Equidad de Género en la educación en Colombia: políticas y prácticas, Santa Fe de Bogotá, (s.e), 2000, p. 9.

⁴⁹ HERNÁNDEZ, Nohema. Como niños y niñas perciben sus papeles sexuales. En, María Rojas Tejada No. 2, Bogotá, Comisión de Asuntos de la Mujer Asociación Distrital de Educadores. Mujer y reforma educativa, 1992, p. 12-13

⁵⁰ RICO de ALONSO Ana, RODRÍGUEZ Angélica, ALONSO Juan Carlos. Equidad de Género en la educación en Colombia: políticas y prácticas, Santa Fe de Bogotá, (s.e), 2000, p. 33 - 34

En cuanto al segundo aspecto, se sugiere implementar experiencias piloto, además “incorporar en los contenidos, las imágenes, los discursos y las relaciones, la revalorización de las funciones que cumplen hombres y mujeres , a la vez que diseñar estrategias que conduzcan a disminuir crecientemente las brechas entre unos y otros. Esto implica programas orientados a intervenir las representaciones de los actores educativos de una manera radical”⁵¹

Desde la perspectiva anterior, actualmente se asume que la inequidad de género en cuanto a lo escolar, también ocurre por la falta de garantías para que las niñas accedan - con las mismas posibilidades que los niños- al desarrollo de competencias para su desempeño en áreas específicas del conocimiento, en particular, al aprendizaje de matemáticas y ciencias⁵². De otro lado y de acuerdo con las investigaciones realizadas, la inequidad de género se manifiesta por el tipo de valoraciones que operan en el la cultura escolar a propósito de lo que se considera como femenino

A este último respecto, en Italia existe un fuerte movimiento llamado el “Grupo de Milán” nutrido de las elaboraciones teóricas provenientes principalmente desde los feminismos de la diferencia, en donde el concepto de igualdad es duramente problematizado y la gestión que se realiza en la escuela está encaminada a valorar lo femenino desde la diferencia “Estamos saliendo de una época en la que la igualdad era un valor. Ya no pensamos que aquello a lo que nosotras y las demás mujeres aspiran sea hacer lo mismo que los varones. Nos queda por ver como introducir en el mundo algo que tiene valor, la diferencia existe, es necesario darle valor en el mundo. ¿Es posible

⁵¹ Idem

⁵² Ver: WELLESLEY COLLEGE. CENTRO DE INVESTIGACIÓN SOBRE LAS MUJERES. *Cómo las escuelas estafan a las niñas : un estudio de las principales investigaciones en torno a las niñas y la educación.*-- s.l. : American Association of University Women. Educational Foundation, 1995

partir del deseo? El deseo no siempre está conforme con lo socialmente aceptado”⁵³. Sobre este asunto de la diferencia volveremos más adelante.

SEXISMO

El sexismo es una de las categorías de análisis con mayor desarrollo en la relación entre el Campo Mujer y Género y cultura escolar, en general se considera que el sexismo es “...aquel conjunto de valores, actitudes, normas y acciones concretas que tienen como base una concepción ideológica que menosprecia o discrimina a las mujeres por razón de sexo”, de acuerdo con lo anterior las prácticas sexistas posibilitan la reproducción de las condiciones de subordinación y discriminación femenina⁵⁴.

Las investigaciones realizadas abordarán entonces las prácticas denominadas sexistas, uno de los principales presupuestos bajo los cuales se realizan estos estudios, consiste en asumir que la escuela opera bajo las formas del patriarcado y que los contenidos y significados que circulan allí, son androcéntricos. De acuerdo con este presupuesto, tanto el patriarcado como el androcentrismo vienen funcionando como paradigmas⁵⁵ al interior de la institución escolar, perpetuando así, los valores y roles tradicionales de masculinidad y feminidad⁵⁶.

Algunas de las particularidades de estas investigaciones en comparación con las anteriores y que es preciso señalar son las siguientes: han sido objeto de estudio poblaciones escolares diversas pertenecientes a instituciones escolares femeninas, masculinas y mixtas -desde los niveles preescolares hasta los niveles de educación

⁵³ COCEVER Emanuela. Las educadoras hablan del trabajo propio. En, Saber que se sabe, Barcelona, Icaria editorial, s.a., 1995, p. 105

⁵⁴ Ver: CORTADA ANDREU Esther. Niñas y niños en la escuela de otros tiempos. Materiales no sexistas para primaria. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació - Universitat Autònoma de Barcelona, 1993, p. 8

⁵⁵ Ver: FAINHOLC Beatriz. Hacia una escuela no sexista. Buenos Aires, Aique, 1994.

⁵⁶ Ver: ASKEW Sue y ROSS Carol. Los chicos no lloran: el sexismo en educación. Educador N° 102, Barcelona, Paidós, 1991

superior- igualmente, los maestros y maestras han sido un elemento importante para analizar los problemas relacionados con el sexismo en la escuela.

En un balance reciente sobre el estado de la investigación de la educación no sexista⁵⁷, se han determinado en el ámbito escolar, entre otros, los siguientes sesgos sexistas:

- **Androcentrismo o la androcentridad**, que “consiste en ver el mundo y la ciencia desde la perspectiva masculina, considerando a la mujer como objeto pasivo en la Historia”. De acuerdo con este balance, existe androcentrismo en los conocimientos transmitidos, en el uso del lenguaje y en los materiales escolares. Ello se traduce en: “la inexistencia casi absoluta de referencia a las aportaciones de la mujer a la cultura, la falta de atención a los aspectos culturales que pueden ser especialmente interesantes para las mujeres y las frecuentes afirmaciones sobre las mujeres y sus conductas con base en prejuicios y no sobre comprobaciones objetivas”⁵⁸
- **Insensibilidad del o ante el género**, consiste en ignorar el género como una variable importante desde el punto de vista social.
- **Sobregeneralización**, cuando en la realización de un estudio o investigación, se trata un sólo sexo y sus conclusiones finalmente se aplican a ambos sexos.
- **Sobreespecificidad**, cuando en la realización de un estudio o en un texto, es imposible determinar si su contenido es aplicable a uno o ambos sexos, debido a la forma en que se presenta
- **Dobles estándares o dobles normas**, implica sobrevalorar conductas, rasgos o situaciones por razones del sexo del evaluado.

⁵⁷ ESPIN V. Julia y Otros. Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista. Barcelona, Editorial Laertes, 1996, p. 20 - 23.

⁵⁸ Ibid., p. 21

- **Adecuación al sexo**, consiste en asignar características humanas sólo a uno u otro sexo y tratarlas como muy importantes para ese sexo

En el mismo balance se muestra como las investigaciones han develado elementos sexistas en la escuela: organización de los centros educativos (puestos de dirección), currículo (manifiesto y oculto), normas de comportamiento, uso del lenguaje, recursos educativos (libros y materiales), organización del espacio, actitudes del profesorado, participación de madres y padres y el sistema de relaciones establecidos entre el alumnado y el profesorado y entre el propio alumnado, dentro y fuera del aula.⁵⁹

Para efectos del análisis que se presenta, tomaremos en cuenta aquellos estudios que se refieren al uso del lenguaje “sexista”⁶⁰ en el escenario escolar y en los textos escolares y a las prácticas sexistas que se atribuyen a maestros y maestras. El criterio para esta selección obedece al significativo número de investigaciones y estudios que circulan en los centros de documentación de la ciudad de Santa Fe de Bogotá.

El lenguaje sexista

⁵⁹ Ibid., p. 24

⁶⁰ Ver: MINISTERIO DE CULTURA DE ESPAÑA. INSTITUTO DE LA MUJER. La investigación en España sobre mujer y educación. Serie Debate N° 2, Madrid, Instituto de la Mujer, 1986

VILANOVA Mercedes. Escuela y sexismo. Pensar las diferencias. Barcelona, Universitat de Barcelona, Seminario Interdisciplinar Mujeres y Sociedad, 1994

BALLARÍN DOMINGO Pilar. Las mujeres en la Universidad: construir otro discurso. En, BALLARÍN DOMINGO Pilar (Compiladora). Desde las mujeres. Modelos educativos: coeducar/segregar?. Granada, Universidad de Granada, 1992. pp. 103-130

GUERRA Lucía. Hacia una interpretación cultural del sexismo en el idioma español. En, Tablero, Año 23, N° 61, Santa Fe de Bogotá, SECAB, agosto de 1999, pp. 69 – 79.

LLEDÓ Eulalia. El sexismo y el andocentrismo en la lengua: análisis y propuestas de cambio. En, Cuadernos para la coeducación N° 3, Barcelona, Universidad de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación, 1992.

Se considera como lenguaje sexista aquel en el que se refuerzan los roles y estereotipos tradicionales femeninos y masculinos⁶¹, expresiones dirigidas al sexo femenino que coloca a las mujeres en estado de subordinación, referencias a los estudiantes considerando a las mujeres como una “masa indiferenciada”⁶² y las agresiones verbales con connotación sexual⁶³, entre otras.

Se habla además de lenguaje sexista a partir de las formas como ocurre la construcción del saber en las ciencias sociales, desde estas posturas, se propende por la necesidad de implementar una metodología que incluya la participación de los (as) actores (as) en la construcción de “conocimiento científico”, lo cual significa “socializar” y “democratizar” el conocimiento especializado⁶⁴, percibiéndose como más crítica la situación en los niveles educativos superiores. Una de las investigadoras afirma que “el saber producido en y por las comunidades universitarias, es un saber androcéntrico, con categoría de universal, convertido en paradigma de lo humano y, comunicado a través de un lenguaje sexista en el que las mujeres están ausentes como sujetos”⁶⁵

A este respecto y como veremos más adelante, la política educativa nacional e internacional, ha hecho una apropiación especial en cuanto al uso de lenguaje no sexista.

⁶¹ UNICEF -UNIFEM. Metodología para eliminar estereotipos sexuales en los materiales educativos. Para una educación sin disparidades de género. Ciudad de Guatemala : UNICEF, UNIFEM, UNFPA, s.f.-- 86 p.

⁶² DELGADO BALLESTEROS Gabriela. La problemática de los estudios de género en la relación educativa. En, BEDOLLA MIRANDA Patricia (Compiladora). Estudios de Género y Feminismo II, N° 139. México, Fontamara, Universidad Autónoma de México, 1993. pp. 159-169

⁶³ SUBIRATS Marina y TOMÉ Amparo. Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo. Cuadernos para la Coeducación, N° 2 Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad autónoma de Barcelona, 1992.

⁶⁴ FILGUEIRA Nea. La democratización de los saberes: la búsqueda de un espacio académico no excluyente. Montevideo, GRECMU, 1993.

⁶⁵ BALLARÍN DOMINGO Pilar. Las mujeres en la Universidad: construir otro discurso. En, Desde las mujeres. Modelos educativos: coeducar/segregar?. Granada, Universidad de Granada, 1992

Sexismo y textos escolares

Una de las modalidades de investigación que se ha adoptado para estudiar el problema del lenguaje sexista ha sido a través del análisis de los materiales educativos impresos, los primeros estudios datan de la década de los ochenta y desde ese momento la producción ha sido bastante significativa, en Colombia el primero fue elaborado por Renán Silva.

La preocupación por el lenguaje escrito y visual que aparece en los textos escolares proviene de los feminismos y las tendencias de género, en tanto que se considera que en la mayoría de dichos documentos se mantienen posturas tradicionales en relación con lo femenino y lo masculino y se fomentan actitudes pasivas en las estudiantes⁶⁶

Algunos de estos estudios incluyen propuestas metodológicas para determinar si un texto es o no sexista⁶⁷, no sólo en el lenguaje escrito sino en lenguaje visual, el documento producido por UNICEF, ofrece un taller denominado "Roles y Estereotipos Sexuales", que busca sensibilizar a los participantes en la identificación de los contenidos sexistas presentes en los materiales educativos, con el objetivo de dinamizar un proceso en el cual se modifiquen y eliminen los tratos no igualitarios para niños y niñas y se cuestionen los roles tradicionales asignados a unos y otros. En Colombia, la

⁶⁶ SPENDER Dale y SARAH Elizabeth. Aprender a perder: sexismo y educación. Educador N° 107. Barcelona, Paidós, 1993.

⁶⁷ Ver: CANTERO Ma. Angeles, MARTÍN, Rafael y HARO Isabel De. Hacia la igualdad desde una práctica escolar. En, BALLARÍN DOMINGO Pilar (Compiladora). Desde las mujeres. Modelos educativos: coeducar/segregar?. Granada, Universidad de Granada, 1992, pp. 85-102.

UNICEF -UNIFEM. Metodología para eliminar estereotipos sexuales en los materiales educativos. Para una educación sin disparidades de género. Ciudad de Guatemala : UNICEF, UNIFEM, UNFPA.

SUBIRATS Marina y TOMÉ Amparo. Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo. Cuadernos para la Coeducación, N° 2 Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad autónoma de Barcelona, 1992

UNICEF. Dirección Nacional para la Equidad de la Mujer. Sexismo y educación. Guía para la producción de textos escolares no sexistas. Santa Fe de Bogotá, UNICEF. Dirección Nacional para la Equidad de la Mujer, 1999.

misma entidad junto con la Dirección para la equidad de la mujer, igualmente publicó una guía para la elaboración de materiales no sexistas.⁶⁸

Encontramos también, la elaboración y puesta en circulación de textos escolares no sexistas y en sentido, vale la pena mencionar como la voluntad de hacer visible a las mujeres ha obligado a producir conocimiento en áreas específicas como la Historia⁶⁹, queremos destacar como algunas experiencias pedagógicas en las que maestras, en aras de gestionar una mirada diferente, sobre lo femenino y lo masculino en el escenario escolar, han debido crear el conocimiento que “quieren enseñar”. Ha sido el caso de la Enseñanza de la Historia; algunas maestras que no encuentran en la producción histórica aquello “que quieren enseñar”, adquieren el compromiso de elaborar la historia que se desea hacer circular por la escuela.

Lo destacamos por el impacto que puede producir sobre la cultura escolar el incorporar a la enseñanza un conocimiento producido por el maestro, puesto que lo sitúa en un lugar diferente de los que siempre se le asigna “aplicador de actividades didácticas”. Ha sido muy significativo observar como en estas experiencias pedagógicas se desdibuja aquel reclamo ¿Cómo lo hago? por una pregunta que requiere del maestro una acción completamente opuestas, entre “enseñar lo que debo enseñar” y “aquello que quiero enseñar” desplaza al maestro a otro plano, al de productor de conocimientos en la disciplina de su especialidad.

⁶⁸ OSORIO PORRAS Zenaida. Sexismo y educación. Guía para la producción de textos escolares no sexistas. UNICEF y la Dirección Nacional para la Equidad de la Mujer, Bogotá, 1999.

⁶⁹ Ver: PORQUERES Bea. Diez siglos de creatividad femenina. Otra Historia del Arte. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación, 1995, 103 p.

CORTADA ANDREU Esther. Niñas y niños en la escuela de otros tiempos. Materiales no sexistas para primaria. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación, 1993.

BERNABÓ Graziella y otras. Historia de una Historia. En, Saber que se sabe. Barcelona, Editorial Icaria, 1995, pp. 217 – 229.

Prácticas sexistas en los docentes

A propósito de la actitud de los docentes, esta resulta ser muy importantes para los estudios sobre sexismo, puesto que se considera que en la mayoría de los casos, algunas de las prácticas sexistas que ocurren en la escuela son ejecutadas por maestros y maestras, en tanto que promueven la discriminación de las estudiantes, expresiones verbales y gestuales dirigidas al sexo femenino las coloca en estado de subordinación.

Algunos de los trabajos que tienen por objeto el sexismo y que desplazan la mirada hacia una población como los docentes⁷⁰, problematizan asuntos como la feminización del magisterio, otros promueven la equidad de género en el ejercicio de la docencia, mientras que otros analizan las prácticas pedagógicas de los educadores⁷¹.

El estudio más recientemente realizado con educadores y educadoras de la ciudad de Santa Fe de Bogotá, es el de la investigadora Imelda Arana⁷², quien estableció para el análisis de dichas prácticas, las siguientes categorías:

⁷⁰ Ver: BARQUÍN RUIZ Javier y MELERO ZABAL Mariangeles. Feminización y profesión docente. Internalización sexista del trabajo. En, Investigación en la Escuela N° 22, Sevilla, 1994, pp. 25 – 34

ROVIRA Montserrat. Las mujeres enseñantes una situación de dificultades. En, Cuadernos para la coeducación N° 4, Barcelona, Universidad de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación , 1993, pp. 7 - 91

TOMÉ Amparo. La observación de nuestra realidad. Pautas de observación para el análisis del sexismo en las relaciones entre profesoras y profesores en el centro escolar. En, Cuadernos para la coeducación N° 4, Barcelona, Universidad de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación , 1993, pp. 95 -128.

BROWNE Naima y FRANCE Pauline. Hacia una educación infantil no sexista. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia – Ediciones Morata S. A, 1986.

⁷¹ Ver: ARANA SÁENZ Imelda. Los roles de género en las prácticas pedagógicas de maestras y maestros del Distrito Capital. En: La Investigación: Fundamento de la comunidad académica. Santa Fe de Bogotá, IDEP, 1998, p. 339-392.

MONARI Rita y otras. La reflexión de las educadoras sobre sí mismas. En, Saber que se sabe. Barcelona, Editorial Icaria, 1995. pp. 113-124

⁷² ARANA SÁENZ, Imelda. La escuela y las prácticas pedagógicas. Ponencia presentada al Encuentro sobre “Investigación en Pedagogía, Género y Escuela”, IDEP – SOCOLPE, Santa Fé de Bogotá, septiembre del 2000

- **Transmisión /conducción**, acciones relacionadas con comunicar, dar a conocer un conjunto de saberes o de recursos para adquirir conocimientos y saberes
- **Organización**, disposición de las diversas actividades, personas, situaciones y objetos para emprender una acción o lograr un objetivo propuesto
- **Cumplimiento de normas**, acato de reglas o pautas a seguir para el cumplimiento del deber y el sostenimiento del orden institucional
- **Transmisión de pautas**, comunicación de reglas y obligaciones implícitas o explícitas, para dar a conocer acuerdos o modelos establecidos
- **Participación**, hacer presencia, actuar, tomar decisiones, elaborar compromisos, ejecutar planes, concertar y hacer propuestas
- **Toma de decisiones**, tomar la iniciativa para optar, resolver, realizar un acto asumiendo sus consecuencias, entrar a definir una situación

Para el análisis de las opiniones la investigadora tuvo en cuenta las siguientes categorías: valores y sentimientos, sentimiento de bienestar o malestar, formación de la integralidad, promoción del conocimiento, armonía con el entorno y construcción de lazos socio-afectivos⁷³

Dentro de los resultados de su estudio, se muestran aspectos similares a los encontrados en otros países, relacionados directamente con prácticas sexistas en el escenario escolar. Recomienda “desarrollar investigaciones que permitan indagar (sobre) las formas y estilos de aprendizaje de las niñas y niños, consecuencias del malestar laboral de las maestras no sólo para su salud física y mental sino también para el desempeño educativo [e implementar] modelos de profesionalización acordes con las características del gremio”⁷⁴

⁷³ Ibid., p. 15 - 16

⁷⁴ Ibid, p. 31

Otro de los temas sobre los cuales se ha indagado en el marco del sexismo escolar ha sido el de las diferencias sexuales, este tema es el que actualmente ha provocado el mayor número de tensiones tanto entre los feminismos como entre estos y las corrientes de género.

DIFERENCIAS SEXUALES: Transito entre el no sexismo y la coeducación

En un primer momento estas diferencias en el terreno de la cultura escolar, fueron asumidas como condición de desigualdad de la mujer en relación con el hombre y como veremos en las políticas iniciales se procedió a incorporar estrategias de “acción positiva” para favorecer la igualdad. Posteriormente, desde los feminismos de la diferencia y a propósito de las discusiones contemporáneas entre naturaleza y cultura, como se indicó en el Capítulo I, la diferencia sexual esta siendo hoy valorada de otra manera.

Según las investigaciones, las diferencias entre niños y niñas aparecen más marcadas “en los momentos de juego libre, o sea en los momentos en los que las elecciones autónomas individuales son tomadas sin que, por parte de los adultos, se dé ningún tipo de intencionalidad orientadora”⁷⁵

Uno de los asuntos que más ha inquietado a las investigadoras con respecto a las diferencias que se presentan en los espacios escolares, tiene que ver con los estados de movimiento y quietud en niños y niñas, considerando que estos estados deben ser tenidos en cuenta para atender las diferencias entre uno y otro sexo “Existen estados que se prestan a una reflexión sobre lo que pueda significar en una escuela la atención a

⁷⁵ MANINI Milena y CHIANTERA, Angela. Niños y niñas en palabras de las educadoras. En, Saber que se sabe, Barcelona, Icaria editorial, s.a., 1995, p.67

la diferencia entre los sexos; dos de ellos son el estado de movimiento y el de quietud. En las escuelas infantiles, estos estados representan el sostén de la programación de actividades⁷⁶.

Desde estas perspectivas, parece ser que la preocupación de antaño por la pasividad de las niñas⁷⁷, ya no es un problema. Se reconoce una necesidad de movimiento en mayores proporciones en los niños que en las niñas y se le solicita a la escuela que atienda esta diferencia de demandas, por ello también se habla de “educar en la diferencia”. Propenden por la adaptación de la institución escolar a las niñas, es decir, no se trata de “cambiar a las niñas para adaptarlas a un sistema de valores masculinos”⁷⁸.

Sin embargo, no se deja de cuestionar si las diferencias que se manifiestan entre niños y niñas obedecen a lo que esperan los adultos que ocurra en cada uno de ellos, por ejemplo, comportamientos en las niñas relacionados con la calma, la atención y la espera, entre otros.⁷⁹

Una de las direcciones que ha tomado la discusión sobre las diferencias sexuales, se refiere a la coeducación, que es el tema que se desarrolla enseguida

⁷⁶ CHIANTERA Angela y CANDOLO Gianna. Intermedio. Saber que se sabe. Barcelona, Icaria editorial, S.A. Barcelona, 1995, p. 85

⁷⁷ SPENDER Dale y SARAH Elizabeth. Aprender a perder: sexismo y educación. Educador N° 107. Barcelona, Paidós, 1993.

⁷⁸ Ver: CANTERO Ma. Angeles, MARTÍN, Rafael y HARO Isabel De. Hacia la igualdad desde una práctica escolar. En, BALLARÍN DOMINGO Pilar (Compiladora). Desde las mujeres. Modelos educativos: coeducar/segregar?. Granada, Universidad de Granada, 1992, pp. 85-102.

⁷⁹ CHIANTERA Angela y CANDOLO Gianna. Intermedio. Saber que se sabe. Barcelona, Icaria editorial, S.A. Barcelona, 1995, p. 86

COEDUCACIÓN

La coeducación como categoría de análisis ha tenido varias acepciones, en un primer momento fue entendida como Educación mixta o Educación para ambos sexos y en principio pudo ser asumida como una posibilidad para combatir los problemas relacionados con el acceso y la inequidad, sin embargo, como ya hemos indicado, poco a poco se fueron percibiendo cuestiones que implicaban una mirada de mayor complejidad. Fue así como en el contexto de la categoría coeducación empezaron a realizarse elaboraciones teóricas relacionadas con las nociones de segregación, educación unisexual y mixticidad.

En Europa, las tendencias de coeducación surgieron en los 80 y provenían de algunos grupos de mujeres que actuaban en el ámbito de la educación formal y en grupos feministas “será... esta unión la que dará al planteamiento coeducativo el modelo de escuela como marco de acción positiva para desarrollar las tesis formuladas a niveles más ideológicos por el feminismo: los discursos de la igualdad y de la diferencia”. De acuerdo con Emilia Barrio, estos espacios serán las bases teóricas presentes a lo largo de todo el período⁸⁰

Le antecedían las críticas que, durante la década de los setenta, se hacían a los feminismos de la diferencia por su “determinismo biológico, sublimación, autocomplacencia, glorificación del hecho femenino y rechazo global a lo masculino”⁸¹. A pesar de que aquello era lo que ocurría en otras disciplinas, al interior de la Pedagogía, este tipo de posturas no circuló. Por el contrario, de acuerdo con Pineda fue

⁸⁰ BARRIO RODRIGUEZ, Emilia. Bases y tendencias de la coeducación en España, p. 12.

⁸¹ PINEDA, E. El discurso de la diferencia. El discurso de la igualdad. ponencia en: Nuevas perspectivas sobre la mujer. Vol. 1, 2a. parte. De. Universidad Autónoma de Madrid, 1982 (p. 257 -271). Citada por: BARRIO RODRIGUEZ, Emilia. Bases y tendencias de la coeducación en España, p. 12.

en la escuela en donde se pudo, antes que en ningún otro sitio, realizar elaboraciones teóricas para enfrentar a los feminismos de la igualdad, básicamente por que este era el lugar donde se constataba “con mas claridad la masculinización de la sociedad”⁸²

Desde la perspectiva de los feminismos de la diferencia, la educación mixta se consideraba peligrosa, por cuanto las niñas se encontraban en desventaja competitiva, no habían sido formadas para ello, básicamente porque la institución escolar se considera masculina. De acuerdo con Emilia Barrio en la escuela es posible “modificar en alguna medida esas mentalidades (las patriarcales) pero no cambiar radicalmente normas, conductas, jerarquizaciones de valores, sentimientos ya que eso sería darle a la Institución un valor de “motor de historia” que en realidad no tiene”⁸³

La misma autora sostiene que el objetivo de la coeducación es que la escuela se adapte a las condiciones de las niñas “no son las niñas las que deben cambiar para adecuarse a las normas de patrones masculinos; se trata de cambiar un sistema educativo que coloca a las niñas y a las mujeres en inferioridad ... se trata de llevar a cabo una acción compensatoria respecto de los roles que ya vienen adquiridos desde la familia y la sociedad”⁸⁴

El antipatriarcalismo es la tendencia que inspira a los feminismos de la diferencia y de la igualdad y como hasta ahora no ha existido una producción alternativa fuerte desde la escuela en relación con lo masculino, la coeducación se remite exclusivamente a lo femenino⁸⁵.

⁸² Ibid., p. 12

⁸³ BARRIO RODRÍGUEZ, Emilia. Bases y tendencias de la coeducación en España. En, BALLARÍN DOMINGO Pilar (Compiladora). Desde las mujeres. Modelos educativos: Coeducar/segregar?. Granada, Universidad de Granada, 1992 p. 15

⁸⁴ Ibid., p. 15- 16.

⁸⁵ Idem.

Algunas experiencias de coeducación en Europa dan cuenta de ello, en España, por ejemplo, la escuela ha tendido a elaborar un modelo educativo unificado para los niños y niñas, de forma tal que se ha producido una casi total desaparición de las diferencias institucionalizadas, excepto en lo que se refiere al deporte y espacios más directamente relacionados con el cuerpo, se mantienen comportamientos verbales diferenciados que escapan al control consciente del profesorado. Por ello para eliminar el sexismo en la educación, se está motivando una reforma escolar coeducativa que integre para niños y niñas, es decir rehacer el sistema de valores y actitudes que se transmiten en la enseñanza⁸⁶.

A comienzos del XX en Dinamarca se decidió por ley que todas las escuelas de niños debían abrirse gradualmente a las chicas y convertirse así en escuelas mixtas. Hacia finales de siglo hubo un debate sobre la política de la enseñanza mixta frente a la segregación, el debate tenía como foco principal las escuelas solo para niñas en oposición a la coeducación⁸⁷

En el mismo país “se han intentado varios tipos de modelos segregacionistas y nuevos métodos pedagógicos centrados en nuevas materias, bien como proyectos de investigación dirigidos a una acción política, bien como prácticas alternativas dentro del marco “normal” de las escuelas coeducativas” La autora sostiene que, sobre este tipo de asuntos, las profesoras feministas británicas y algunas estudiosas han servido de inspiración tanto en la teoría como en la práctica⁸⁸.

⁸⁶ VILLANOVA, Mercedes. Escuela y sexismo. Pensar las diferencias. Barcelona, Universidad de Barcelona, Seminario Interdisciplinar Mujeres y Sociedad, 1994.-- p. 199-218

⁸⁷ KRUSE METTE Anne. ¿Cómo pueden ayudar a las chicas las experiencias escolares? ¿Pueden ser las instituciones para un solo sexo y las agrupaciones dentro de escuelas mixtas parte de una solución? . En, BALLARÍN DOMINGO Pilar (Compiladora). Desde las mujeres. Modelos educativos: Coeducar/segregar?. Granada, Universidad de Granada, 1992, p .60

⁸⁸ Se refiere a Madelaine Arnot, Carol Jones y Pat Mahony, 1989.

Las experiencias coeducativas con el sesgo segregacionista, vienen cobrando fuerza en este país, puesto que se considera que “la coeducación (entendida como educación mixta), no favorece a las niñas en la escuela”, entonces en la actualidad se está “empezando a experimentar con nuevos tipos de pedagogía feminista y situaciones de aprendizaje basadas en la segregación por sexos”⁸⁹

Una de las innovaciones ha consistido en insistir en la física/Química y en las prácticas de auto-afirmación personal, de acuerdo con la autora “Las colegialas han adquirido un conocimiento más amplio en los campos técnicos y han desarrollado sus habilidades de afianzamiento”⁹⁰.

En una de las investigaciones realizadas en un colegio mixto se establecieron grupos de niños y de niñas, los primeros “sentían que captaban la atención del profesor por completo y que éste era mucho más justo y abierto con ellos que en la clase mixta”, cuando estaban juntos niños y niñas, los primeros sentían que los docentes protegían a las niñas. Otro grupo de niños, con un status inferior, no le gustaba estar en esta clase .. la encontraban más ruidosa...el nivel de conflictos y de bromas era más alto y echaban de menos la atención y el buen trato de las compañeras⁹¹ . Existen experiencias pedagógicas donde la organización es mixta pero existen clases unisexuales, se “usan como un medio de aumentar la toma de conciencia de alumnas y alumnos en cuanto a sus roles sexuales”⁹²

De acuerdo con las investigaciones, los niños blancos de clase media eran mejores que alumnos de otras categorías a la hora de alcanzar mayor grado de influencia sobre su

⁸⁹ KRUSE METTE Anne. ¿Cómo pueden ayudar a las chicas las experiencias escolares? ¿Pueden ser las instituciones para un solo sexo y las agrupaciones dentro de escuelas mixtas parte de una solución?. En, BALLARIN DOMINGO Pilar (Compiladora). Desde las mujeres. Modelos educativos: Coeducar/segregar?. Granada, Universidad de Granada, 1992, p. 69.

⁹⁰ Ibid., p. 70

⁹¹ Ibid., p. 74

⁹² Ibid., p. 76

propia situación, igualmente las alumnas profesionalmente competentes se rebajaban a sí mismas en comparación con alumnos del mismo nivel intelectual, pero cuando son separados, no se presenta esta situación⁹³.

Otra de las tendencias propende por la coeducación mixta que no pretende “cambiar a las niñas para adaptarla a un sistema de valores masculino, sino que pone en cuestión el sistema de valores en conjunto” tampoco se trata de que “coexistan individuos de dos sexos, sino dos modelos culturales con igual valor y con tendencia a una integración de las distintas partes”⁹⁴

Se plantea que la intervención en la escuela ha de hacerse analizando “si entre los rasgos o valores tradicionalmente femeninos, existen elementos significativos de oposición a la ideología-cultura dominante, valores susceptibles de contribuir a una ética coeducativa”⁹⁵.

Igualmente, dicha intervención ha de centrarse de la siguiente manera en determinados sujetos: con las niñas, hacer que su presencia “esté claramente definida en el aula y tenga opción a los puestos de responsabilidad escolar en igualdad de condiciones; a los niños y las niñas proporcionarles una formación que les permita la adopción de “formas de comportamiento de acuerdo con su criterio, sin que sean penalizados por ello”; con los maestros, lograr una “actitud de continuo cuestionamiento y búsqueda”; y con las madres y los padres “potenciar la labor coeducativa en el medio familiar”. En cuanto a los saberes, se propone incorporar para los dos sexos, aquel que se refiere a las actividades domésticas.

⁹³ Ibid., p. 79 -80

⁹⁴ Cantero Ma. Angeles, Martín Rafael, Haro Isabel De. Hacia la igualdad des una práctica escolar. En, BALLARÍN DOMINGO Pilar (Compiladora). Desde las mujeres. Modelos educativos: Coeducar/segregar?. Granada, Universidad de Granada, 1992,. p. 87 - 88

⁹⁵ Ibid., p. 89

Con respecto al papel de la escuela, esta postura se identifica con la anterior “No pretendemos hacer de la escuela el motor de cambio social puesto que esta se enfrenta con el medio ... pero la escuela puede ser un elemento más dentro de la sociedad que cuestioné, que coopere en la transformación que se persigue”⁹⁶

⁹⁶ Ibid., p. 93

CAPITULO III: CAMPO MUJER Y GENERO Y POLITICA EDUCATIVA

"La intención primaria del análisis discursivo es intentar hacer que lo obvio se convierta en problemático"

Crush, 1995

Para efectos del análisis del presente estudio, hemos tomado algunos documentos de Política Educativa Internacional que han conducido las relaciones entre educación y desarrollo desde 1990, y los hemos tematizado tomando como criterio los pronunciamientos que se refieran explícitamente a cuestiones de género, mujer y niña, o bien que el uso del lenguaje sea utilizado en estos términos⁹⁷; pues, por la dinámica de los procesos de globalización que caracterizan la actualidad, la Política Educativa a nivel mundial, regional y nacional, ha sido uno de los agentes más importantes de los nuevos propósitos que se le demandan a la escuela, como se planteó en el capítulo I. En este ámbito se encuentran presentes producciones del campo mujer y género que, por un lado, indican las apropiaciones de algunos temas trabajados en la investigación, pero a la vez, ha constituido un campo particular de disputas originadas por las tendencias del género y los feminismos.

El documento que hace más explícito el género como problema y como concepción teórica en relación con la educación, es la Conferencia Mundial de la Mujer de las Naciones Unidas realizado en Beijing, pronunciamientos que han propiciado un debate que desborda el ámbito de la política educativa pero son importantes porque forman

⁹⁷ Uno de los campos mas ampliamente desarrollados de los estudios de género es el de la lingüística. Desde allí se ha insistido en la visibilidad de las mujeres en el lenguaje, a pesar de las dificultades que ofrezcan los diferentes idiomas. En este caso, el uso de los/las estaría indicando una perspectiva de género.

parte del campo; en los demás documentos, que son todos del ámbito educativo, se habla de la mujer y la niña desde la Conferencia Mundial de la UNESCO en Jomtien, política que marcó nuevos derroteros para la Educación en el mundo durante la década del noventa.

El tema de mujer, pobreza y subdesarrollo ha sido un objeto de preocupación mas antiguo como se verá mas adelante, y varios de los programas de las Naciones Unidas y otros Organismos Internacionales (Banco Mundial, BID), se han ocupado del tema durante la década que estamos considerando: PNUD con su planteamiento sobre Desarrollo Humano, La Conferencia sobre Población y Desarrollo (El Cairo, 1994), La Conferencia sobre medio ambiente y Desarrollo de Rio de Janeiro, La Cumbre sobre el desarrollo Social (Copenhague, 1995).⁹⁸ Esta proliferación indica que la mujer es objeto de particular preocupación hoy.

No obstante esta proliferación, la serie documental analizada –a partir de la tematización que se presenta en el cuadro anexo-, está compuesta por documentos de política y legislación educativa, que es el campo objeto de nuestro análisis:

Política Internacional y Nacional

- Conferencia Mundial de Educación de UNESCO realizada en Jomtien en 1990. Serie monográfica que tuvo por objeto desarrollar a profundidad algunos postulados de la Declaración que tuvo como propósito central "La Educación para Todos" ; El conjunto de documentos desarrolla tres grandes aspectos: Sinopsis de la visión amplia en relación con las necesidades básicas de aprendizaje, que significa en los pronunciamientos de la Conferencia, ir más allá de los recursos actuales, las

⁹⁸ MONTERO, Justa. Las mujeres en la encrucijada del desarrollo. En: Pekín y el debate internacional sobre la mujer. Papeles, N° 56, 1995.

estructuras institucionales, los planes de estudio y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso. El segundo tema desarrollado es "Las condiciones necesarias" del cual destacamos "La situación y la función del personal docente" en razón de la "función central desempeñada por los maestros en la realización de las oportunidades de aprendizaje..."; y el tercero, "Educación en materia de población", perteneciente a la reflexión sobre Finalidad y Contexto, en la cual se desarrolla una sección sobre educación en materia de población y los problemas de la mujer .

Los temas que promovió la Conferencia en desarrollo de su propósito general, fueron el acceso con equidad al servicio educativo, una educación de calidad mas pertinente, para ser utilizada universalmente, el reconocimiento de la educación básica como condición fundamental para fortalecer los niveles superiores de enseñanza y de comprensión para lograr una mayor capacidad científica, tecnológica y un desarrollo autónomo, que son señalados como condiciones para un aprendizaje permanente dirigido al desarrollo humano.⁹⁹

- El informe "Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad" de CEPAL-UNESCO publicado en 1992, fue un informe dirigido a

⁹⁹ Según Barrantes "El concepto central a través del cual se movilizan en los últimos años las políticas económicas y sociales es el de Desarrollo Humano; aunque entre las décadas del '50 y '80 se puede hablar de un modelo de desarrollo que considera el factor humano como un recurso (desarrollo de recursos humanos – DRH–), esta noción actualmente ha circulado con diferentes perspectivas, de acuerdo con el rol asumido por los sujetos. Así, las nominaciones Capital Humano y/o Capital Social definen los sujetos según participen y sean reconocidos en dinámicas individuales o colectivas, respectivamente..." A propósito de las nuevas modalidades de vinculación laboral a las empresas señala que "Esta nueva situación trajo consigo también, proveniente de la nueva teoría del crecimiento, una nueva manera de nominar la capacidad de los sujetos para integrarse al mundo del trabajo: el Capital Humano (CH) que a diferencia del DRH, ya no es responsabilidad de las instituciones (aunque algunas lo asumen), sino que el compromiso de alcanzar el proceso de formación es de cada sujeto; tal dinámica garantiza que se genere competitividad permanente (es la lógica social en la que se participa en el concierto social; si no se acoge, sencillamente, se queda por fuera). BARRANTES C., Esteban. POLÍTICA SOCIAL, EVALUACIÓN EDUCATIVA Y COMPETENCIAS BÁSICAS. Una mirada desde las políticas internacionales. Conferencia presentada en el Seminario "Competencias: una mirada interdisciplinar". Bogotá, octubre, 2000

implementar políticas para la educación en América Latina ; plantea como estrategia central la creación de condiciones educativas para la formación –recursos humanos- y la incorporación del progreso científico-tecnológico como mecanismo que haga posible la transformación de las estructuras productivas dirigido hacia la equidad social en la Región¹⁰⁰; allí, educación y producción del conocimiento constituyen un camino hacia el desarrollo; así mismo establece como criterios centrales para la integración y la descentralización *equidad y desempeño*. Al respecto el "Estudio prospectivo de Educación" realizado por la Misión Siglo XXI, señala que este informe generó en América Latina "una dinámica encaminada a modernizar el Estado buscando la participación de todos los grupos sociales y ciudadanos en el reordenamiento político y en la transformación productiva en la perspectiva de lograr una mayor equidad.¹⁰¹

- Declaración y Plataforma de acción de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, Beijing, China, 1995; en uno de los puntos de la declaración se señala la necesidad de "Promover un desarrollo sostenible centrado en la persona, incluido el crecimiento económico sostenido, mediante la enseñanza básica, la educación durante toda la vida, la alfabetización y capacitación, y la atención primaria de la salud para niñas y mujeres". Los "objetivos estratégicos" que se consignaron en la Plataforma de acción en materia educativa, se centran en "educación y capacitación de la mujer"; pero también se desarrollo un "objetivo estratégico" que reúne acciones en diversos aspectos, incluidos los educativos, dirigidos a "la niña". Su fuente principal para establecer acciones en educación es la Declaración de Jomtien, antes mencionada; basada en esta Declaración, la Conferencia de Beijing formuló como objetivos estratégicos: asegurar la igualdad de acceso a la educación, eliminar

¹⁰⁰ EDUCACIÓN Y CONOCIMIENTO: EJE DE LA TRANSFORMACIÓN PRODUCTIVA CON EQUIDAD. Chile, 1992. Resumen Documento Internet.

¹⁰¹ EL FUTURO DE LA CAPITAL. ESTUDIO PROSPECTIVO DE EDUCACIÓN. Bogotá, Misión Siglo XXI, 1996

el analfabetismo entre las mujeres, aumentar el acceso de las mujeres a la formación profesional, la ciencia y la tecnología y la educación permanente, establecer sistemas de educación y capacitación no discriminatorios, asignar recursos suficientes para las reformas de la educación y vigilar la aplicación de esas reformas, eliminación de todas las formas de discriminación contra la niña, eliminar las actitudes y las prácticas culturales que perjudican a la niña, promover y proteger los derechos de la niña e intensificar la conciencia de sus necesidades y su potencial, eliminar la discriminación contra las niñas en la educación y en la formación profesional, eliminar la discriminación contra las niñas, eliminar la explotación económica del trabajo infantil y proteger a las niñas que trabajan, erradicar la violencia contra las niñas, fomentar la conciencia de las niñas y su participación en la vida social y política, fortalecer la función de la familia en cuanto a mejorar la condición de las niñas.”

- La Educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors realizado entre 1994 y 1995. El propósito de la UNESCO con la conformación de la Comisión, era el de sentar las bases de un plan de renovación de la educación y producir los principios rectores para la acción de la UNSECO en los años siguientes. Delors considera necesario afirmar “la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, como una vía al servicio de un desarrollo humano mas armonioso y genuino para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc”. Enmarcado en la crítica al «crecimiento a ultranza» del desarrollo en la década del 80’, plantea la necesidad de impulsar la educación durante toda la vida, la reconsideración y unificación de las distintas etapas de la educación, aplicar las estrategias de la reforma con éxito y extender la cooperación internacional en la aldea planetaria. Los

horizontes en los que inscribe estos propósitos de la educación son el paso de la comunidad de base a la sociedad mundial, de la cohesión social a la participación democrática, del crecimiento económico al desarrollo humano –horizonte en el que inscribe como una de sus especificidades “la participación de la mujer” en la educación como palanca del desarrollo-. Y como principios, los cuatro pilares de la educación –aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y con los demás y aprender a ser, y la educación a lo largo de la vida.

- Educación. La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano del PNUD, de 1998; informe de la comisión dirigida por Hernando Gómez Buendía. El informe surge de considerar que la educación ha sido identificada reiteradamente como una prioridad para el desarrollo humano sostenible o “desarrollo centrado en la gente”, objetivo central del PNUD, y tiene para orientar el trabajo de la comisión tres preguntas: ¿qué le ha dejado el esfuerzo educacional a nuestras sociedades (de América Latina y el Caribe)? ¿cuáles son los quehaceres inconclusos y las tareas emergentes a la luz de las nuevas realidades? ¿cuáles cambios en la concepción y en la gestión del sistema educacional son necesarios para satisfacer aquellas exigencias?

Los temas generales en los que inscribe su planteamiento respecto a las necesidades educativas de América Latina en los niveles de Básica y Media, Educación para el trabajo y para la ciencia y la tecnología, son una serie de planteamientos sobre la función de la educación y de los sistemas educativos hoy, la relación entre educación y desarrollo y las condiciones contemporáneas de educar en la “Aldea Global”. Realiza un balance de la situación señalando los principales logros e insuficiencias de la educación; propone un horizonte de análisis de la educación como “El proyecto público” y su relación con el Estado”. Al respecto Carlos Fuentes señala en el prólogo, a propósitos de las diferencias culturales, que “una educación latinoamericana para el siglo XXI...requiere, además, un proyecto público

que la apoye. En su ausencia, la explosión de la demanda conduce a un submercado de baja calidad para la población, aunque de alta rentabilidad para sus dueños. Pero el proyecto público requiere la cooperación del sector privado, que sin un proyecto público acabará careciendo de consumidores, toda vez que no es concebible en ninguna parte del mundo mayor producción sin mayor educación, ni mejores niveles de compra sin ambos”.¹⁰²

Dentro del capítulo dedicado a logros de los sistemas educacionales se contempla un título sobre las “mujeres educadas” y dentro del capítulo ¿Dónde estamos? se señalan algunas desigualdades, entre ellas las de género, referido a mujeres indígenas, afroamericanas y campesinas.

- Educación para la democracia, el desarrollo, la equidad y la convivencia. Plan Decenal de Educación 1996-2005. La educación, un compromiso de todos. Se señala que la elaboración del Plan obedece a un designio de la Ley General de Educación de 1994 con el objeto de elevar la educación a la categoría de política de Estado para liberarla de los márgenes impuestos por los gobiernos. Constituye una guía de acción que define unas metas para la educación en Colombia durante diez años.
- Lineamientos Curriculares. Hacia la construcción de comunidades educativas autónomas, del Ministerio de Educación Nacional de 1994. Documento producido como desarrollo de la Ley General de Educación para promover los procesos de autonomía institucional de las instituciones y comunidades educativas recién definidas en la ley. Promueve una reflexión en torno a el contexto histórico de los procesos educativos, las nuevas concepciones y la necesidad de reconceptualizarlos, y los temas educativos que requerirían de este proceso: cultura, educación dentro y

¹⁰² PNUD . Educación la Agenda del Siglo XXI – Hacia un Desarrollo Humano. TM Editores, 1998, p. XX.

fuera de la escuela, pedagogía, currículo, plan de estudios, áreas de conocimiento y proyectos pedagógicos.

- El Salto Educativo. La Educación eje del desarrollo del país. Ministerio de Educación Nacional. Programa para la educación del Gobierno Samper 1994-1998. Como programa de gobierno se propone “superar en poco tiempo, y en forma integral, una de nuestras más preocupantes debilidades: la precaria formación de nuestro recurso humano,” mediante la implementación de acciones dirigidas a la eficiencia, cobertura y calidad del sistema educativo.
- Orientaciones para la evaluación y selección de textos escolares. Ministerio de Educación Nacional, 1995. Documento de apoyo para la selección de textos dirigido a quienes tienen la responsabilidad de evaluar y seleccionar textos escolares en las diferentes áreas. El documento contiene fichas con criterios e indicadores para la selección por parte del docente.

Legislación Educativa

El criterio para seleccionar las normas que se han tematizado ha sido el de que se refiera a asuntos amplios del sistema educativo, pues no existen normas especiales dirigidas a reglamentar o regular algún aspecto relacionado con el género, mujer o niña. Se toman para el análisis los artículos que presentan alusiones al género, mujer o niña dentro de la norma.

Es importante tener en cuenta que la norma jurídica es un punto de llegada de discusiones, problematizaciones, producción de saber, acuerdos; no son un punto de partida. De allí que muchos de los términos, conceptos, nociones o concepciones que se pueden identificar, son producidos generalmente desde las políticas.

- Ley General de Educación 115 de 1994
- Decreto 1869 de 1996, reglamentario de la Ley General
- Decreto 2343

CAMPO MUJER Y GÉNERO Y POLÍTICA EDUCATIVA: mujer, niña y asuntos relacionados al género en las Políticas Educativas

Como ya se planteó, la lectura temática de las series documentales de Políticas Educativas Nacionales e Internacionales y Legislación Colombiana se realizó con el criterio de seleccionar los textos que se refirieran o aludieran a mujeres, niñas o asuntos relacionados con el género. Este criterio fue resultado de la lectura exploratoria que mostró su conveniencia en relación con los propósitos del estudio, pues una de las regularidades que se presenta en la serie de políticas educativas internacionales, enfatizado en el ámbito internacional desde la Conferencia Mundial de Jomtien, es que “la mujer, y la niña” son tratadas como objetivo estratégico de propósitos y acciones, y por lo tanto, hay temáticas educativas y pedagógicas orientadas a ese objeto.

En este orden de ideas, las temáticas educativas y pedagógicas más regulares en relación con la mujer y la niñas son las siguientes:

- Cobertura y Acceso, entendidos como tasa de matriculación y retención desde la educación básica hasta la educación superior, cuyo logro implicaría la igualdad de oportunidades educativas. En este punto se hace énfasis para América Latina en la universalización de la educación básica como un imperativo, pero se promueve la importancia y necesidad de alcanzar la educación secundaria y profesional, niveles en los cuales circula el

“Elaborar programas y materiales de capacitación para maestros y educadores que les permitan cobrar conciencia de su propia función en el proceso educativo y aplicar estrategias efectivas de enseñanza en que se tengan en cuenta los aspectos relacionados con el género.” PI6

“En muchas regiones persiste la discriminación en el acceso de las niñas a la educación debido a actitudes arraigadas, a embarazos y matrimonios a edad temprana, a lo inadecuado que resulta el material didáctico y educacional y al sesgo de género que éste muestra, al acoso sexual y a la falta de instalaciones.” PI6, P. 3

“En buena medida sigue habiendo un sesgo de género en los programas de estudio y el material didáctico y rara vez se atiende a las necesidades especiales de las niñas y las mujeres. Esto refuerza las funciones tradicionales de la mujer y del hombre, y priva a éstas últimas de la oportunidad de participar en la sociedad plenamente y en condiciones de igualdad. La falta de sensibilidad de los educadores de todos los niveles respecto a las diferencias de género aumenta las desigualdades entre la mujer y el hombre al reforzar las tendencias discriminatorias y socavar la autoestima de las niñas. La falta de educación sexual y sobre la salud reproductiva tiene profundas repercusiones en la mujer y el hombre.” PI2 P. 3

“Eliminar las diferencias por motivos de género en las tasas de alfabetización elemental y funcional de mujeres y hombres, como recomienda la Declaración de Jomtien sobre Educación para Todos.” PI6, P. 7

“Garantizar que la igualdad de género y las diversidades culturales, religiosas y de otro tipo se respeten en las instituciones educativas.” PI3, P. 11

Sesgo de género, término utilizado por el Documento de Beijing, se refiere a la falta de atención a las “necesidades especiales de niñas y mujeres”; a la falta de sensibilidad de los docentes hacia los asuntos relacionados con el género y a su presencia en los programas de estudio de las ciencias y cuando en el mismo documento se utiliza “Perspectiva de género”, se plantea que esta sea integrada a todas las políticas y programas, lo que implicaría analizar los efectos sobre las mujeres y los hombres antes de tomar decisiones:

“Para hacer frente a la desigualdad de acceso a la enseñanza y a las oportunidades educacionales insuficientes, los gobiernos y otros agentes sociales deberían promover una política activa y visible de integración de una perspectiva de género en todas las políticas y programas, a fin de que se analicen, antes de adoptar decisiones, sus posibles efectos en las mujeres y los hombres.” P. 4

Otros términos importantes para los efectos de este estudio son “*desigualdad entre los sexos*” y “*estereotipos sexuales*”.

“El principio de equidad impone un esfuerzo particular para suprimir todas las desigualdades entre los sexos en materia de educación pues constituyen la base de inferioridades duraderas que pesan sobre la mujer durante toda su vida... todos los expertos reconocen hoy la función estratégica que la educación de la mujer desempeña en el desarrollo... se ha establecido una correlación muy clara entre el nivel de educación de la mujer, por una parte, y el mejoramiento general de la salud y de la nutrición de la población y la baja del índice de la fecundidad, por la otra.”PI7, P. 85

“...las observaciones de carácter general que figuran pueden muy bien ocultar importantes diferencias regionales, nacionales o culturales. No obstante, se

sigue debatiendo la cuestión de si estas otras diferencias son más importantes que las que existen entre los sexos. Una opinión firmemente sustentada es que la marginalización de la mujer en la sociedad es una característica común de todos los grupos... la cuestión de la desigualdad entre los sexos trasciende las distinciones de raza y clase, con lo cual une involuntariamente a todas las mujeres, pese a que hay muchas diferencias entre ellas... otros... indican que las diferencias culturales pueden ser a veces más importantes que las que existen entre los sexos." PI6, P. 5

"En los niveles posprimarios, la desigualdad entre los sexos en el campo de la educación es mayor... en 1990, el PNUD notificó las relaciones medias de matrícula... en el caso de los países de la categoría de "bajo desarrollo humano." PI1, P.11

"En los dos últimos decenios han venido aumentando las tasas de matrícula escolar, tanto de las niñas como de los niños, a todos los niveles. En particular, la matrícula en la enseñanza primaria... Pese a este progreso global, no ha disminuido mucho la desigualdad entre los sexos en el campo de la educación... no sólo es más baja la tasa de ingreso de las niñas en la escuela, sino que también su tasa de abandono de estudios es ligeramente más elevada que en el caso de los varones." PI1, P. 10

Estereotipos sexuales

Como se mencionó anteriormente, este término está estrechamente ligado al tema de los textos y materiales en los procesos educativos escolares y no escolares. Es una de las tendencias mas apropiadas y difundidas.

“El propósito de esta estrategia es corregir discriminaciones y desigualdades existentes para el acceso y permanencia en el sistema educativo. Para tal efecto se adelantarán los siguientes programas:

A.EQUIDAD DE GENERO

Dado que el sistema educativo ha venido reproduciendo prejuicios y prácticas cotidianas basadas en la idea de superioridad de uno de los sexos, es necesario que el sector educativo tenga en cuenta el impacto diferencial que las políticas, programas y proyectos educativos tienen en las niñas para que de ese modo se atiendan las situaciones de inequidad derivadas de las propias condiciones socioculturales. Este programa debe buscar la eliminación de todas las formas de discriminación por razones de género y garantizar los derechos educativos de la mujer consagrados en la Ley 51 de 1981. Como apoyo a este programa se buscará eliminar las imágenes estereotipadas de mujeres y hombres en los textos escolares, el diseño de programas educativos que promuevan la igualdad, la cooperación, el respeto mutuo y la responsabilidad compartida entre niñas y niños, la capacitación de género y el ofrecimiento de programas de apoyo para que las madres y mujeres adultas puedan continuar sus procesos educativos.” PN4, p. 27

"La prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niñas y mujeres, y suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa. Deben eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos." PI6, P. 5

Las regularidades que se han señalado se refieren a procesos educativos y pedagógicos; pero no se puede olvidar que las políticas educativas forman parte de –o están relacionadas con- los modelos del desarrollo que se han ido implementando durante esta década. De allí que sea pertinente mencionar las “diferencias de enfoque” desde la

perspectiva del desarrollo que han sido impulsadas tanto por los estudios académicos como por las ONG's y movimientos sociales de mujeres.

Diferencias de "Enfoque": "Mujeres en el Desarrollo (MED)" y "Género en el Desarrollo (GED)"

Para considerar las diferencias que se presentan entre los términos que introduce la Conferencia de Beijing en la política educativa internacional, nos apoyamos en el análisis de las diferencias de enfoque que ha elaborado la OXIFAM¹⁰³ entre "Mujeres en el Desarrollo (MED)" y "Género en el Desarrollo (GED)", que pueden orientar las diferencias encontradas en la tematización que se presenta en el cuadro anexo, introducidas por Beijing.

De la Cruz señala que el enfoque de género se caracteriza por:

- Partir del reconocimiento de la relación subordinada de las mujeres como consecuencia del análisis de las relaciones entre mujeres y hombres en situaciones determinadas y teniendo en cuenta otras posiciones vitales tales como la pertenencia a un grupo social, étnico, de edad, etc.
- Promover la eficiencia y la identificación de las oportunidades para mejorar la redistribución de género y la equidad en las políticas, proyectos y programas de desarrollo.
- Implica que las necesidades de las mujeres dejen de ser analizadas aisladamente para ser parte integrante de un análisis de las relaciones de género en los hogares, en la comunidad y en las instituciones.

¹⁰³ En: DE LA CRUZ, Cramen. ¿Cómo ha evolucionado el enfoque de Mujeres en el Desarrollo (MED) a Género en el Desarrollo (GED)? , Guía metodológica para integrar la perspectiva de género en proyectos y programas de desarrollo, Emakunde-Instituto Vasco de la Mujer, Vitoria-Gasteiz, 1999.

- Buscar el "empoderamiento" de las mujeres y de los colectivos en desventaja incluyendo la satisfacción de las necesidades prácticas de género para asegurar la alimentación, vivienda, agua y autosuficiencia económica.
- Cuestionar el modelo de desarrollo dominante, reclamando un desarrollo humano, sostenible y equitativo.
- Buscar la superación de las desigualdades estructurales a través del poder de movilización de la comunidad.
- Considerar que tanto mujeres como hombres deben participar en la identificación, diseño y ejecución de sus propios proyectos sociales.

Algunas diferencias de enfoque serían entonces que MED ha tomado como tema y problema central la mujer y no el desarrollo de hombres y mujeres; su objetivo ha sido la eficiencia del desarrollo mientras que GED se enfoca al "Desarrollo sostenible e igualitario con toma de decisiones compartidas entre hombres y mujeres"; las estrategias implementadas por MED se han dirigido a la formulación de proyectos y componentes de mujeres, a aumentar la productividad, ingresos y habilidades de las mujeres en el hogar mientras que GED ha dirigido estrategias a identificar y señalar las "necesidades prácticas de las mujeres y hombres para mejorar la calidad de vida.

Se podría decir que el enfoque GED involucra los resultados de la investigación y los debates producido por los grupos, centros de investigación y demás instituciones que constituyen el campo de estudios que hemos señalado en los capítulos precedentes. Los debates en Beijing dan cuenta de esta diferencia de concepción, significativamente discutida por Mons Alzamora, como ya lo mencionamos.

Mujer, Pobreza y Subdesarrollo: una mirada desde el desarrollo

Una reflexión sugestiva para señalar uno de los bordes que explicarían el interés en la mujer por parte de las políticas internacionales, y en consecuencia de las nacionales, y la legislación colombiana, es su relación con "el discurso del desarrollo". Siguiendo algunos trabajos de Arturo Escobar¹⁰⁴, en el marco de este discurso que se puede explicar la aparición de la mujer como objeto de intervención y comprender desde allí los enunciados que se pueden encontrar circulando actualmente en los registros documentales mencionados.

La mujer emerge como objeto del discurso del desarrollo en los años setentas según Escobar, pero varios han sido los discursos que la han promovido si se miran algunas fuentes historiográficas: como moralizadora y regeneradora de la sociedad de principios del siglo XX a través de la familia y la escuela¹⁰⁵, como normalizadora de las costumbres modernas en los inicios de la urbanización y modernizaciones de las décadas del 30' al 50'¹⁰⁶, como "cliente del desarrollo" en sus primeras épocas¹⁰⁷ y más recientemente,

¹⁰⁴ ESCOBAR, Arturo. Antropología y desarrollo. Tomado de: www.unesco.org/issj, s.f./La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo. Bogotá, Ed. Norma, 1998

¹⁰⁵ QUIJANO SAMPER, María Solita; SÁNCHEZ MONCADA, Marlene. "La Formación de maestras en Bogotá (1880-1920): Una mirada histórica sobre las prácticas que configuran el ejercicio del magisterio como asunto de mujeres". Informe de Investigación. Bogotá, IDEP-Asociación Colombiana de Semiótica, 1998.

¹⁰⁶ A propósito de la invención de "lo social" en Colombia Saldarriaga plantea que "... un efecto no menor, fue el de ser un espacio, precario y problemático, pero también irreversible, de la visibilización de la mujer como sujeto público, como benefactora y como mediadora, si eran ricas, y a las pobres, como interlocutoras del médico y del maestro para decidir sobre la vida y la educación de sus hijos. Allí se jugó una de las cartas claves de todo este dispositivo de modernización: la construcción de la mujer moderna. SILDARRIAGA, Oscar. Saber pedagógico, sistema educativo e invención de lo social en Colombia, 1870-1970. Inédito, octubre, 1999. P. 17//También el tema ha sido tratado por Riley: "Lo social" se constituyó mediante las teorías decimonónicas de las ciencias humanas, manifestándose en el desarrollo de la filantropía, los estudios "científicos" de las vidas y muertes de los pobres, los obreros, las prostitutas y toda clase degenerada. ... Protagonizada sobre todo por mujeres de elevado estatus social, la esfera de lo social marcó un espacio entre "lo público" y "lo privado". En este espacio podían obrar "mujeres", principalmente de un grupo o clase social, en favor de quienes consideraban más desafortunados, sobre todo de otro grupo o clase social, protegiéndolos, amándolos, regenerándolos. Esto era posible en gran parte porque "lo social" se constituía fuera del ámbito de "lo político"..... Los principales argumentos que enfrentaron las sufragistas fueron de tres

junto con "la niña", como un recurso humano que debe ingresar en el desarrollo, una inversión en el futuro de la familia y de la productividad de los países. Escobar plantea que fue en los años setenta cuando se "descubrió" que las mujeres habían sido ignoradas por las intervenciones del desarrollo y que tal descubrimiento fue el que originó el entonces novedoso enfoque "mujer en el desarrollo (MYD)".

Hoy "...el desarrollo tiene como objeto la plena realización del ser humano como tal, y no como medio de producción...En la perspectiva de la educación permanente, la educación básica deberá además, y sobre todo, dar a cada persona los medios de modelar libremente su vida y participar en la evolución de la sociedad..."¹⁰⁸ Desde luego esta es una condición para la formación de capital social, pues cada individuo debe procurarse la formación calificada y la obtención del conocimiento que requiere para estar libremente –independientemente– en el mercado de trabajo. Es el nuevo lugar al que deben acceder las mujeres para romper el "círculo vicioso" entre pobreza y desigualdad entre hombres y mujeres, que se encuentra –según Delors– en la "correlación" que se ha establecido entre el nivel educativo de la mujer por un lado, y el mejoramiento general de la salud y nutrición de la población y la baja del índice de fecundidad, por otro.

tipos. Primero, las mujeres eran distintas a los hombres en sus intereses, y por lo tanto votarían en bloque, formalizando así de manera político-institucional el antagonismo sexual de mujeres contra hombres. Segundo, la naturaleza de la mujer era diferente, y por su diferencia la mujer no podía ser candidata factible para el voto. Y tercero, la mujer se desenvolvía en otra esfera. En esta versión de las esferas separadas, el énfasis estaba en la identificación de la mujer con "lo social". Por sus intereses distintos y su naturaleza aparte, propiamente *sui generis*, la mujer pertenecía a "lo social" (no a lo público-político).. CULEY, Robert. *Historias y feminismos. Reseña de RILEY, Denise. Am I That Name?: Feminism and the Category of Women in History*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1988, 126 pp

¹⁰⁷ "Desde finales de los años setenta hasta hoy, otro grupo de clientes de mayores proporciones ha ingresado en el espacio de visibilidad del desarrollo: las mujeres. Fue así como el discurso "mujer y desarrollo (MYD) logró cierta preeminencia." ESCOBAR, Arturo. *La inversión del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá, Tercer Mundo Ed., 1998, p. 296

¹⁰⁸ DELORS, Jacques. *La Educación Encierra un tesoro*. Madrid, UNESCO-Santillana, 1996, p.88

Una reflexión en torno a algunos debates sobre el desarrollo, permite inscribir los propósitos de educar la mujer y la niña, nuevo sujeto de los discursos, que formarían parte desde el punto de vista estratégico, del campo mujer y género.

En relación con el desarrollo, entonces, se reconocen varios periodos en la constitución del discurso del desarrollo: el primero caracterizado por la intervención activa de la economía durante los años cincuenta y sesenta; el segundo por la introducción de la planificación para el desarrollo, las políticas de estabilización y ajuste durante los ochentas -hoy conocido como la década perdida-; y el tercero, denominado por Escobar "el anti-intervencionista 'desarrollo con base en el mercado' de los noventa"¹⁰⁹. Los giros en este discurso han implicado también "ajustes" en los procesos educativos y pedagógicos.¹¹⁰

Esta concepción crítica del desarrollo entiende que "el lenguaje y el discurso no se consideran como un reflejo de la realidad social, sino como constituyentes de la misma, defendiendo que es a través del lenguaje y del discurso que la realidad social inevitablemente se construye. El concepto de discurso, plantea Escobar, permite a los teóricos ir más allá de los dualismos crónicos inherentes a la mayor parte de la teoría social, aquellos que separan lo ideal de lo real, lo simbólico de lo material y la producción del significado, dado que el discurso los abarca a todos."¹¹¹ De acuerdo con sus análisis de una diversidad de estudios postestructuralistas sobre el desarrollo, propone considerar algunos efectos que pueden promover nuevos modos de comprender lo que es el desarrollo y lo que hace:

¹⁰⁹ ESCOBAR, Arturo. La invención del Tercer Mundo. P.118

¹¹⁰ Ver MARTÍNEZ B., Alberto; NOGUERA, Carlos Ernesto y CASTRO, Jorge Orlando. Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia. Bogotá, Foro por Colombia, 1994, especialmente el capítulo sobre Educación y Desarrollo.

¹¹¹ ESCOBAR, Arturo. Antropología y desarrollo. Tomado de: www.unesco.org/issj, s.f, p.6

Uno de los efectos de pensar el desarrollo desde este enfoque es que permite realizar la producción de "un modo distinto de plantear 'la cuestión del desarrollo' en sí misma", donde lo que se pone en cuestión no es la capacidad del desarrollo de cumplir sus promesas, sino la idea misma de desarrollo. El giro conceptual que implica se puede indicar a partir de preguntas como "¿De qué modo fue constituido el 'Tercer Mundo' como una realidad a los ojos del conocimiento especializado moderno? ¿Cuál fue el orden de conocimiento - el régimen de representación - que surgió junto con el lenguaje del desarrollo? ¿Hasta qué punto este lenguaje ha colonizado la realidad social? Estas preguntas no podrían plantearse si nos limitáramos a los paradigmas del pasado, aquéllos que daban por supuesto que el desarrollo constituía un instrumento válido para describir la realidad".

Otro efecto importante, que se deriva del anterior, lleva a promover "una visión del desarrollo como invención, como experiencia históricamente singular que no fue ni natural ni inevitable, sino el producto de procesos históricos bien identificables", visión que tiene dos efectos destacables, según Escobar, pues se puede identificar un principio, un momento originario en tanto se le reconoce su carácter estrictamente histórico y por la misma razón puede ser "desinventado o reinventado" de modos muy distintos.

Un tercer efecto importante sería el de identificar quién lleva a cabo el desarrollo, dónde y cómo, "estableciendo relaciones sistemáticas en su seno y dando como resultado un diagrama concreto de poder". Menciona como Ferguson (1990) al cartografiar el aparato de conocimiento-poder sacó a la luz aquellos que "llevaban a cabo el desarrollo" y su papel como productores de cultura y de este modo la mirada del analista se desplazó desde los llamados beneficiarios u objetivos del desarrollo hacia los técnicos sociales, pretendidamente neutrales del aparato vinculado al desarrollo.

Otro aporte de estos estudios se refiere a la identificación de las variaciones del discurso del desarrollo a través de los años “-desde su énfasis en el crecimiento económico y la industrialización en los años cincuenta hasta la propuesta de desarrollo sostenible en el decenio de los noventa- consiguiendo, no obstante, mantener intacto un cierto núcleo de elementos y de relaciones”.

Como corolario podríamos decir que señalar el lugar que ha ocupado la mujer en el discurso del desarrollo – y aún en discursos anteriores a este- es un camino para comprender las nuevas posiciones estratégicas que se están construyendo en la sociedad y en la cultura y para las cuales la educación – particularmente la educación formal- continúa siendo fundamental. Se está actualizando en el discurso del desarrollo un lugar estratégico para la mujer en “épocas de crisis”: crisis económica, crisis de la familia, crisis de valores; como lo planteamos, no es la primera vez que ocurre y como en otras épocas, el discurso no se produce por acuerdos en líneas homogéneas; al contrario, es en la proliferación y en las tensiones que se forman y distribuyen sus objetos.

Una de las formas estratégicas que adopta la visibilización de la mujer en el discurso del desarrollo, es cuando es asumida como un objeto de inversión en el futuro como capital social y madre de familia; para UNICEF, las niñas y las mujeres son prioridad para el desarrollo porque es importante impactar el futuro de las mujeres como madres y el desempeño económico y capacidad productiva de los países, mediante el impulso de las oportunidades educacionales y el desarrollo humano, y la igualdad de oportunidades como derecho de la mujer.¹¹² En la política para América Latina- y el Tercer Mundo en General-, tal inversión es más urgente de acuerdo con la perspectiva de la transformación productiva con equidad y los problemas de población que se relacionan con la pobreza en “el desarrollo”:

¹¹² Las niñas y las mujeres: prioridad del Unicef para el desarrollo, s.l.e, 1992. En este documento se señala que desde Jomtien Unicef ha trabajado en a) combatir la exclusión de niñas de las escuelas b) reducir tasas de deserción escolar y c) mejorar niveles de desempeño académico.

“El principio de equidad impone un esfuerzo particular para suprimir todas las desigualdades entre los sexos en materia de educación pues constituyen la base de inferioridades duraderas que pesan sobre la mujer durante toda su vida... todos los expertos reconocen hoy *la función estratégica* que la educación de la mujer desempeña en el desarrollo... se ha establecido una correlación muy clara entre el nivel de educación de la mujer, por una parte, y el mejoramiento general de la salud y de la nutrición de la población y la baja del índice de la fecundidad, por la otra.”PI7, P. 85

“..las mujeres se han convertido, en todo el mundo, en agentes económicos de primer orden, aunque los indicadores que se utilizan tienden con excesiva frecuencia a minimizar, o a ocultar, su verdadera aportación al desarrollo....(su) educación es ... una de las inversiones en el futuro más rentables que se puede hacer... promoviendo de manera general la condición femenina...” PI8, p.212

La Iglesia Católica: Por un «Nuevo Feminismo»

*“En cierta medida, el vocablo había perdido su
"inocencia" con la Cuarta Conferencia”*

Kemy OYARZÚN.

Un debate que tuvo lugar desde el inicio de la IV Conferencia Mundial de la Mujer en Beijin, fue sobre el uso de la categoría de género y la aplicación de la perspectiva de género en los análisis y discusiones que se abordarían; al punto de convertirse en un

“escandalosos disenso en la ONU entre, por lado, las democracias occidentales y, por otro, el Vaticano y los países fundamentalistas.¹¹³ Este debate sugiere algunos de los efectos estratégicos en el orden epistemológico y político que encierra el tema de género y mujer en una diversidad de discursos.

En efecto, en un comunicado de prensa sobre recientes pronunciamientos del Vaticano se señala que “JUAN PABLO II ABOGA POR UN «NUEVO FEMINISMO» SIN MODELOS «MACHISTAS». Afirmó el papel decisivo de la mujer en defensa de la vida y la democracia

CIUDAD DEL VATICANO, 19 mayo (ZENIT.org).- Juan Pablo II pidió esta mañana promover un «nuevo feminismo» libre de categorías «machistas» y aseguró que «las mujeres tienen un espacio de pensamiento y acción singular y quizá determinante» en estos momentos para defender la vida y la democracia. El Santo Padre hizo esta constatación al recibir esta mañana en audiencia a los estudiantes y profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación «Auxilium», institución con sede en Roma dedicada particularmente a la promoción de la mujer, inspirada en la pedagogía de Don Bosco.

El Papa afirmó que la clave para lograr el objetivo de dar a la mujer el espacio que le corresponde es necesario promover «un proyecto de hombre y de mujer radicado en la visión cristiana de la vida». «El ser humano, hombre y mujer, es imagen de Dios, no sólo como ser inteligente y libre, sino también como ser relacional, que en la comunión y en el don de sí encuentra la verdad y la plenitud de su propia realización».

¹¹³ LAMAS, Marta. El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual... op.cit, p.11-12

En Perú, Mons. Oscar Alzamora Revoredo, Obispo Auxiliar de Lima miembro de La Comisión ad-hoc de la mujer, a través de su artículo denominado "La ideología de género: Sus peligros y alcances", elaborado a propósito de los debates en Beijing y otros foros previos a la Conferencia Mundial muestra los fundamentos de la crítica del Vaticano al uso del concepto de género, cuando plantea que este, el género, es una ideología que encierra varios peligros; señala el peligro de promover un pensamiento que considere a los seres humanos por fuera de la "estructura bipolar" de la división de los sexos que constituye la expresión de sus diferencias de naturaleza y que por tanto, fundamenta la necesaria complementariedad entre varones y mujeres. Pensar a los seres humanos por fuera de esta estructura bipolar y pensar que el género se construye social y culturalmente,¹¹⁴ tiene como efecto, según Monseñor, "dejar a la libertad de cada cual el tipo de "género" al que quieren pertenecer"(homosexualidad, lesbianismo, heterosexualidad, bisexualidad), promoviendo con ello la idea de que los seres humanos pueden "inventarse" a sí mismos, dejando la moral al individuo y eliminando la diferenciación que debe establecerse entre lo prohibido y lo permitido en el comportamiento sexual. En el desarrollo de su análisis de algunos textos de autoras feministas, concluye que los "blancos de ataque" de esta ideología son la familia, con efecto sobre la sociedad, y la religión.¹¹⁵

Efectos de este debate en Argentina, según lo señala Oyarzún, fueron las "presiones de la Iglesia Católica en el Ministerio de Educación" para eliminar toda referencia a la educación sexual y a la sustitución de la palabra "género" por la palabra "sexo" en un importante documento sobre programas escolares. Agrega que el Obispo Aguer denunciaba era que el concepto de género enmascaraba una verdadera "revolución cultural", advirtiéndole que, de plegarse al uso del término "género", la Iglesia se

¹¹⁴ Fue la definición aceptada en la Conferencia y es la mas difundida y utilizada en la investigación en ciencias humanas y sociales.

¹¹⁵ ALZAMORA REVOREDO, Oscar S.M.; Mons. La ideología de género: Sus peligros y alcances Comisión ad-hoc de la mujer. Comisión Episcopal de Apostolado Laical, Conferencia Episcopal Peruana.

convertiría automáticamente en compañera de viaje del "feminismo radical", el cual, a su vez, enmascararía un retorno velado del marxismo."

Y en Chile, Oyarzún continúa reseñando, las discusiones y efectos de estos debates en torno a la "palabra", pues esta no sólo remitía a profundos desacuerdos nacionales, sino despertaba viejas sospechas y temores, retornos de ciertas máquinas paranoideas dictatoriales en el seno consensuado de esta transición. Durante gran parte de la discusión, la palabra "género" aparecía asociada a truco, enmascaramiento, disfraz, travestismos ideológicos y sexuales -en suma, la palabra remitía a la idea de "pasar gato por liebre". El conflicto frente al concepto de "género" en nuestro país revitalizó arcaizantes fundamentalismos valóricos y un recalcitrante sentido xenofóbico. El propio Senado de la República cuestionó los planteamientos del SERNAM ante la Conferencia en Beijing por un singular bloque de mayoría raramente concertado frente a otras temáticas nacionales. Ese bloque reunía a todos los senadores de Renovación Nacional, UDI (Unión Demócrata Independiente), designados e independientes, además de nueve de los trece parlamentarios Demócrata Cristianos y un senador del Partido Por la Democracia (PPD). Para el senador Gabriel Valdés (Demócrata Cristiano), lo que allí estaba en juego era el deber de "preservar los valores esenciales de la tradición nacional". Emergían así como valores "esencialmente chilenos" el rechazo a cualquier "tipo de ambigüedades o de semántica de libre interpretación" frente a conceptos como el sexo y la familia -resquicios que en este modelo de modernización aparecen reñidos con la pluralidad, la reflexión y la crítica. Claramente, libre mercado no debía implicar aquí "libre interpretación".¹¹⁶

¹¹⁶ OYARZÚN, Kemy. Estudios de Género: Saberes, Políticas, Dominios. Departamento de Literatura, Universidad de Chile.

Esta discusión da cuenta de los efectos, circulación y nuevas producciones de otra línea que se cruza con campo mujer y género, donde la diferencia sexual constituye el núcleo frente al cual se posicionan las diferentes fuerzas, instituciones y discursos.

REFLEXIONES FINALES

El campo mujer y género está constituido, en primer lugar, por perspectivas de análisis provenientes de los feminismos y las tendencias de género que aportan el marco epistemológico; en segundo lugar, las apropiaciones de estas perspectivas por parte de las ciencias sociales y la Política Educativa; y en tercer lugar, por aquellas prácticas que se promueven desde movimientos políticos y sociales. En estos tres componentes están presentes los objetos bipolares que hemos señalado, esto es, naturaleza/cultura, igualdad/diferencia, masculino/femenino, hombre/mujer, lo biológico/ lo social.

Esta presencia produce problematizaciones en tres direcciones: en la primera, se los hace entrar en el juego de lo verdadero y lo falso; en la segunda, estas bipolaridades se resignifican en un régimen de verdad y, por último, algunas veces se convierten en objetos de pensamiento ya sea como reflexión moral, conocimiento científico o análisis político.

Una característica fundamental del campo es entonces, el carácter tensional que producen estas bipolaridades en las direcciones arriba señaladas. Sin embargo, a pesar de estas tensiones, encontramos un objeto frente al cual parece haber un acuerdo: la diferencia. Ya sea que se considere natural o social y cultural, ya sea que su acento se ponga el sexo o en el género, la diferencia se ontologiza en tanto es supuesta y su existencia no se discute; este aspecto es el que alivia la tensión pero también es el que permitiría pensar los efectos en la formación de la subjetividad que se quiere promover desde la cultura escolar hoy.

Cuando se habla de acceso, equidad y sexismo en la investigación, la diferencia se asume como condición de desigualdad entre los sexos; se confronta lo que se considera

natural o biológico en la formación de hombres y mujeres, y se pretende intervenir sobre las construcciones culturales y sociales en relación con las diferencias producidas por estas. 22

En el caso de la coeducación se promueve la valoración de la diferencia como diferencia natural y desde allí, el saber acumulado desde lo femenino. Bajo el presupuesto de que la escuela es patriarcal, androcéntrica y logocéntrica, desde esta perspectiva se busca que la escuela se adapte a las niñas. Esta perspectiva es la que mayores dificultades presenta en la posibilidad de permear la cultura escolar y la formulación de las políticas es muestra de ello.

En la política educativa están presentes los tres primeros temas mencionados cuando se trata de mirar en específico a las mujeres y las niñas en las nuevas condiciones que se intenta promover en el contexto del modelo del desarrollo. A pesar de que considera una diferencia en el orden de lo cultural, es la diferencia entre los sexos la que se toma como punto de partida para como estrategia de acción positiva para favorecer la igualdad. La Conferencia de Beijing introdujo concepciones de las tendencias de género en la educación, que conciben la diferencia en el orden cultural y social, pero hasta el momento no han impactado la política educativa; en cambio, sí motivaron la reacción de la Iglesia en torno a cuál diferencia es posible aceptar: la diferencia natural.

Al parecer desde diferentes ámbitos se está incitando a la diferencia ¿porqué tanto interés en ella?

BIBLIOGRAFÍA

ACKER, Sandra. Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. Madrid, Narcea, ediciones, 1994. L

ACKER, Sandra. Teoría feminista y los estudios de género y educación. Revista Internacional de Educación, N° 33, p. 419-435, 1987. A

ALZAMORA REVOREDO, Oscar S.M., Mons. La ideología de género: Sus peligros y alcances Comisión ad-hoc de la mujer. Comisión Episcopal de Apostolado Laical, Conferencia Episcopal Peruana. L

APPLE Michael W. Maestros y Textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación. Barcelona, Ediciones Paidós, 1989. L

ARNOT Madelaine. ¿La época del igualitarismo? La política y la práctica feministas contemporáneas en educación en el Reino Unido. En, BALLARÍN DOMINGO Pilar. Desde Las mujeres. Modelos educativos: coeducar / segregar. Granada, Universidad de Granada, 1992, p. 52. a

BARRANTES C., Esteban. POLÍTICA SOCIAL, EVALUACIÓN EDUCATIVA Y COMPETENCIAS BÁSICAS. Una mirada desde las políticas internacionales. Conferencia presentada en el Seminario "Competencias: una mirada interdisciplinar". Bogotá, octubre, 2000. CONF

BONDER, Gloria. La igualdad de oportunidades para la mujer: una meta para la renovación educativa en América Latina. En, Igualdad de oportunidades para la mujer: a

un desafío a la educación latinoamericana. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, 1994.

BONILLA CASTRO ELSSY. La mujer colombiana en la universidad y el mundo del trabajo. Bogotá, centro de Estudios sobre el Desarrollo Económico, CEDE, Universidad de los Andes, 1993. L

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". En: O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Comp. Guacira Lopes Louro. Ed. Autentica Belo Horizonte, 1999. L

BUTLER, Judith. Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Wittig y Foucault. En: El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual. PUEG (Programa Universitario de Estudios de Género), México, 1996. L

CALVO, Gloria; UNESCO – ORELAC Reunión técnica Regional sobre desigualdades educativas de las jóvenes y mujeres en América latina y el Caribe (Santiago). Igualdad de oportunidades para las jóvenes y las mujeres. En, María Rojas Tejada No. 2, Bogotá, Comisión de Asuntos de la Mujer Asociación Distrital de Educadores. Mujer y reforma educativa, 1992. a

CASTELLANOS, Gabriela. Desarrollo del concepto de genero en la teoría feminista. En: Discurso, genero y mujer. Cali, Universidad del Valle, 1994. a

COLOMBIA AL FILO DE LA OPORTUNIDAD. Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo. Bogotá IDEP, 1997. L

CONFERENCIA MUDIAL DE LA MUJER. DECLARACIÓN Y PLATAFORMA DE ACCION, BEIJIN, 1995. Co

CONWAY, Jill; BOURQUE, Susan C.; SCOTT, Joan. El concepto de género. En: El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual. PUEG (Programa Universitario de Estudios de Género), México, 1996. a

CULEY, Robert. Historias y feminismos. Reseña de RILEY, Denise. Am I That Name?: Feminism and the Category of Women in History, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1988 L

EDUCACION EN MATERIA DE POBLACION. En: Educación para Todos: Finalidad y Contexto. UNESCO, Vol. I, 1994. a

EDUCACION LA AGENDA DEL SIGLO XXI – HACIA UN DESARROLLO HUMANO. PNUD, TM Editores, 1998, 366p. L

EDUCACION Y CONOCIMIENTO: eje de la transformación productiva con equidad. Naciones Unidas, CEPAL, 1992, 299 P. L

EL FUTURO DE LA CAPITAL. ESTUDIO PROSPECTIVO DE EDUCACIÓN. Bogotá, Misión Siglo XXI, 1996 L

EL SALTO EDUCATIVO – LA EDUCACIÓN, EJE DEL DESARROLLO DEL PAIS. Ministerio de Educación Nacional, MEN, 1994. b o

ESCOBAR, Arturo. Antropología y desarrollo. Tomado de: www.unesco.org/issj, s.f./La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo. Bogotá, Ed. Norma, 1998 L

ESCOBAR, Arturo. La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo. Bogotá, Tercer Mundo Ed., 1998

FRIGERIO, GRACIELA, ET.AL. Políticas, instituciones y actores en educación. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativa, 1997.

GIROUX Henry. Teoría y resistencia en educación. México, Siglo xxi Editores, 1992.

GÓMEZ RESTREPO Ofelia. La dimensión de género y la democratización de la gestión pública en el sector educativo: una búsqueda de elementos conceptuales para políticas públicas. Santa Fe de Bogotá, Uniandes, 1993

GORE, Jennifer M. Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad. La Coruña, Fundación Paideia, Madrid, Ediciones Morata S.L., 1993

HARAWAY, Donna. Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza. Madrid, Ediciones Cátedra, 1991.

HERNANDEZ, Nohema. Como niños y niñas perciben sus papeles sexuales. En, María Rojas Tejada No. 2, Bogotá, Comisión de Asuntos de la Mujer Asociación Distrital de Educadores. Mujer y reforma educativa, 1992, p. 12-13

HIERRO, Graciela. Género y educación. Revista La Ventana. Universidad de Guadalajara, N°3, 1997

LA EDUCACIÓN ENCIERRA UN TESORO. Ediciones UNESCO, Santillana, 1996, 318 p.

LA SITUACION Y LA FUNCION DEL PERSONAL DOCENTE. En: Educación para Todos: Las Condiciones Necesarias. UNESCO, Vol. III, Francia, 1994. a

LAMAS, Marta (comp). El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual. PUEG (Programa Universitario de Estudios de Género), México, 1996. L

LAMAS, Marta. La antropología feminista y la categoría de género. El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual. PUEG (Programa Universitario de Estudios de Género), México, 1996. L

LAMAS, Marta. Usos, dificultades y posibilidades de la categoría "género". En: El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. México D.F, PUEG-UNAM/ Porrúa, 1996 a

LAS NIÑAS Y LAS MUJERES: PRIORIDAD DEL UNICEF PARA EL DESARROLLO, s.l.e, 1992 a

LEON DE LEAL, Magdalena. La mujer y el Desarrollo en Colombia, Bogotá, ACEP, 1977, pp. 71-123 a

LINEAMIENTOS GENERALES DE PROCESOS CURRICULARES – HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES EDUCATIVAS AUTONOMAS. Documento 1. Ministerio de Educación Nacional, MEN, 1994, 44 p. DO

MANINI, Milena y CHIANTERA, Angela. Niños y niñas en palabras de las educadoras. En, Saber que se sabe, Barcelona, Icaria editorial, s.a., 1995. a

MARTÍNEZ B., Alberto; NOGUERA, Carlos Ernesto y CASTRO, Jorge Orlando. Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia. Bogotá, Foro por Colombia, 1994

MINISTERIO DE CULTURA. INSTITUTO DE LA MUJER. Manual de acción: Como llevar a la práctica la igualdad entre los sexos. Serie Documentos N° 1, Madrid, Técnicas Gráficas Forma, 1988.

MONTECINO, Sonia. De la Mujer al Género: Implicancias Académicas y Teóricas. Revista EXCERPTA, (abril, 1996) N° 2, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

MONTERO, Justa. Las mujeres en la encrucijada del desarrollo. En: Pekín y el debate internacional sobre la mujer. Papeles, N° 56, 1995.

NOGUERA, Carlos Ernesto, Et. Al. La ciudad como espacio educativo. Santa Fe de Bogotá, Arango editores - Socolpe, 2000

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACION Y SELECCIÓN DE TEXTOS ESCOLARES. Ministerio de Educación Nacional, MEN, 1995.

OYARZÚN, Kemy. Estudios de Género: Saberes, Políticas, Dominios. Departamento de Literatura, Universidad de Chile, 2000.

PELÁEZ MEJÍA Margarita María. Los estudios de género: balances y perspectivas. En, Entre los límites y las rupturas. Marcha mundial de las mujeres. Universidad de Antioquia, Centro de Estudios en Género: Mujer y Sociedad, Centro de Investigaciones Sociales y Humanas, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. pp. 47 – 62

PLAN DECENAL DE EDUCACION, 1996 -2005. Ministerio de Educación Nacional, MEN, 1996.

no

POZAS, Silvia. Análisis de género en las pruebas de logro educativo. En, Género equidad y desarrollo. Santa Fé de Bogotá, DNP Proyecto Proequidad GTZ, TM Editores, 1998.

a

PRIMER FORO EDUCATIVO DISTRITAL "¿Cómo no inventamos otra escuela?". Memorias. Secretaría de Educación Distrital, Bogotá, 1997

po

QUIJANO SAMPER, María Solita; SÁNCHEZ MONCADA, Marlene. "La Formación de maestras en Bogotá (1880-1920): Una mirada histórica sobre las prácticas que configuran el ejercicio del magisterio como asunto de mujeres". Informe de Investigación. Bogotá, IDEP-Asociación Colombiana de Semiótica, 1998

info
inv

RAMÍREZ María Himelda. Participación diferencial por sexos en la vida académica. En, María Rojas Tejada No. 2, Bogotá, Comisión de Asuntos de la Mujer Asociación Distrital de Educadores. Mujer y reforma educativa, 1992

a

RICO de ALONSO Ana, RODRÍGUEZ Angélica, ALONSO Juan Carlos. Equidad de Género en la educación en Colombia: políticas y prácticas, Santa Fe de Bogotá, (s.e), 2000.

L

RICO DE ALONSO Ana. Género, identidad y posibilidades de la juventud femenina en Colombia. En, TURBAY R. Catalina y RICO DE ALONSO Ana. Construyendo identidades: niñas, jóvenes y mujeres en Colombia, reflexiones sobre socialización de roles de género. Santa Fe de Bogotá, UNICEF, 1994.

a

RODRIGUEZ MAGDA, Rosa María. Femenino Fin de Siglo. Barcelona: Editorial Anthropos, 1994

L

RODRIGUEZ MAGDA, Rosa María. Foucault y la genealogía de los sexos. Barcelona: Editorial Anthropos, 1999

L

SALDARRIAGA, Oscar. Saber pedagógico, sistema educativo e invención de lo social en Colombia, 1870-1970. Inédito, octubre, 1999.

L

SCOTT, Joan. El género: una categoría útil para el análisis histórico. En: El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual. PUEG (Programa Universitario de Estudios de Género), México, 1996.

a

SEGUNDO FORO EDUCATIVO DISTRITAL "¿Cómo formar ciudad y ciudadanos competentes?". Memorias. Secretaría de Educación Distrital, Bogotá, 1999

Foro

SINOPSIS DE LA VISION AMPLIA. En: Educación para Todos: Una Visión Amplia, UNESCO, Vol. II, Francia, 1994.

L

SUBIRATS, Marina. Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. En revista Iberoamericana de Educación, N° 6, Madrid OEI, pp. 49-78. Citado por: RICO de ALONSO Ana, RODRÍGUEZ Angélica, ALONSO Juan Carlos. Equidad de Género en la educación en Colombia: políticas y prácticas, Santa Fe de Bogotá, (s.e), 2000.

a

TRILLA BERNET, Jaume. La educación fuera de la escuela. Ambitos no formales y educación social. Barcelona, Ariel, 1993.

L

TRILLA BERNET, Jaume. La educación y la ciudad. Educación y Ciudad, N° 2, Mayo de 1997. a

TUBERT, Silvia. Mujeres sin sombra. Maternidad y tecnología, Madrid, Ed. Siglo XXI, 1991. L

UNA ESCUELA CON ALAS. Decreto 2082 de 1996. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, 1997. D.O

URREA GIRALDO, Fernando. La categoría de género en las ciencias sociales contemporáneas. En: Discurso, genero y mujer. Cali, Universidad del Valle, 1994 a

VARELA Carmen. GRUPO DE ESTUDIOS DE LA CONDICIÓN DE LA MUJER EN EL URUGUAY, GRECMU. Las mujeres en la Universidad Uruguaya de los 80: una reflexión a partir de la feminización de su matrícula. Montevideo, GRECMU [1990] L

VARELA, Julia. El nacimiento de la mujer burguesa. Madrid, ediciones La Piqueta, 1997 L

VÉLEZ B., Eduardo y RODRÍGUEZ S., Patricia. Mujer y Educación en Colombia. Bogotá, Instituto SER de Investigación, 1989. L

WALKERDINE, Valerie. Psicología del Desarrollo y Pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la educación temprana. Escuela, Poder y Subjetivación (Editor: Jorge Larrosa). Madrid, Ediciones de La Piqueta, 1995. L

ZULUAGA, Olga Lucía y ECHEVERRY, Jesús Alberto. El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. Pedagogía, Discurso y Poder. (Editores: Mario Díaz y José A. Muñoz), Santa Fe de Bogotá, Corprodic, 1997 L

CUADRO ANEXO

TEMATIZACION DE LA POLITICA Y LA LEGISLACION EDUCATIVAS

CODIFICACION DE LOS TEXTOS:

PI1. Sinopsis de la visión amplia. En: Educación para Todos: Una Visión Amplia, UNESCO, Vol. II, Francia, 1994, p. 1 – 18.

PI2. La situación y la función del personal docente. En: Educación Para Todos: Las Condiciones Necesarias. UNESCO, Vol. III, Francia, 1994, p. 19 – 27.

PI3. Educación en materia de población. En: Educación para Todos: Finalidad y Contexto. UNESCO, Vol. I, 1994, p. 69 – 79.

PN4. Plan Decenal de Educación, 1996 –2005. Ministerio de Educación Nacional, MEN, 1996, 39 p.

PN5. Orientaciones para la evaluación y selección de textos escolares. Ministerio de Educación Nacional, MEN, 1995, 73 p.

PI6. Declaración de Beijing, 1995

PI7. Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Naciones Unidas, CEPAL, 1992, 299 P.

PI8. La educación encierra un tesoro. Ediciones UNESCO, Santillana, 1996, 318 p.

PI9. Educación la agenda del siglo XXI – Hacia un Desarrollo Humano. PNUD, TM Editores, 1998, 366p.

PN10. El Salto Educativo – La Educación, eje del desarrollo del País. Ministerio de Educación Nacional, MEN, 1994, 47 p.

PN11. Lineamientos Generales de Procesos Curriculares – Hacia la construcción de Comunidades Educativas Autónomas. Documento 1. Ministerio de Educación Nacional, MEN, 1994, 44 p.

CATEGORÍA	CITA	Año	T.D
NIÑOS NIÑAS COBERTURA CALIDAD	<p>"El Gobierno Nacional se ha propuesto mejorar no sólo la cobertura sino también la calidad de la educación que reciben los niños, niñas y jóvenes del país." P. 5</p>	1995	PN5
MAESTRO MAESTRA TEXTO ESCOLAR	<p>"Se espera que el texto retome las concepciones más actualizadas sobre el aprendizaje en general, y sobre cada una de las áreas del conocimiento en particular, y que tenga en cuenta la renovada posición del maestro y de la maestra en la concepción actual de la educación, el acelerado desarrollo de los sistemas de información y el acceso a los mismos a través de los medios masivos de comunicación." P. 8</p>		
ALUMNOS Y ALUMNAS MAESTRO MAESTRA TEXTO ESCOLAR CALIDAD DE MATERIALES	<p>"La creencia de que es necesario que el texto presente todos los conocimientos que el estudiante debe aprender ha llevado, entre otras cosas, a concebir un buen texto como aquel que resuelve todas las necesidades de información que el maestro y la maestra consideran deben tener los alumnos y las alumnas y no presenta dificultades para su interpretación en cuanto no les genera dudas de conocimiento, ni les muestra planteamientos diversos." P. 8 - 9</p>		
MAESTROS MAESTRAS TEXTO ESCOLAR APRENDIZAJE	<p>"El texto escolar... ha de tener una estructura que ayude a los maestros y maestras a elaborar sus propias situaciones de aprendizaje, que los oriente para encontrar caminos, métodos y técnicas y, sobre todo, que les muestre que hay muchas posibilidades de ampliar los conocimientos y experiencias tanto en la vida misma como en los libros y otros vehículos de la información y la expresión." P. 9</p>		
MAESTRO MAESTRA DISEÑO DE MATERIALES CIRCULACION DE TEXTOS.	<p>"El maestro o maestra, como líder de este proceso, ha de trabajar con la oferta editorial de textos para evaluarla críticamente y de manera continua, posibilitando así procesos de selección cada vez más adecuados a las necesidades, intereses y potencialidades de sus estudiantes, a las necesidades y posibilidades de la institución y a las características del entorno social." P. 10</p>		
MAESTRO MAESTRA RESPONSABILIDAD - TEXTOS CALIDAD DE LA EDUCACION	<p>"La responsabilidad del maestro o la maestra en la meta de mejoramiento de la calidad de la educación en lo referente a los textos escolares es muy grande puesto que a él o ella le corresponde liderar la evaluación y tomar la decisión en cuanto a la selección del texto. Tradicionalmente, esta tarea se ha realizado - con excepciones, por supuesto -, con criterios no sistemáticos, muy cerca de la intuición, dedicándole un lugar poco importante en el tiempo de las labores de preparación del trabajo educativo." P. 10</p>		
MAESTRO MAESTRA PROCESOS EDUCATIVOS TEXTOS ESCOLARES	<p>"La presente propuesta ha de servir como punto de partida para ir posibilitando el desarrollo de procesos cada vez más ricos, sistemáticos y extendidos en el tiempo, que le permitan al maestro y a la maestra, por un lado, tener más herramientas de trabajo para sustentar sus</p>		

<p>PROFESORAS PROFESORES EVALUACIÓN DE TEXTOS</p>	<p>por un lado, tener más herramientas de trabajo para sustentar sus decisiones y, por otro, aportar a los procesos de mejoramiento de la calidad de los textos escolares." P. 10-11</p>	
<p>EVALUACION DE TEXTOS LAS/LOS DOCENTES</p>	<p>"Esta ficha contiene las características mínimas y los factores generales para la evaluación de los textos mencionados. Los factores específicos serán formulados por los profesores o profesoras responsables." P. 11</p>	
<p>ALUMNOS ALUMNAS PADRES MADRES</p>	<p>"La evaluación de los textos escolares deberá ser realizada por los y las docentes de aula responsables del trabajo pedagógico en cada una de las áreas o disciplinas y grados escolares para los cuales se hará la dotación oficial." P. 13-14</p>	
<p>LOS/LAS DOCENTES SELECCIÓN DE TEXTOS</p>	<p>"Este grupo podrá conformarse con docentes interesados(as) y especialistas en las áreas y disciplinas correspondientes, que además sean amplios(as) conocedores(as) de los procesos educativos que se desarrollan en la educación básica y media. También podrán integrarse al grupo representantes de los alumnos y alumnas y, de ser posible, algunos padres y madres de familia." P.14</p>	
<p>DIRECTOR(A) RECTOR(A) LOS/LAS DOCENTES SELECCIÓN DE TEXTOS</p>	<p>"La selección de los textos con los cuales se desea dotar a la institución se hará a partir de los títulos preseleccionados por los o las docentes y que figuren en el numeral 7 de cada ficha de evaluación." P.14</p>	
<p>ALUMNOS ALUMNAS TEXTOS ESCOLARES</p>	<p>"El director(a) o rector(a) del establecimiento educativo deberá realizar la selección final de común acuerdo con los y las docentes evaluadores(as) y/o con el comité pedagógico de evaluación de textos." P. 14</p>	
<p>DIRECTOR DIRECTORA</p>	<p>"Para la educación básica y media oficial se ha previsto la dotación de un juego de cuatro (4) textos por cada 3 alumnos o alumnas como máximo." P.15</p>	
<p>DERECHOS DE AUTOR(A) ALUMNOS(AS) TEXTOS ESCOLARES</p>	<p>"La ficha deberá ser entregada al director o directora del establecimiento educativo, con quien se efectuará la selección final de los textos a adquirir para el plantel." P.15</p>	
<p>LOS/LAS ESTUDIANTES PADRES MADRES EVALUACION DE TEXTOS</p>	<p>"Incluir el nombre o los nombres del autor(a) o autores(as), el año del Copyright y el número de registro del ISBN." P.16</p>	
<p>GENERO SEGREGACION EN LOS TEXTOS ESTEREOTIPOS</p>	<p>"¿Cree que a sus alumnos (as) les puede gustar? ¿Está interesado (a) en seguir leyendo este libro?" P.17</p>	
	<p>"En este momento usted tiene una opinión fundamentada acerca de los textos que está evaluando y tiene una preferencia por alguno, o algunos de éstos. Invite estudiantes a examinar los textos que usted está evaluando. Haga lo mismo con algunos padres y madres de familia. Esto resulta muy importante para involucrarlos(as) a la escuela." P. 19</p>	

	<p>"Las ilustraciones y la información escrita están libres de estereotipos, exclusivismos, prejuicios y cualquier forma de segregación de grupos humanos por razones de género, clase social, raza u ocupación." P 20</p>		
<p>MUJERES PROGRAMAS APRENDIZAJE PERMANENTE</p> <p>NIÑAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS</p> <p>NIÑA ESTEREOTIPOS.</p> <p>NIÑAS MADRES ACCESO MATERNIDAD</p> <p>NIÑAS MUJERES POLITICAS PROGRAMAS DISCRIMINACION DERECHOS</p> <p>NIÑAS POLITICAS SOCIEDAD</p> <p>MUJERES/ NIÑAS IGUALDAD ENTRE SEXOS</p>	<p>"Crear programas flexibles de enseñanza, capacitación y readiestramiento para un aprendizaje permanente que facilite la transición entre las actividades de las mujeres en todas las etapas de su vida."</p> <p>"Generar apoyo social a la observancia de las leyes sobre la edad mínima para contraer matrimonio, especialmente proporcionando a las niñas oportunidades educativas."</p> <p>"Poner en marcha programas de educación y elaborar material didáctico y libros de texto que sensibilicen e informen a los adultos sobre los efectos perjudiciales para la niña que entrañan determinadas prácticas tradicionales o impuestas por la costumbre."</p> <p>"Promover un entorno educativo en el que se eliminen las barreras que impiden la asistencia a las escuelas de las niñas casadas o embarazadas y las madres jóvenes."</p> <p>"Desarrollar políticas y programas en los que se dé prioridad a los programas oficiales y no oficiales que ayuden a la niña y le permitan adquirir conocimientos, desarrollar el sentido de su propia dignidad y asumir la responsabilidad de su propia vida; y prestar especial atención a los programas destinados a educar a mujeres y hombres, especialmente los padres, sobre la importancia de la salud física y mental y del bienestar de la niña, incluidos la eliminación de la discriminación contra la niña en la ración alimentaria, el matrimonio precoz, la violencia ejercida contra ella, su mutilación genital, la prostitución infantil, el abuso sexual, la violación y el incesto."</p> <p>"Concientizar a los gobernantes, planificadores, administradores y encargados de aplicar las políticas en todos los planos, así como a las familias y comunidades, de la situación desfavorable en que se encuentran las niñas."</p> <p>"Educar a las mujeres, los hombres, las niñas y los niños para que se esfuercen por mejorar la situación de las niñas y exhortarlos a trabajar en pro del respeto mutuo y de la colaboración en pie de igualdad entre los jóvenes de ambos sexos."</p>		

<p>NIÑAS/ NIÑOS ACCESO IGUALDAD COBERTURA DERECHOS</p>	<p>“Velar por que la totalidad de las niñas y los niños tenga acceso universal y en condiciones de igualdad a la enseñanza primaria y pueda completarla, y suprimir las diferencias existentes actualmente entre niñas y niños, conforme a lo estipulado en el Artículo 28 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño; garantizar asimismo el acceso en condiciones de igualdad de oportunidades a la educación secundaria para el año 2005 y, a la educación superior, incluida la formación profesional y técnica, para todas las niñas y niños, incluidos los discapacitados y los especialmente dotados.”</p>		
<p>NIÑAS PROGRAMAS ALFABETIZACION DESARROLLO</p>	<p>“Adoptar medidas para incluir los programas de alfabetización funcional y de aritmética elemental, en particular destinados a las niñas que no asisten a la escuela, en los programas de desarrollo.”</p>		
<p>NIÑA MUJER DERECHOS HUMANOS PROGRAMAS DE ENSEÑANZA</p>	<p>“Fomentar la instrucción en materia de derechos humanos en los programas de enseñanza e incluir en la educación la idea de que los derechos humanos de la mujer y la niña son parte inalienable e indivisible de los derechos humanos universales.”</p>		
<p>COBERTURA ACCESO RECURSOS</p>	<p>“Aumentar la tasa de matrícula escolar y las tasas de retención de las niñas proporcionando los recursos presupuestarios apropiados y movilizando el apoyo de la comunidad y de los padres mediante campañas y horarios escolares flexibles, incentivos, becas, programas de acceso para muchachas no escolarizadas y otras medidas.”</p>		
<p>GENERO PROGRAMAS CAPACITACION</p>	<p>“Elaborar programas y materiales de capacitación para maestros y educadores que les permitan cobrar conciencia de su propia función en el proceso educativo y aplicar estrategias efectivas de enseñanza en que se tengan en cuenta los aspectos relacionados con el género.”</p>		
<p>MAESTRAS PROFESORAS POLITICAS ASCENSO</p>	<p>“Adoptar medidas para que las maestras y profesoras universitarias tengan las mismas posibilidades y la misma categoría que sus colegas del sexo masculino.”</p>		
<p>MUCHACHAS FORMACION DESARROLLO</p>	<p>“Proporcionar educación a las muchachas para que conozcan mejor, desde el punto de vista teórico y práctico, el funcionamiento de los sistemas económicos, financieros y políticos.”</p>		

<p>NIÑAS ACCESO CAPACITACION PARTICIPACION</p>	<p>“Garantizar a las niñas con discapacidades el acceso a la educación y la capacitación apropiadas, a fin de que puedan participar plenamente en la sociedad.”</p>		
<p>MUCHACHAS EDUCACION SEXUAL PROGRAMAS MATERIAL PLANIFICACION</p>	<p>“Velar porque las muchachas, sobre todo las adolescentes, reciban educación e información en materia de fisiología reproductiva, salud reproductiva y salud sexual, conforme a lo acordado en el Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, y a lo establecido en el informe de esa Conferencia, así como en materia de prácticas responsables de planificación de la familia, vida de familia, salud reproductiva, enfermedades de transmisión sexual, transmisión y prevención del VIH/SIDA, reconociendo las funciones de los padres ...”</p>		
<p>NIÑAS PROGRAMAS INTEGRALES ALFABETIZACION</p>	<p>“Incorporar la formación sanitaria y nutricional para las niñas a los programas de alfabetización y los planes de estudio académico desde la enseñanza primaria.”</p>		
<p>NIÑAS PROGRAMAS POLITICAS</p>	<p>“Elaborar programas de información y capacitación que se ocupen de las necesidades de salud especiales de las niñas, destinados a las personas encargadas de planificar y ejecutar las políticas de salud.”</p>		
<p>MUCHACHAS ACCESO FORMACION INTEGRAL</p>	<p>“Facilitar a las muchachas el acceso a la educación y la información sobre cuestiones sociales, culturales, económicas y políticas, y a los medios de comunicación que se ocupan de estas cuestiones, y permitirles expresar sus opiniones.”</p>		
<p>MUCHACHAS IGUALDAD POLITICAS PARTICIPACION</p>	<p>“Respaldar a las organizaciones no gubernamentales, y sobre todo a las destinadas a la juventud, en su labor de promoción, de la igualdad y la participación de las muchachas en la sociedad.”</p>		
<p>NIÑAS NIÑOS RESPONSABILIDADES EDUCAR</p>	<p>“Educar y estimular a los padres y los encargados para que traten de igual modo a las niñas y a los niños y para que procuren que tanto las niñas como los niños compartan las responsabilidades familiares...”</p>		

<p>IGUALDAD ENTRE LOS SEXOS NIÑAS MUJERES ACCESO</p>	<p>"... se centra en los aspectos de la igualdad entre los sexos, que constituyen la prioridad más urgente reconocida en la Declaración Mundial. En la mayoría de las regiones del mundo, la parte femenina de la población no se beneficia en igual medida de la educación básica como la otra mitad. No obstante, se pueden dar razones sociales y económicas precisas –además del derecho a la educación- para que las niñas y las mujeres tengan por lo menos igual acceso a la educación básica que los niños y los hombres." P. 2</p>	<p>1994</p>	<p>PI1</p>
<p>NIÑAS MUJERES ACCESO ESTEREOTIPOS SEXUALES</p>	<p>"La prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niñas y mujeres, y suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa. Deben eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos." P. 5</p>		
<p>MUJERES NIÑAS INSTRUCCIÓN COBERTURA DESIGUALDAD POR SEXOS EDUCACION</p>	<p>"...se refiere especialmente a la educación de las mujeres y niñas, categoría desfavorecida en el mundo entero en cuanto a todo tipo de educación. Si siguen dándose las actuales disparidades entre los sexos, no podrá lograrse nunca la educación básica para todos. Cuando las niñas y las mujeres pertenecen a los grupos física, social o económicamente menos privilegiados (pobres, impedidos y minusválidos, niños de la calle, trabajadores migrantes, minorías sociales o lingüísticas, refugiados y otras personas), sus dificultades se multiplican en lo que se refiere al aprendizaje. La desigualdad relacionada con el sexo de las personas es uno de los problemas más difíciles que afrontan en todas partes las autoridades con poder de decisión. La instrucción de las niñas y mujeres es una cuestión que merece especial atención por parte de los que se interesan por la educación básica para todos." P. 5</p>		
<p>DIFERENCIAS ENTRE SEXOS MARGINALIZACIÓN DE LA MUJER DESIGUALDAD</p>	<p>"...las observaciones de carácter general que figuran pueden muy bien ocultar importantes diferencias regionales, nacionales o culturales. No obstante, se sigue debatiendo la cuestión de si estas otras diferencias son más importantes que las que existen entre los sexos. Una opinión firmemente sustentada es que la marginalización de la mujer en sociedad es una característica común de todos los grupos... la cuestión de la desigualdad entre los sexos trasciende las distinciones de raza y clase, con lo cual une involuntariamente a todas las mujeres, pese a que hay muchas diferencias entre ellas... otros... indican que las</p>		

<p>NIÑAS VARONES IGUALDAD ENTRE LOS SEXOS ACCESO CALIDAD DE LA ENSEÑANZA</p>	<p>diferencias culturales pueden ser a veces más importantes que las que existen entre los sexos." P. 5</p> <p>"El problema de matriculación de las niñas en América Latina es menor que en Africa y en Asia. Esto no quiere decir que no haya problemas en cuanto a la igualdad entre los sexos, sino que se trata de uno diferente... la cuestión no es tanto las disparidades entre niñas y varones en términos cuantitativos, ya que los datos sobre la matrícula indican una paridad de acceso y la inexistencia de diferencias importantes en las tasas de abandono y repetición de los estudios. El problema reside más bien en la baja calidad de la enseñanza y en un plan de estudios que no estimula el progreso de las niñas en materias como las ciencias..." P. 5</p>		
<p>NIÑAS VARONES TASAS DE MATRICULA EQUIDAD ACCESO CALIDAD DE VIDA</p>	<p>"...unas tasas de matrícula iguales en el caso de las niñas y los varones no constituyen un índice suficiente de equidad. El acceso en un pie de igualdad no asegura un rendimiento similar, y son la calidad y los resultados del aprendizaje los que revisten una importancia primordial. ¿Tienen las niñas y las mujeres las mismas oportunidades... para alcanzar y mantener niveles satisfactorios de aprendizaje, para progresar... para utilizar su educación con el fin de mejorar su calidad de vida y la de sus hijos?" P. 6</p>		
<p>MUJERES NIÑAS DIFERENCIAS ENTRE SEXOS/ CULTURALES/ EDUCATIVAS</p>	<p>"...cuatro esferas relacionadas con la educación de las mujeres y las niñas: ...ventajas de su participación en forma equitativa en el proceso educacional; la disparidad de oportunidades entre ambos sexos y sus causas; las diferencias culturales y educativas entre los sexos, y los esfuerzos que se hacen y deben hacerse para resolver los problemas." P.6</p>		
<p>TASAS DE MATRICULA ESCOLAR DESIGUALDAD ENTRE SEXOS ABANDONO DE ESTUDIOS</p>	<p>"En los dos últimos decenios han venido aumentando las tasas de matrícula escolar, tanto de las niñas como de los niños, a todos los niveles. En particular, la matrícula en la enseñanza primaria... Pese a este progreso global, no ha disminuido mucho la desigualdad entre los sexos en el campo de la educación... no sólo es más baja la tasa de ingreso de las niñas en la escuela, sino que también su tasa de abandono de estudios es ligeramente más elevada que en el caso de los varones." P. 10</p>		
<p>DESIGUALDAD ENTRE LOS SEXOS</p>	<p>"En los niveles posprimarios, la desigualdad entre los sexos en el campo de la educación es mayor... en 1990, el PNUD</p>		

DESARROLLO HUMANO	<p>notificó las relaciones medias de matrícula... en el caso de los países de la categoría de "bajo desarrollo humano." P.11</p>	
IGUALDAD ENTRE SEXOS ACCESO RENDIMIENTO ESTEREOTIPOS	<p>"Para ser eficaces, las políticas encaminadas a lograr la igualdad entre los sexos deben incluir medidas que reduzcan los costos y acrecienten los beneficios para la totalidad de las familias... obstáculos explícitos o implícitos impiden que las mujeres accedan a ciertas ocupaciones y actúan también como freno a la educación. Algunos se dan en la enseñanza primaria, cuando los maestros y los libros de texto proyectan actitudes que desalientan la asistencia y el rendimiento escolar de las niñas. Pueden persistir estereotipos..." P.12</p>	
NIÑAS MAESTRAS PROGRAMAS NIVEL DE INSTRUCCIÓN	<p>"La escasez (de maestras) refleja en gran parte la cantidad limitada de posibles maestras, como consecuencia del bajo nivel de instrucción de las niñas, y de la renuencia de las maestras jóvenes a trabajar en zonas rurales... las mujeres de zonas rurales suelen no tener las calificaciones requeridas para matricularse en las escuelas normales en las ciudades, y en esas zonas hay pocos programas para... capacitar a mujeres jóvenes para ser maestras." P. 20</p>	
NIÑAS MUJERES RELACIONES ENTRE SEXOS DIVISIÓN DEL TRABAJO	<p>"...las barreras a la educación de las niñas y mujeres son análogas en las distintas culturas... aunque en diverso grado, las relaciones entre sexo masculino y femenino crean obstáculos a la plena participación de las niñas y mujeres en la educación... la división del trabajo por sexos y el control sobre la sexualidad de la mujer. Ambos factores condicionan la idea del mundo..." P. 20</p>	
NIÑA MUJER JUSTICIA SOCIAL IGUALDAD INSTRUCCIÓN CONDICION FEMENINA	<p>"...es innegable que las limitaciones culturales son fuertes... en general, a las niñas se les niega la época alegre y despreocupada de crecimiento y aprendizaje que se llama infancia... en toda sociedad que quiera lograr la justicia social, en toda política que busque un avance hacia la igualdad de oportunidades educacionales, la atención debe centrarse en dar instrucción a las niñas... Los cambios en la educación que no mejoren la condición de la mujer no serán aceptables, ni solucionarán su actual estado de subdesarrollo." P. 21</p>	
NIÑAS MUJERES	<p>"...gracias a una iniciativa de la UNESCO, existen en América Latina planes para asegurar una educación de alta calidad a las niñas de familias pobres. La iniciativa tiene por</p>	

<p>PLANES DE ESTUDIO CALIDAD DE VIDA</p>	<p>finalidad cambiar la opinión que tienen de sí mismas las niñas y las mujeres, lograr mejoras en la salud y nutrición y orientar los planes de estudios con objeto de aumentar la calidad de la vida según las propias metas y prioridades de las comunidades." P. 23-24</p>		
<p>EDUCACIÓN DE LA MUJER EDUCACIÓN BASICA</p>	<p>"... se requiere una visión amplia de lo que puede lograrse con la educación de la mujer. Las cuestiones relacionadas con la productividad, el bienestar y la salud de la familia, la autonomía y empleo femeninos dependen de lo que se pueda obtener en la esfera de la educación básica. No obstante, las propias mujeres... no consideran que la educación sea relevante ni reporte beneficios en sus actividades cotidianas para sobrevivir." P. 24</p>		
<p>MUJERES ACCESO DEMANDA EDUCATIVA PROCESOS ENSEÑANZA</p>	<p>"Las medidas educacionales... deben tratar de despertar y estimular entre las mujeres el interés en tener acceso a los conocimientos y a la información, para que la demanda de educación provenga de ellas... Esto exige una nueva definición de la enseñanza... este proceso educativo debe proporcionar información y conocimientos relevantes para el entorno, la comunidad y las condiciones de cada educando." P.27</p>		
<p>MUJER SOCIEDAD NIÑOS NIÑAS DEMOGRAFIA</p>	<p>"La educación en materia de población puede ayudar a la gente a mejorar el bienestar de sus familias y comunidades, y tener un efecto especialmente importante en el papel de la mujer en la sociedad... Algunos conceptos básicos que tienen validez universal forman parte del contenido de la educación en materia de población... respetar a los demás, especialmente a las personas de sexo contrario... autoestima... concepto por igual aplicable a niños y niñas, es especialmente importante para éstas últimas... El concepto de planificación es uno de los más importantes de la educación en materia de población... cada conducta tiene sus consecuencias... deben aceptar la responsabilidad..." P. 69-70</p>	<p>1994</p>	<p>PI3</p>
<p>MUJER FAMILIA INTEGRACIÓN DESARROLLO DEMOGRAFIA</p>	<p>"La educación en materia de población... para facilitar la comprensión de los problemas de la mujer y fomentar el mejoramiento de su situación... El factor común básico es la integración de la mujer en las actividades de desarrollo... La educación en materia de población se basa en dos intereses principales: uno en relación con la familia y el individuo y otro con las principales tendencias</p>		

<p>MUJERES ACCESO DESARROLLO</p>	<p>demográficas. Las mujeres ocupan un papel central en ambos... es necesario que la sociedad la perciba como un ser humano por todos los conceptos." P. 71</p> <p>"Es indispensable que se tomen medidas encaminadas a garantizar que todos los adultos, y especialmente las mujeres, puedan tener acceso a la información... La educación en materia de población y la educación relativa a "la mujer y el desarrollo" son poderosos vehículos que se refuerzan mutuamente..." P. 73</p>		
<p>ROLES POR SEXOS CAPACITACION DOCENTE</p>	<p>"La preparación de materiales sobre los papeles de los dos sexos tiene sin duda que ir acompañada por el desarrollo paralelo de materiales destinados a la capacitación de maestros en técnicas de educación en materia de población." P. 74</p>		
<p>NIÑAS/ MUJERES DESARROLLO SOSTENIBLE</p>	<p>"Promover un desarrollo sostenible centrado en la persona, incluido el crecimiento económico sostenido, mediante la enseñanza básica, la educación durante toda la vida, la alfabetización y capacitación, y la atención primaria de la salud para niñas y mujeres." P. 77</p>		
<p>NIÑAS / MUJERES AGENTES DE CAMBIO EDUCACIÓN NO DISCRIMINATORIA ACCESO RELACIONES IGUALITARIAS DESARROLLO SOSTENIBLE</p>	<p>"La educación es un derecho humano y constituye un instrumento indispensable para lograr los objetivos de la igualdad, el desarrollo y la paz. La educación no discriminatoria beneficia tanto a las niñas como a los niños y, de esa manera, conduce en última instancia a relaciones más igualitarias entre mujeres y hombres. La igualdad de acceso a la educación y la obtención de educación son necesarias para que más mujeres se conviertan en agentes de cambio. La alfabetización de la mujer es importante para mejorar la salud, la nutrición y la educación en la familia, así como para habilitar a la mujer para participar en la adopción de decisiones en la sociedad. Ha quedado demostrado que la inversión en la educación y la capacitación formal y no formal de las niñas y las mujeres, que tiene un rendimiento social y económico excepcionalmente alto, es uno de los mejores medios de lograr un desarrollo sostenible y un crecimiento económico a la vez sostenido y sostenible." P. 2</p>	1995	PI6
<p>NIÑAS DISCRIMINACIÓN ACCESO GENERO</p>	<p>"En muchas regiones persiste la discriminación en el acceso de las niñas a la educación debido a actitudes arraigadas, a embarazos y matrimonios a edad temprana, a lo inadecuado que resulta el material didáctico y</p>		

<p>NIÑAS NIÑOS ENTORNO EDUCACIONAL SOCIAL DISCRIMINACIÓN DESIGUALDADES</p>	<p>educacional y al sesgo de género que éste muestra, al acoso sexual y a la falta de instalaciones.” P. 3</p> <p>“La creación de un entorno educacional y social en el que se trate en pie de igualdad a las mujeres y los hombres y a las niñas y los niños, en el que se los aliente a alcanzar su pleno potencial, respetando su libertad de pensamiento, conciencia, religión y creencias, y en el que los recursos educacionales promuevan imágenes no estereotipadas de las mujeres y de los hombres contribuiría eficazmente a eliminar las causas de la discriminación contra las mujeres y las desigualdades entre las mujeres y hombres.” P. 3</p>		
<p>NIÑAS MUJERES NECESIDADES IGUALDAD SESGO DE GENERO DISCRIMINACION</p>	<p>“En buena medida sigue habiendo un sesgo de género en los programas de estudio y el material didáctico y rara vez se atiende a las necesidades especiales de las niñas y las mujeres. Esto refuerza las funciones tradicionales de la mujer y del hombre, y priva a éstas últimas de la oportunidad de participar en la sociedad plenamente y en condiciones de igualdad. La falta de sensibilidad de los educadores de todos los niveles respecto a las diferencias de género aumenta las desigualdades entre la mujer y el hombre al reforzar las tendencias discriminatorias y socavar la autoestima de las niñas. La falta de educación sexual y sobre la salud reproductiva tiene profundas repercusiones en la mujer y el hombre.” P. 3</p>		PI2
<p>CALIDAD DE VIDA SESGO DE GENERO MUJERES NIÑAS PROGRAMAS LIBROS DE TEXTO</p>	<p>“Hay, en particular, sesgo de genero en los programas de estudio de las ciencias. Los libros de texto sobre ciencias no guardan relación con la experiencia cotidiana de las mujeres y las niñas ni dan el debido reconocimiento a las mujeres científicas. A menudo, no se imparten a las niñas nociones y aptitudes técnicas básicas en las matemáticas y las ciencias que les proporcionarían conocimientos que podrían aplicar para mejorar su vida cotidiana y aumentar sus oportunidades de empleo. Los estudios avanzados de ciencia y tecnología preparan a la mujer para desempeñar una función activa en el desarrollo tecnológico e industrial de su país, por lo que es preciso adoptar un enfoque múltiple respecto de la capacitación profesional y técnica. La tecnología está transformando rápidamente el mundo y también ha afectado a los países en desarrollo. Es indispensable que la mujer no sólo se beneficie de la tecnología, sino que también participe en el proceso desde la etapa de diseño hasta las de aplicación, supervisión y evaluación.” P. 3</p>		

<p>MUJERES NIÑAS ACCESO RETENCION NIVELES ENSEÑANZA</p>	<p>“El acceso y la retención de las niñas y mujeres en todos los niveles de la enseñanza, incluido el nivel superior es uno de los factores de su continuo progreso en las actividades profesionales. No obstante, hay que reconocer que las niñas siguen concentrándose en un número limitado de esferas de estudio.” P. 3-4</p>		
<p>NIÑAS MUJERES RECURSOS POLITICAS PROGRAMAS DESARROLLO</p>	<p>“En muchos países, los recursos que se asignan a la educación, especialmente a las niñas y mujeres, son insuficientes y en algunos casos se han reducido aún más, en particular en el contexto de políticas y programas de ajuste. Dicha insuficiencia en la asignación de recursos perjudica al desarrollo humano, en particular el desarrollo de la mujer.” P. 4</p>		
<p>MUJERES HOMBRES DESIGUALDAD DE ACCESO PERSPECTIVA DE GENERO</p>	<p>“Para hacer frente a la desigualdad de acceso a la enseñanza y a las oportunidades educativas insuficientes, los gobiernos y otros agentes sociales deberían promover una política activa y visible de integración de una perspectiva de género en todas las políticas y programas, a fin de que se analicen, antes de adoptar decisiones, sus posibles efectos en las mujeres y los hombres.” P. 4</p>		
<p>IGUALDAD DE ACCESO GENERO DISCRIMINACION</p>	<p>“Promover el objetivo de la igualdad de acceso a la educación * tomando medidas para eliminar la discriminación en la educación en todos los niveles por motivos de género, raza, idioma, religión, origen nacional, edad o discapacidad, o cualquier otra forma de discriminación y, según proceda, considerar la posibilidad de establecer procedimientos para dar curso a las reclamaciones.” P. 4</p>		
<p>MUJER GENERO ACCESO CAPACITACION DESARROLLO</p>	<p>“Eliminar las disparidades por motivos de género en el acceso a todos los ámbitos de la enseñanza terciaria, velando por que la mujer tenga igual acceso que el hombre al desarrollo profesional, a la capacitación y a las becas y adoptando medidas de promoción activa según corresponda.” P. 5</p>		PI3
<p>MUJER GENERO IGUALDAD CAPACITACION</p>	<p>“Establecer un sistema docente en que se tengan en cuenta las cuestiones relacionadas con el género, a fin de promover la igualdad de oportunidades de educación y capacitación, así como la participación igualitaria de la mujer en la administración y la adopción de políticas y</p>		

<p>NIÑAS MATRICULA RETENCION ESCOLAR DERECHOS DISCRIMINACION</p>	<p>decisiones en materia de educación.” P. 5</p> <p>“Aumentar la matrícula y las tasas de retención escolar de las niñas, asignando a esa actividad los recursos presupuestarios necesarios, obteniendo el apoyo de los padres y de la comunidad, así como realizando campañas, estableciendo horarios escolares flexibles, otorgando incentivos y becas y adoptando otras medidas encaminadas a reducir los costos que entraña para la familia la educación de las niñas y facilitar a los padres la posibilidad de elegir educación para sus hijas; velando por que las instituciones educacionales respeten los derechos de las mujeres y las niñas a la libertad de conciencia y de religión y derogando todo tipo de legislación discriminatoria desde los puntos de vista religioso, racial o cultural”. P. .5</p>		
<p>MUJERES CALIDAD DE LA EDUCACIÓN ACCESO IGUALDAD DESARROLLO</p>	<p>“Aumentar la calidad de la educación y la igualdad de oportunidades para las mujeres y los hombres en lo que se refiere al acceso, a fin de que las mujeres de todas las edades puedan adquirir los conocimientos, capacidades, aptitudes, destrezas y valores éticos necesarios para desarrollarse y participar plenamente, en condiciones de igualdad, en el proceso de desarrollo social económico y político.” P. 5-6</p>		
<p>NIÑAS DIFERENCIAS GENERO ORIENTACION ESCOLAR</p>	<p>“Proporcionar servicios de orientación escolar y programas de preparación de maestros no discriminatorios y que tengan en cuenta las diferencias basadas en el género a fin de alentar a las niñas a seguir estudios académicos y técnicos de ampliar sus futuras oportunidades de carrera.” P. 6</p>		
<p>ANALFABETISMO FEMENINO</p>	<p>“Reducir la tasa de analfabetismo femenino por lo menos a la mitad de la tasa de 1990, con especial hincapié en la alfabetización de las mujeres rurales, migrantes, refugiadas y desplazadas internamente, así como en las mujeres con discapacidades.” P.6</p>		
<p>NIÑAS PRIMARIA IGUALDAD GENERO</p>	<p>“Proporcionar acceso universal a la enseñanza primaria a las niñas, y procurar lograr la igualdad de género en la tasa de finalización de dicha enseñanza, para el año 2000.” P.7</p>		
<p>MUJERES GENERO ALFABETIZACION ELEMENTAL</p>	<p>“Eliminar las diferencias por motivos de género en las tasas de alfabetización elemental y funcional de mujeres y hombres, como recomienda la Declaración de Jomtien</p>		

MUJERES POLÍTICAS ENSEÑANZA NECESIDADES	sobre Educación para Todos.” P. 7		
NIÑAS MUJERES	“Elaborar y aplicar políticas de enseñanza, capacitación y readiestramiento para las mujeres, en particular las jóvenes y las que retornen al mercado de trabajo, para impartirles conocimientos que permitan satisfacer las necesidades de un contexto socioeconómico cambiante, a fin de mejorar sus oportunidades de empleo.” P.7		
MUJERES PROGRAMAS DE ENSEÑANZA	“Fomentar el reconocimiento de las oportunidades de enseñanza extraescolar para las niñas y las mujeres en el sistema educativo.” P. 7-8		
MUJER CAPACITACION PROGRAMAS	“Formular programas de enseñanza y capacitación para mujeres desempleadas a fin de proporcionarles nuevos conocimientos teóricos y prácticos que incrementen y amplíen sus oportunidades de empleo, incluido el empleo por cuenta propia, y el desarrollo de su capacidad empresarial.” P. 8		
MUJER PLANES DE ESTUDIO ACCESO	“Promover el papel central de la mujer en los programas de investigación, extensión y enseñanza en las esferas alimentaria y agraria.” P. 8		
MUJER PLANES DE ESTUDIO ACCESO	“Elaborar planes de estudio y materiales didácticos, y formular y adoptar medidas positivas para garantizar un mayor acceso y participación de la mujer en los sectores técnicos y científicos, especialmente en aquellos en que no estén representadas o estén infrarrepresentadas.” P.8		
MUJERES ACCESO FORMACIÓN CALIDAD	“Garantizar el acceso a la enseñanza y la formación de buena calidad en todos los niveles apropiados a las mujeres adultas sin educación previa o con educación escasa, a las mujeres con discapacidades y a las mujeres emigrantes, refugiadas y desplazadas, a fin de mejorar sus oportunidades de trabajo.” P. 8		
GENERO ESTEREOTIPOS PLANES DE ESTUDIO	“Formular recomendaciones y elaborar planes de estudio, libros de texto y material didáctico libres de estereotipos basados en el género para todos los niveles de enseñanza, incluida la formación de personal docente, en colaboración con todos los interesados: editoriales, profesores, autoridades públicas y asociaciones de padres.” P. 9		
ENSEÑANZA CON ORIENTACIÓN DE	“Elaborar programas de capacitación y materiales didácticos para docentes y educadores que aumenten la		

GENERO PROGRAMAS	comprensión de su propio papel en el proceso educativo con miras a proporcionarles estrategias eficaces para una enseñanza con orientación de género.” P. 9		
MAESTRAS NIÑAS PROFESORAS RETENCION ESCOLAR	“Adoptar medidas para garantizar que las maestras y profesoras tengan las mismas posibilidades y la misma categoría que los maestros y profesores, teniendo en cuenta la importancia de contar con profesores en todos los niveles y a fin de atraer y retener a las niñas en las escuelas.” P. 10		
MUJERES CAPACITACION LIDERAZGO	“Desarrollar la capacitación y las oportunidades para el liderazgo para todas las mujeres, a fin de alentarlas a desempeñar funciones directivas, lo mismo como estudiantes que como adultas en la sociedad civil.” P. 10		
NIÑAS NIÑOS PROGRAMAS EDUCATIVOS SERVICIOS INTEGRADOS	“Promover con el apoyo de sus padres y en colaboración con el personal y las instituciones docentes, la elaboración de programas educativos para niñas y niños y la creación de servicios integrados, a fin de fomentar la comprensión de sus responsabilidades y ayudarles a asumir esas responsabilidades, teniendo en cuenta la importancia de esa educación y esos servicios para el desarrollo personal y la autoestima, así como la necesidad urgente de evitar los embarazos no deseados, la propagación de enfermedades transmitidas sexualmente, especialmente el VIH/SIDA, y fenómenos tales como la violencia y el abuso sexuales.” P. 10		
MUJERES NIÑAS INDÍGENAS CULTURA NECESIDADES PLANES DE ESTUDIO	“Reconocer y apoyar el derecho de las mujeres y niñas indígenas a la educación, y promover un enfoque multicultural de la educación que responda a las necesidades, aspiraciones y culturas de las mujeres indígenas, inclusive mediante la elaboración de programas educativos planes de estudio y medios didácticos apropiados, en la medida posible en los idiomas de las poblaciones indígenas y con la participación de las mujeres indígenas en esos procesos.” P. 11		
GENERO DIVERSIDADES	“Garantizar que la igualdad de género y las diversidades culturales, religiosas y de otro tipo se respeten en las instituciones educativas.” P. 11		
MUJERES ENSEÑANZA	“Promover la enseñanza, la capacitación y los programas de información pertinentes para las mujeres de los medios rurales y agrarios mediante el uso de tecnologías accesibles		

CAPACITACION	y apropiadas y de los medios de comunicación por ejemplo, programas de radio, casetes y unidades móviles.” P. 12		
MUJERES ACCESO EDUCACIÓN MATERNIDAD	“Eliminar todas las barreras que impiden el acceso a la educación académica de las muchachas embarazadas y las madres jóvenes y apoyar el suministro de servicios de guardería y otros servicios de apoyo, en los casos en que sean necesarios.” P. 12		
MUJERES NIÑAS IGUALDAD FONDOS	“En los casos que sea necesario, movilizar fondos adicionales de las instituciones privadas y públicas, las fundaciones las instituciones de investigación y las organizaciones no gubernamentales para que las mujeres y las niñas así como los niños y los hombres, en pie de igualdad, puedan terminar su educación, haciendo especial hincapié en las poblaciones desatendidas” P. 12		
NIÑAS MUJERES CAPACITACION DESARROLLO	“Considerar la posibilidad de aumentar la financiación para atender con carácter prioritario las necesidades de educación y capacitación de las niñas y las mujeres en los programas de asistencia para el desarrollo.” P. 12		
NIÑOS NIÑAS MUJERES HOMBRES PROGRAMAS ALFABETIZACION	“Contribuir a la evaluación de los progresos logrados utilizando indicadores educacionales elaborados por órganos nacionales, regionales e internacionales, e instar a los gobiernos a que, al aplicar medidas para eliminar las diferencias entre las mujeres y los hombres y entre los niños y las niñas en cuanto a las oportunidades de educación y formación y los niveles alcanzados en todos los campos, en particular en los programas de enseñanza primaria y de alfabetización.” P. 12		
MUJER DIFERENCIAS ANALFABETISMO FORMACIÓN	“Proporcionar asistencia técnica, cuando la soliciten, a los países en desarrollo a fin de reforzar su capacidad de vigilar los progresos realizados en la reducción de las diferencias entre la mujer y el hombre en la enseñanza, la formación y la investigación, y en los niveles de logros en todas las esferas, particularmente en la enseñanza básica y la eliminación del analfabetismo.” P. 13		
MUJERES NIÑAS DERECHOS	“Realizar una campaña internacional de promoción del derecho de las mujeres y las niñas a la educación.”		
MUJERES NIÑAS	“Asignar un porcentaje mínimo de asistencia a la enseñanza		

<p>ENSEÑANZA BASICA</p> <p>MUJERES NIÑAS PROGRAMAS DE ENSEÑANZA Y FORMACION</p>	<p>básica para las mujeres y la niñas.” 14</p> <p>“Garantizar la disponibilidad de una amplia gama de programas de enseñanza y formación que lleven a la adquisición permanente por las mujeres y las niñas de los conocimientos y las capacidades necesarias para vivir en sus comunidades y naciones, contribuir a ellas y beneficiarse de ellas.” P. 15</p>		
---------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

CATEGORIA	CITA	Año	T.D
MUJERES ACCESO COBERTURA	“Los logros recientes de las mujeres en cuanto a acceso en la educación son notables, aunque su efecto en términos de inserción laboral y de niveles de ingreso haya sido menor que el esperado... El acceso de las mujeres a la enseñanza postsecundaria también se ha incrementado durante las últimas décadas...” p. 57	1992	PI7
MUJERES ACCESO PERFIL EDUCACIONAL AREAS DE ESTUDIO PRACTICAS PEDAGÓGICAS DISCRIMINATORIAS	“... los indicadores disponibles denotan que el acceso de las mujeres a la educación es todavía insuficiente en varios países de la región... Estos países son ahora los únicos en los cuales el perfil educacional de las mujeres no es similar o superior al de los hombres de la misma edad... la distribución de las mujeres según áreas de estudio ha cambiado poco; al igual que en los países industrializados, una gran proporción de ellas se concentra en carreras cuyo ejercicio permite horarios más flexibles o es más compatible con una mayor dedicación a las tareas del hogar, y donde existe un menor riesgo de discriminación en los salarios según el sexo. Esto puede atribuirse, además, a la persistencia de ciertas prácticas pedagógicas discriminatorias.” p. 59		
MUJERES EMPLEO ACCESO ENSEÑANZA	“...las mujeres todavía enfrentan problemas para lograr una participación proporcional de las oportunidades de empleo. En el sector educacional, por ejemplo, las mujeres tienen menores oportunidades de llegar a ocupar los cargos de mayor jerarquía académica o administrativa... En general, a las mujeres se les exigen más años de educación que a los hombres para lograr acceso a las mismas ocupaciones, a la misma edad... la enseñanza secundaria o superior se perfila cada vez más como el único medio que permite a las mujeres obtener trabajos más productivos. Sin embargo, ello no se traduce, necesariamente, en mayores ingresos.” p. 59-60		
MUJER SISTEMA EDUCACIONAL	“A pesar de los avances logrados en los dos últimos decenios en cuanto a la incorporación de la mujer en el sistema educacional subsisten las discriminaciones de género en los libros de texto empleados por las escuelas básicas... las imágenes		

DISCRIMINACIONES DE GÉNERO LIBROS DE TEXTO	femeninas más comúnmente representadas, corresponden a la vida doméstica... La única imagen de actividad intelectual femenina corresponde a la de una estudiante. No hay representación de mujeres en actividades científicas o profesionales..." p.60		
MUJERES MADRES TENDENCIAS DEMOGRÁFICAS NIVEL EDUCATIVO FECUNDIDAD MORTALIDAD INFANTIL	"... la educación ejerce una influencia muy importante sobre las tendencias demográficas, afectando las variables que producen los cambios...la elevación del nivel educativo de la población ... papel clave en el descenso de la mortalidad infantil, y de la fecundidad... a mayor educación de la madre menor mortalidad infantil y menor fecundidad. ...se ha comprobado que las mujeres más instruidas se casan más tarde, tienen menos hijos y tienen una actitud mucho más favorable al uso de anticonceptivos modernos..." p. 63		
MUJERES MATRICULA ESCOLAR OPORTUNIDADES EDUCATIVAS NIVEL DE INSTRUCCIÓN	"...se espera que la matrícula escolar continúe creciendo y que las mujeres lleguen a tener las mismas oportunidades educativas que los hombres en los países en que aún existen desigualdades por sexo, en los próximos años seguirá siendo apreciable el número de mujeres en edad fértil, analfabetas o con bajo nivel de instrucción, de cuyo comportamiento reproductivo dependerá en gran parte el nivel de la fecundidad futura." p. 64		
HOMBRES MUJERES NIÑOS NIÑAS DESIGUALDAD ESCOLARIZACION	"...(entre) las principales disparidades del acceso al conocimiento y al saber... la desigualdad del hombre y la mujer ante la educación. No cabe duda de que se ha avanzado durante los últimos años... el índice de alfabetización de las mujeres ha aumentado en casi todos los países sobre los cuales se dispone de información... las desigualdades siguen siendo flagrantes... a escala mundial la escolarización de las niñas es inferior a la de los niños..." p. 83		
MUJER DESIGUALDAD ENTRE LOS SEXOS EQUIDAD DESARROLLO NIVEL DE EDUCACIÓN INDICE DE FECUNDIDAD	"El principio de equidad impone un esfuerzo particular para suprimir todas las desigualdades entre los sexos en materia de educación pues constituyen la base de inferioridades duraderas que pesan sobre la mujer durante toda su vida... todos los expertos reconocen hoy la función estratégica que la educación de la mujer desempeña en el desarrollo... se ha establecido		

	una correlación muy clara entre el nivel de educación de la mujer, por una parte, y el mejoramiento general de la salud y de la nutrición de la población y la baja del índice de la fecundidad, por la otra.” p. 84		
MUJERES NIÑAS ANALFABETISMO DESIGUALDAD ENTRE SEXOS EDUCACIÓN DESARROLLO	“Las mujeres y niñas de muchas de las regiones más pobres del mundo están encerradas por un índice de pobreza donde se casan muy jóvenes, en el que madres analfabetas crían a hijas analfabetas que también se casan jóvenes para entrar en otro círculo de pobreza, analfabetismo, fecundidad elevada y mortalidad temprana. Se trata, en consecuencia, de romper el círculo vicioso que une la pobreza a la desigualdad entre el hombre y la mujer. En vista de lo que una minoría de chicas y mujeres ya han realizado, su educación a parece como la condición misma de una participación activa de la población en las iniciativas de desarrollo.”p. 82		
MUJERES MUCHACHAS DISCRIMINACIÓN FORMACIÓN IGUALDAD DE ACCESO ANALFABETISMO FEMENINO EDUCACIÓN PERMANENTE	“...desea subrayar el interés de la Declaración formulada por la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en Beijing en septiembre de 1995, en la que se analizan las distintas modalidades que puede revestir la discriminación hacia las muchachas y mujeres, entre otros, en los terrenos de la educación y la formación, y fija a la comunidad internacional varios objetivos fundamentales: asegurar la igualdad de acceso de la mujer a la educación, erradicar el analfabetismo femenino, mejorar el acceso de la mujer a la formación profesional, a la enseñanza científica y tecnológica y a la educación permanente.”p. 211	1996	PI8
HOMBRES MUJERES IGUALDAD DERECHOS HUMANOS DESIGUALDADES INSTRUCCIÓN DESARROLLO CONDICION FEMENINA	“...la denegación de la igualdad con los hombres de que aún son víctimas las mujeres en la mayoría de las regiones del mundo, de forma masiva o en formas más insidiosas según las tradiciones y las circunstancias... por su amplitud y gravedad, un ataque contra los derechos humanos...la comunidad internacional tiene el deber de hacer todo lo posible por abolir esas desigualdades,. Dar a las muchachas y a las mujeres una instrucción que les permita superar lo antes posible la distancia que las separa de los hombres, para abrirles... vías de acción y acceso al poder... no es sólo una exigencia ética... las mujeres se han		

	convertido, en todo el mundo, en agentes económicos de primer orden, aunque los indicadores que se utilizan tienden con excesiva frecuencia a minimizar, o a ocultar, su verdadera aportación al desarrollo....(su) educación es ... una de las inversiones en el futuro más rentables que se puede hacer... promoviendo de manera general la condición femenina..." p.212		
MUJERES PROCESO DE DESARROLLO PARTICIPACIÓN INSTRUCCIÓN FEMENINA	"La clave de la participación de la comunidad sigue encontrándose en el fortalecimiento de la participación de las mujeres en el proceso de desarrollo... Las mujeres están insuficientemente representadas en casi todos los programas de educación superior y en la mayoría de los puestos administrativos de alto nivel. La educación es condición esencial del fortalecimiento de la participación de las mujeres. La instrucción de las mujeres es ... una de las inversiones más rentables que puede hacer un país." p.232		
ESCOLARIDAD FEMENINA SISTEMA EDUCATIVO TASAS DE MATRICULAS	"Los logros más importantes del sistema educativo durante las últimas décadas pueden agruparse (en) a) la muy notable expansión de la matrícula, b) las tasas satisfactorias de escolaridad femenina, c) el desarrollo de sistemas nacionales de formación técnica, d) el creciente esfuerzo financiero de los Estados, y e) la multiplicidad de innovaciones pedagógicas."p. 49	1998	PI9
NIÑAS (LAS) JÓVENES ACCESO DISCRIMINACIÓN SISTEMA EDUCATIVO DIFERENCIAL DE GENERO	"Las niñas y las jóvenes suelen tener menos acceso a la educación que a los varones. Esta discriminación, intensa en las sociedades tradicionales, refleja las concepciones dominantes acerca de papel de la mujer en el hogar y en el mundo del trabajo... en América Latina y el Caribe, el diferencial de género ha tendido a desaparecer en todos los tramos del sistema educativo."p. 54-55		
MUJERES ESCOLARIDAD FEMENINA ACCESO DISCRIMINACIÓN EDUCATIVA	"No todo el avance en la escolaridad femenina obedece a cambios favorables en la cultura... se arguye que su mayor presencia en la secundaria es apenas la contracara de la mayor dificultad que tienen las adolescentes para conseguir empleo... las mujeres necesitan mejores credenciales para acceder a cualquier cargo, y por eso se esfuerzan más por educarse ... dentro de ciertas categorías		

	<p>sociales, la mujer sí tiene menos acceso que el varón a las escuelas de América Latina y el Caribe... por supuesto, existen formas de discriminación educativa que no capta un simple indicador de matrícula.”p. 56</p>		
<p>GENERO MARGINALIDAD EDUCATIVA TASAS DE ESCOLARIDAD IGUALDAD MUJERES</p>	<p>“...(también) la igualdad entre las tasas de escolaridad masculina y femenina, se esconden algunos casos de franca marginalidad educativa por razones de género... es posible identificar cuando menos tres núcleos de población femenina especialmente afectados por esta forma de deprivación... el de las mujeres indígenas... la mujer negra...la mujer campesina...” p.66-67</p>		

<p>DIFERENCIAS DE GENERO PLAN EDUCATIVO</p>	<p>“El Plan es mandatorio para todo el país y compromete a todas las entidades del orden central, seccional y local, al sector público y privado, a la sociedad civil y la familia. Sin desconocer la autonomía e independencia de las instituciones y organizaciones concernidas, ni la diversidad regional, étnica y cultural o las diferencias de género, religión y raza, el Plan debe entenderse como una movilización nacional y compromiso de todos por la educación.” p. 11</p>	<p>1996</p>	<p>PN4</p>
<p>NIÑOS Y NIÑAS INEFICIENCIA DESERCIÓN</p>	<p>“El sistema está afectado por serios problemas de ineficiencia: de 100 niños que inician el primer grado de primaria, 60 terminan el quinto y sólo 40 de ellos lo hacen en cinco años; de cada cien niños y niñas que entran a primer grado, únicamente 30 terminan la educación básica y de ellos sólo siete lo hacen sin repetir año. Las tasas de repitencia y deserción son particularmente elevadas en los grados primero (25.5%), sexto y séptimo.” p. 14</p>		
<p>DIFERENCIA DE GENERO INEQUIDAD CALIDAD COBERTURA</p>	<p>“Nuestra sociedad registra aún profundas inequidades. Los más pobres no están recibiendo las mismas oportunidades de calidad y cobertura del servicio educativo que los sectores medio y alto. Existen diferencias sensibles entre la educación que se ofrece en las ciudades principales y en las zonas rurales. Aún es necesario trabajar mucho para disminuir la diferencia de oportunidades atribuibles a factores étnicos o de género.” p.15</p>		
<p>HOMBRES MUJERES FORMACIÓN PARTICIPACIÓN</p>	<p>“La multidimensionalidad inteligente, afectiva, lúdica, histórica cultural y trascendente de hombres y mujeres se recrea de manera permanente a través de la educación. Lo propiamente humano de nuestra especie es construido por la acción creadora de las generaciones precedentes y perpetuado gracias a la educación. Esta no sólo aumenta la capacidad productiva de la persona sino que le posibilita el crecimiento espiritual, la capacidad de amar, de jugar, de gozar, de relacionarse con los otros, de integrarse, de crecer colectivamente y de construir ciudadanía. El ejercicio de la ciudadanía se expresa en una condición participativa en lo político, solidaria en lo social, respetuosa de los derechos humanos y consciente del valor de la naturaleza.” p. 15</p>		
<p>NIÑOS NIÑAS SABERES SOCIALES</p>			
<p>DIFERENCIAS DE GENERO POLÍTICAS EDUCATIVAS</p>	<p>“La nueva institución escolar será productiva, lo cual supone que todos los niños, las niñas, los</p>		

REFLEXIONES ACERCA DE LAS RELACIONES ENTRE CAMPO DEL SABER PEDAGÓGICO Y EL CAMPO DE LOS ESTUDIOS DE MUJER Y GÉNERO

A propósito de la Investigación "Género como discurso contemporáneo de la cultura escolar"

Carlos Ernesto Noguera

Una primera consideración a tener en cuenta tiene que ver con el carácter asignado al saber pedagógico dentro de los estudios de género. Dada la manera como ha funcionado el saber pedagógico en nuestra tradición cultural, en particular por efecto de la puesta en escena, desde mediados del siglo XX, de las ciencias de la educación, es necesario resaltar que el saber pedagógico posee un rico horizonte histórico y epistemológico a partir del cual es posible entrar a dialogar con conceptos, nociones y categorías provenientes de otras disciplinas o campos de saber. Si para las distintas tendencias teóricas del campo de los estudios de género la pedagogía es sólo un lugar de aplicación o de intervención, es sólo un saber operativo e instrumental que es posible utilizar o intervenir con propósitos políticos, sociales y/o epistemológicos, tenemos que el resultado de tales elaboraciones, si bien pueden ser importantes para los estudios de género o para los movimientos feministas, constituyen un obstáculo para los intereses del saber pedagógico en tanto campo de saber con múltiples posibilidades de consolidación teórica, epistemológica, social, política, ética y estética.

Lo anterior quiere decir que visto desde el saber pedagógico, los problemas planteados por la categoría de género deben ser filtrados recurriendo al horizonte conceptual de la pedagogía en la perspectiva de superar las miradas instrumentales y operativas sobre la enseñanza, el aprendizaje, la formación y la instrucción. Antes de entrar a precisar un poco lo que esto podría implicar para el estudio en cuestión, es necesario explicar en qué sentido el saber pedagógico es un campo estratégico.

El saber pedagógico: saber estratégico

Hablamos del saber pedagógico como saber estratégico en tres sentidos. En primer lugar, y en una dimensión que podríamos denominar socio-política, con la consolidación del saber pedagógico se pretende establecer las bases para la configuración de un estatuto intelectual para el maestro. Hasta el momento, la formación de maestros en el país no ha podido superar dos obstáculos que han

impedido ampliar el horizonte intelectual de los docentes: la consideración instrumental del saber pedagógico y la fragmentación entre la formación pedagógica y el saber específico. Esta situación que se ha mantenido vigente a todo lo largo de la historia del magisterio, ha significado una posición subordinada del maestro en el terreno intelectual y una subvalorización de su práctica profesional. La ausencia de un terreno sólido de saber desde dónde hablar, desde dónde mirar, ha mantenido al maestro en posición de dependencia frente a otros profesionales y su labor ha sido guiada por aplicaciones producidas en diversos campos de saber, en particular de las ciencias de la educación.

En términos sociales y culturales, la subordinación del maestro y la instrumentalización de su práctica ha facilitado la consolidación de la escuela como una institución rutinaria, autoritaria, disciplinaria en donde el saber, el conocimiento, el pensamiento y el aprendizaje suceden a pesar de ella. Desde luego, la escuela como institución de la modernidad, fue erigida con la misión de civilizar (instruir, disciplinar) la infancia y la juventud; pero hoy, las condiciones sociales, económicas y políticas parecen estar presionando transformaciones radicales en su estructura y función, transformaciones que pasan, a nuestro modo de ver, por la producción de un nuevo sujeto de la enseñanza que podríamos llamar el pedagogo.

Posicionado en un campo de saber más o menos consolidado, con una amplia tradición teórica y conceptual, éste nuevo sujeto de la enseñanza entraría a ocupar un lugar estratégico dentro de la sociedad contemporánea. En un escenario social atravesado por los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías de la información, escenario saturado de información y con posibilidades cada vez más extendidas de acceder a los distintos saberes, éste profesional de la pedagogía podría constituirse en un mediador social, una rejilla que interceptaría, filtraría, desde las teorías, conceptos y métodos producidos en el campo del saber pedagógico, la producción simbólica, informativa y cognitiva. Se trataría, entonces, de la construcción de las condiciones para un para un nuevo intelectual de la educación que, parado desde el horizonte histórico, conceptual y epistemológico de la pedagogía, sea capaz de interlocutar con otras disciplinas y saberes en la perspectiva de generar, orientar y desarrollar procesos de formación, educación, instrucción, enseñanza y aprendizaje en el área específica de su especialidad.

En segundo lugar, y desde una dimensión que podríamos llamar histórico-epistemológica, consolidar el saber pedagógico constituye una apuesta en favor de la consolidación de un campo de saber de amplia tradición arraigada en la modernidad y de una importancia estratégica en la sociedad del conocimiento y la comunicación. En particular, significa una apuesta por complejizar la pregunta sobre la enseñanza

en la sociedad contemporánea, pregunta que hasta el momento se ha reducido a una perspectiva instrumental según la cual se confunde enseñanza con el enseñar y ésta a su vez con una actividad operativa y mecánica. Se trata, entonces, de rescatar, en primer lugar, el horizonte histórico de la pedagogía y, en segundo lugar, a partir de allí consolidar un diálogo con las ciencias de la educación y de allí con las ciencias humanas en una perspectiva teórica y conceptual que permita enriquecer y complejizar tanto las reflexiones como la propia práctica pedagógica.

Hasta el momento, y como lo han señalado Olga Lucía Zuluaga y sus colegas, la pedagogía ha funcionado como un saber de segunda categoría pues las ciencias de la educación se han repartido, a manera de un botín, las reflexiones acerca de la educación, la escuela, y el aprendizaje dejándole a la pedagogía la pregunta por la enseñanza entendida ésta desde los límites del método y de los procedimientos derivados, principalmente, de la psicología cognitiva. De esta manera, colocar el saber pedagógico en el centro de la formación de maestros es instaurar las bases para un diálogo fructífero desde el horizonte histórico y epistemológico de la pedagogía¹ y a propósito de los problemas que plantea el enseñar y el aprender.

En tercer lugar, hablamos del saber pedagógico como un saber estratégico en una dimensión que podría denominarse ético-estética, en tanto hace referencia, de una parte, al papel que la pedagogía ha cumplido en la formación ética de sujetos o formas de subjetividad y, de otra, al carácter artístico que tal papel, junto con el acercamiento al saber, al conocimiento, ha sido otorgado a la labor de enseñanza. A lo largo de su horizonte conceptual, la pedagogía ha tenido que preguntarse y elaborar respuestas a propósito de los fines éticos que las sociedades han instaurado como deseables. En este sentido, parte fundamental de la labor de la institución escolar y del maestro en particular, ha sido la formación ética de sus discípulos; se trata no de una función lateral o anexa a la labor pedagógica sino, por el contrario, de un asunto central de la práctica pedagógica. Podría seguirse esta preocupación de la pedagogía desde Comenio cuando afirmaba en su *Didáctica Magna* que conviene formar al hombre si debe ser tal y formar al hombre siempre ha sido un asunto más

¹ Por horizonte conceptual de la pedagogía se entiende “el conjunto de objetos producidos en el discurso pedagógico, cuando éste alcanza un estatuto de saber así delimitado; un conjunto de objetos a los cuales se refieren sus elaboraciones ya teóricas, ya prácticas, alcancen o no un estatuto de cientificidad; las diversas formas de enunciación por parte de los sujetos que entran en relación con estas de manera directa o indirecta; un conjunto de nociones que también circulan por otros dominios de saberes pero que se agrupan o reagrupan a propósito de aquellos y de las formas de enunciarlos; los procesos de adecuación y apropiación social para su existencia y control institucional y para la selección de sujetos reconocidos socialmente como sujetos portadores de ese saber”. ZULUAGA, Olga Lucía Zuluaga, *Pedagogía e Historia*, Edit. Antropos, 1999

allá de la educación y la instrucción, un asunto que compromete a la pedagogía con la construcción (formación) de sujetos éticos.

Pero desde los mismos orígenes como saber de la modernidad, a la pedagogía se le ha catalogado como un arte particular, se ha reconocido que su ejercicio involucra un conjunto de técnicas y habilidades cuyo despliegue pretende (in)formar, (con)formar, (trans)formar, los individuos en sujetos, ya sea sujetos de conocimiento o sujetos éticos. El arte de la pedagogía, o la pedagogía como arte remite a una dimensión estética de la enseñanza en donde el alcance de los fines formativos (éticos, instructivos, educativos) implica la puesta en escena de diversas técnicas y tecnologías que pueden expresarse en conceptos como disciplina, autoridad, amor, simpatía, interés y que se concretan históricamente en métodos y más ampliamente en "modelos pedagógicos"².

Desde esta perspectiva, la dimensión ético-estética del saber pedagógico adquiere un carácter estratégico en la formación de un nuevo educador, en particular por el énfasis que las transformaciones de la sociedad contemporánea han puesto en los procesos de constitución de nuevas subjetividades, o dicho de otra manera, por la exigencia de nuevos sujetos que se vienen haciendo en la llamada sociedad del conocimiento y de la información.

Hacia un diálogo enriquecedor entre pedagogía y estudios de género

Ahora bien, ¿cómo el saber pedagógico podría enriquecerse de los estudios de género? Los estudios de género podrían tener significativos aportes para pensar los problemas de la enseñanza, el aprendizaje y la formación, entre otros, siempre y cuando se establezca una relación dialógica y problémica antes que instrumental o de aplicación; valga decir: si para los estudios de género, la escuela es sólo un escenario en donde se expresan y consolidan las desigualdades y discriminaciones de género, si la pedagogía es sólo un saber-hacer que a su vez contribuye a mantener y reproducir tales desigualdades, poco podría enriquecerse desde allí el horizonte conceptual de la pedagogía. Si por el contrario, colocamos la pregunta por la enseñanza, el aprendizaje y la formación de subjetividades en relación con los problemas que plantea la categoría de género, los resultados serán bien distintos, y

² Al decir de Oscar Saldarriaga, un modelo pedagógico está compuesto por la relación que se establece, en un momento histórico determinado y en una sociedad particular, entre tecnologías disciplinares y saberes pedagógicos. Ver: SALDARRIAGA, Oscar. "Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, 1826-1946", en *Pretextos Pedagógicos*, No. 9, Bogotá, Sociedad Colombiana de Pedagogía, 2000

desde luego, favorables a las pretensiones epistemológicas, sociales, políticas y éticas de la pedagogía.

Si el propósito central de los “modelos pedagógicos” ha sido la formación de sujetos (subjectividades), ¿cómo se han formado, desde la institución educativa, sus prácticas y agentes, sujetos femeninos y masculinos?; ¿en qué medida y de qué manera los saberes que circulan por la institución escolar generan formas distintas de subjetividad?; ¿las prácticas pedagógicas producen formas distintas de relación de los sujetos con los saberes?; si el género es una construcción social, ¿qué puede decir la pedagogía en la perspectiva de construir nuevas subjetividades?; ¿en qué medida y con qué propósitos valdría la pena enseñar de manera diferente a niños y a niñas?; en últimas, es necesario poner en relación las preguntas centrales de la pedagogía como qué enseñar, para qué enseñar, por qué enseñar, a quién enseñar, cuando y dónde enseñar y cómo enseñar, con los problemas planteados por los estudios de mujer y género, de tal forma que sea posible hablar de educación y género en una perspectiva más pedagógica.

FROM : FACULTAD EDUCACION

PHONE NO. :

OCT. 11 2000 04:16PM P1



UNIVERSIDAD
DE
ANTIOQUIA

APARTADO: 1226
MEDELLIN - COLOMBIA

Medellin, Octubre 10 de 2000

CITE ESTA REFERENCIA AL CONTESTAR

Investigadora
MARIA SOLITA QUIJANO S.
Sociedad Colombiana de Pedagogía
Santafé de Bogotá

Apreciada María Solita:

Debido a múltiples ocupaciones no había tenido tiempo de expresarle nuestros sinceros agradecimientos por su presentación "Género y Escuela: Las maestras en la educación" dentro del programa "Invitados Especiales" del Semillero de Investigación de la Facultad de Educación, realizado el 14 de Agosto del 2000.

De la investigación que Ud. viene adelantando con la investigadora Marlene Sánchez M., no sólo por la información histórica que revela, la cual permite reflexiones críticas sobre la herencia cultural en la formación de maestras que todavía pervive, sino también por los aportes metodológicos que enriquecen el proceso formativo en cultura investigativa de quienes serán los maestros y las maestras de los años venideros.

Esperamos seguir contando con los aportes suyos y de la Sociedad Colombiana de Pedagogía en actividades académicas que podamos programar conjuntamente.

Cordialmente,

A handwritten signature in cursive script, appearing to read "Zayda Sierra".

ZAYDA SIERRA, Ph. D.
Coordinadora
Semilleros de Investigación
Facultad de Educación

**ENCUENTRO SOBRE INVESTIGACION EN PEDAGOGIA,
GENERO Y ESCUELA
-PREPARATORIO-**

ENTIDADES CONVOCANTES: SOCIEDAD COLOMBIANA DE PEDAGOGÍA

**GRUPO "POLÍTICA, GÉNERO Y FAMILIA"
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA**

1. PRESENTACION

La investigación educativa y pedagógica cuenta hoy con una larga tradición; sus problemas, sus objetos, sus enfoques teóricos y metodológicos son diversos. En este contexto se ha ido desarrollando el campo que articula género y educación, dentro del cual se cuenta con un número importante de estudios nacionales e internacionales.

Género y Educación se reconoce como campo de investigación, en tanto que en él se inscribe una diversidad de problemas, enfoques conceptuales, tendencias y temáticas que pretenden describir, sistematizar, analizar, comprender, explicar, interpretar y/o evaluar la relación entre los sexos en el ámbito educativo; unas veces con énfasis en los escenarios, otras en los sujetos y otras en los saberes. Género y Educación comprende un objeto de investigación bastante amplio, que desborda el sistema educativo formal, es decir, la institución escolar.

Como parte de esta dinámica, en los últimos años se ha incrementado de manera considerable en el ámbito nacional e internacional, las investigaciones sobre género que centran su mirada en la escuela, entre ellas se pueden mencionar aquellos estudios sobre sexismo en la institución escolar; propuestas para la equidad de género en la escuela y coeducación; investigaciones y propuestas que analizan el componente del género en los textos escolares, estudios sobre el acceso de niños y niñas al sistema educativo formal y, recientes reflexiones teóricas que articulan pedagogía y feminismo.



De otra parte, el desarrollo de la categoría género desde las diferentes disciplinas sociales, la ha convertido en una de las variables importantes a tener en cuenta en las investigaciones sobre la escuela. Como variable de investigación, Género se asume para el Encuentro que se propone, en su diversidad de vertientes, y Pedagogía como aquel saber que se produce, pasa o circula por la escuela, en cuyo régimen de verdad se identifican dos dimensiones: la primera referida al saber pedagógico en cuanto a un determinado cuerpo de conocimientos; la segunda entendida como saber, en cuanto asume formas –prácticas pedagógicas- poliformas.

A la luz de este panorama, Pedagogía, Género y Escuela configura un nuevo ámbito de problematizaciones dentro de la investigación en educación formal. En el Encuentro de investigadoras/es en este campo, se busca el enriquecimiento de las miradas, de los debates y desde luego, de nuevas perspectivas y horizontes investigativos; por esta razón, es importante socializar los resultados de los estudios y confrontar los enfoques teóricos y metodológicos en la perspectiva de fortalecer la comunidad académica.

2. PROPOSITOS

- Generar un espacio de discusión en torno a las tendencias teóricas y enfoques metodológicos, que han caracterizado la investigación en el campo de la relación Pedagogía, Género y Escuela.
- Establecer un balance de la investigación, que contribuya a la consolidación y fortalecimiento de la comunidad académica del país interesada en la investigación sobre Pedagogía, Género y Escuela.
- Socializar los resultados, obstáculos y limitaciones de las investigaciones nacionales sobre el tema objeto del Encuentro.
- Construir una propuesta con los grupos de investigación nacionales para la realización del Primer Encuentro Internacional sobre Investigación en Pedagogía, Género y Escuela.
- Producir una publicación que de cuenta del estado actual de la producción de los grupos de investigación en el campo

SOCIEDAD COLOMBIANA DE PEDAGOGÍA
Cra. 27 A No. 40-70 Tels.: 244 3607 / 269 5092
e-mail: socolpe@colnodo.apc.org
Página Web: www.socolpe.org.co
Santa Fe de Bogotá, D.C. - Colombia



3 . AGENDA

- 8:00 - 8:15 Instalación
- 8:15 - 8:45 Género en el contexto de la Investigación Educativa
Socolpe - Universidad Javeriana
- PRESENTACIÓN¹ DE LAS INVESTIGACIONES
- 8:45 - 9:30 Grupo "Política, Género y Familia" de la Pontificia
Universidad Javeriana.
*Ana Rico de Alonso, Angélica Rodríguez y Juan Carlos
Alonso*
- 9.30 - 10:15 Catalina Turbay
Consultora en Educación y en Género
- 10:15 - 10:45 Refrigerio
- 10:45 - 11:30 Departamento de Investigaciones, Universidad
Central.
Angela María Estrada
- 11:30 -12:15 Centro de Estudios para la mujer y la educación,
Comisión de la Mujer, Asociación Distrital de
Educadores
Imelda Arana
- 12:15 - 1:30 Almuerzo
- 1:30 - 2:00 Presentación del Centro de Documentación Mujer y
Género
Gilma Pinzón - Universidad Nacional
- 2:00 - 3:00 Facultad de Educación, Universidad de Antioquia
Zayda Sierra

¹ Las presentaciones deberán ser previamente elaboradas en un escrito de acuerdo con los criterios establecidos por las organizadoras, en la perspectiva de preparar una publicación. Esta elaboración será remunerada.



- 3:00 – 4:00 Grupo Mujer y Sociedad
María Himelda Ramírez – Universidad Nacional
- 4:00 - 4:20 Refrigerio
- 4:20- 5:00 FORO
Balance sobre la investigación en Pedagogía, Género y
Escuela en Colombia.
Sociedad Colombiana de Pedagogía
- 5:00 – 6:00 Propuestas para el primer Encuentro Internacional
sobre la investigación en Pedagogía, Género y Escuela.
Socolpe - Universidad Javeriana

Fecha de realización: septiembre 12 del 2000



Reporte Preliminar de Investigación

LA REPRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA REALIDAD SOCIAL A TRAVÉS DEL JUEGO DRAMÁTICO Y OTRAS EXPRESIONES LÚDICO-ARTÍSTICAS EN NIÑOS Y NIÑAS DE DIVERSO CONTEXTO CULTURAL¹

Por

Zayda Sierra, Ph. D.,

Coordinadora Grupo de Investigación DiverSer²

Facultad de Educación, Universidad de Antioquia

Medellín - COLOMBIA

RESUMEN

La siguiente propuesta investigativa-pedagógica surge de la preocupación por la no-articulación entre los contenidos escolares y las realidades socioculturales que afectan a nuestros niños y niñas. Para lograr que maestras y maestros pudiesen obtener una mejor comprensión de las percepciones y sentimientos que sus estudiantes tienen del mundo que les rodea, 15 docentes de diferentes regiones del Noroccidente Colombiano fueron invitados a participar en un proyecto de investigación cualitativa que les permitiera identificar las representaciones e interpretaciones que sus estudiantes se hacen de la realidad familiar, escolar y del entorno. Además de estrategias cualitativas tales como notas y diarios de campo, entrevistas e historias de vida, las y los docentes también han recibido formación en actividades artísticas y de juego dramático como prácticas investigativas que les permitan acceder más fácilmente al pensar y sentir de niños y niñas, al mismo tiempo

¹ Reporte presentado en el Encuentro Internacional "El Futuro de Nuestra Niñez", organizado por la Unesco y la U. de Suiza, Ginebra (SZ), Septiembre 4-8, 2000 y en el Simposio sobre Género y Escuela, organizado por la U. Javeriana y SOCOLPE, Bogotá, Septiembre 12, 2000.

² Diverser es un grupo de investigación interdisciplinario interesado en estudiar las dimensiones pedagógicas de distintos sistemas simbólicos en contextos culturales diversos del país. Participan en este proyecto Beatriz Vélez (sociología), Angélica Serna (antropología), Angélica Romero (educación musical, creatividad), Gabriel Murillo (historia de la pedagogía) y Zayda Sierra (psicología educativa, drama).

que son medios activos de aprendizaje que estimulan su desarrollo cognitivo, creativo y social.

Después de analizar, comparar e interpretar la información obtenida, docentes y estudiantes, como co-investigadores, participan en desarrollar propuestas curriculares más relacionadas a sus contextos de vida y más sensibles a sus necesidades de acuerdo al género y el origen étnico. El principal objetivo de este proyecto es aportar elementos que permitan avanzar hacia una educación intercultural, largamente ignorada en los procesos formativos de nuestra población y que requiere de una pronta atención.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Uno de los mayores desafíos que enfrenta la pedagogía contemporánea es lograr acortar la distancia entre la escuela y la vida; buscar resolver el divorcio entre los saberes que se imparten en el salón de clases y los saberes que los alumnos adquieren en sus experiencias diarias al interior de la familia, la comunidad y, en general, el entorno socio - cultural en el cual les ha tocado vivir. De acuerdo con Mockus, Hernández, Granés, Charum & Castro (1995),

En este momento es reconocido, de manera prácticamente universal, que el niño no es una tabula rasa en la cual la escuela vendría a inscribir sus verdades; la pregunta contemporánea es más bien cómo se explica teóricamente y cómo se enfrenta prácticamente el conflicto o la superposición entre saberes escolares y extraescolares (7).

La escuela pareciera enfatizar la modalidad paradigmática o lógico-científica del pensamiento, el cual, de acuerdo con Bruner (1994), se ocupa de causas generales y de su determinación, y emplea procedimientos argumentativos y matemáticos para describir, explicar y verificar la verdad empírica. En cambio, la preocupación por darle significado a la experiencia, que caracteriza la modalidad narrativa, es menos comprendida y aceptada en el ámbito escolar. Para Bruner, esta modalidad se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso.

Otra tarea importante que se le plantea actualmente a la pedagogía es la de trascender la mera transmisión de información que ha caracterizado la educación tradicional. La complejidad del mundo contemporáneo exige enfatizar el desarrollo de estrategias cognitivas que posibiliten el acceso crítico y creativo de niños y niñas a los diversos saberes, tanto académicos y técnicos, como a aquellos relacionados con el crecimiento personal, la creación artística y cultural, la sana interacción con otros y, en general, la participación en el mejoramiento de las condiciones de vida de su comunidad.

El desdén de la escuela por otras modalidades de conocer cercanas al mundo de la sensibilidad y de la experiencia cotidiana puede, entre otras razones, explicar las dificultades comunicativas que enfrentan maestros y maestras con las generaciones jóvenes, debido al desconocimiento de las realidades que les afectan. A su vez, niños, niñas y jóvenes no encuentran en la escuela un espacio para comprender e interpretar sus problemáticas cotidianas, presentándose una contradicción de intereses que llevan al mero cumplimiento de tareas instrumentales, lo que genera desmotivación, bajo rendimiento, desinterés por el mundo académico e, inclusive, la deserción escolar.

La desarticulación entre saberes escolares y extra-escolares se agudiza por la ausencia en el medio educativo de una consciencia sobre las diversas maneras como los agentes sociales construyen e interpretan el mundo de acuerdo a sus contextos socio-culturales, atravesados éstos por las diferencias étnicas, de género y clase social. Es curioso que, mientras se reconoce en el país la gran diversidad de especies minerales, vegetales y animales (biodiversidad), muy poco se ha avanzado en el reconocimiento de los muy variados procesos históricos, sociales, culturales, educativos y de construcción de la subjetividad que han vivido y viven distintos grupos humanos en Colombia (diversidad cultural). Distintos sistemas simbólicos se forjan a través de las mas diversas expresiones de la sociedad y de la cultura como los juegos de infancia, la danza, la fiesta, las experiencias religiosas y deportivas, los ritos de paso alrededor de los ciclos vitales, entre otros; sistemas simbólicos que participan

en la construcción del sujeto y que demarcan rumbos que potencian o inhiben el desarrollo del pensamiento y la capacidad de convivir en sociedad. En consecuencia, el análisis de estas manifestaciones resulta muy importante para los procesos pedagógicos que tengan como meta articular los saberes extra-escolares y escolares.

Juego y Arte: ¿un espacio de articulación entre la escuela y la vida?

Las expresiones lúdico-artísticas (juego dramático, cuentos, rondas, dibujos, canciones) son creaciones humanas que contribuyen a que niños y niñas puedan darle sentido a la compleja gama de interacciones que se dan entre las personas, y entre éstas y el medio que les rodea. Para Bruner (1994) las dos modalidades del pensamiento (lógico-matemática y narrativa), si bien son complementarias, son irreductibles entre si. Los intentos de reducir una modalidad a la otra o de ignorar una a expensas de la otra hacen perder inevitablemente la rica diversidad que encierra el pensamiento y la comunicación. Los procesos educativos se enriquecen si, además de inducir a niños y niñas al uso de la lógica, la matemática, las ciencias, y la tecnología, se les abre el espacio de negociación de significados que requieren el juego y el arte, medios que facilitan el diálogo entre la vivencia cotidiana y los conocimientos que hacen parte de la tradición histórica y cultural de la humanidad.

A través del juego dramático, aquel comportamiento simulativo que niñas y niños pequeños usan para recrear eventos rutinarios de la vida familiar, los cuentos o la televisión (Bretherton, 1984), el sujeto se apropia de las construcciones simbólicas de su cultura, aprehendiendo su significado. Diferentes teorías sobre el desarrollo infantil coinciden en reconocer el rol del juego en el proceso de comprensión de eventos, personajes y acciones de la realidad. Para Piaget (1946/1982), el juego simbólico es fundamental en el proceso de formación de las representaciones mentales, y para Vygotsky (1933/1976) este juego imaginario es una actividad jalonadora del desarrollo por excelencia. El juego dramático puede definirse, entonces,

como una acción mediadora (Wertsch, 1991) que permite a niños y niñas darle sentido a la realidad que les rodea.

Sin embargo, poco se conoce de sus aplicaciones pedagógicas en edades escolares, considerándose inclusive su declinación a partir de los 6 años. Teorías del desarrollo explicaron esta declinación como inhibición y transformación del juego en fantasías o sueños diurnos por el papel represivo de la cultura (Freud, 1908/1958), el pensamiento de niños y niñas se vuelve más adaptado a la realidad (Piaget, 1946/1982), y el juego se transforma en imaginación como pensamiento interiorizado (Vygotsky, 1930/1990). Una lectura contextualizada de estas teorías, en relación a las concepciones occidentales sobre la escuela y el desarrollo infantil, nos permite ahondar en la explicación sobre la declinación del juego infantil. Los niños y las niñas escolares pueden estar negativamente influenciados por las muchas regulaciones que separan el tiempo para jugar del tiempo para "actuar seriamente".

Estudios recientes de una de las investigadoras de este proyecto (Sierra, 1998a; Sierra, 1998b) han mostrado que el juego dramático parece ser (a) excelente recurso de aprendizaje para examinar contenidos de la realidad escolar y extraescolar; (b) medio dinamizador de estrategias de pensamiento dirigidas hacia la toma de conciencia y solución de problemas; y (c) estrategia investigativa que le permite a maestros y maestras una mejor comprensión de las realidades que afectan a sus estudiantes. El juego dramático parece ser, entonces, no sólo una herramienta pedagógica sino investigativa para que los y las docentes comprendan e interaccionen más adecuadamente con los diferentes modos de percibir e interpretar la realidad social de sus alumnos(as). Hace falta, sin embargo, profundizar sobre estas percepciones en diferentes contextos culturales de Colombia, teniendo en cuenta las diferencias étnicas, de género y clase. De esta manera los y las docentes podrán explorar una mejor articulación de los saberes escolares a la vida cotidiana y visionar con sus estudiantes alternativas a una realidad que, en un país como el nuestro, ahoga el sueño de un mejor futuro para la niñez y la juventud.

Preguntas de la Investigación

A partir de los planteamientos anteriores, las siguientes son las preguntas guías de esta investigación:

- 1) ¿Cómo representan e interpretan estudiantes de 10 a 11 años, de diversos contextos culturales, la realidad de la familia, la escuela y su entorno, de acuerdo a las dimensiones de género, etnia y clase social, a través del juego dramático y otras actividades lúdico-artísticas?
1. ¿Cómo se manifiesta y qué significan los sistemas simbólicos y la jerarquía de símbolos que niños y niñas hayan construido sobre género, etnia y clases sociales, y que emergen en el juego dramático y otras actividades lúdico-artísticas?
2. ¿Qué implicaciones para los procesos formativos (escolares y extra-escolares) tiene el conocimiento que maestros y maestras puedan derivar de la representación e interpretación lúdico-artística que sus estudiantes hagan de la realidad social? ¿Qué impacto tiene este conocimiento en el desarrollo de políticas educativas y culturales locales y regionales?

METODOLOGIA, PROCEDIMIENTOS Y RESULTADOS PRELIMINARES

Enfoque metodológico

La comprensión de fenómenos culturales y de sistemas simbólicos expresados a través de prácticas lúdicas y artísticas requieren de aproximaciones hermenéuticas, ya que aluden al estudio de experiencias sensibles que no pueden ser tratadas como casos o datos distantes; por el contrario, se parte del presupuesto de que nuestro entendimiento del mundo proviene de nuestra experiencia sensorial en él, pero dicha experiencia requiere, para su comprensión consciente, el ser descrita, explicada e interpretada (Patton, 1990). A su vez, el enfoque sociocultural (Rogoff & Chavajay,

1995) sugiere enfoques cualitativos para la comprensión del significado de los eventos desde una perspectiva que se ajuste a las prácticas de la comunidad que está siendo estudiada, pero no descarta enfoques cuantitativos que pueden ser útiles en describir patrones que aparecen a través de casos o escenarios.

Entre las aproximaciones cualitativas retomaremos en particular elementos de la etnografía, la teoría crítica y el interaccionismo simbólico.

La etnografía es un enfoque abierto, no predeterminado, inductivo con más frecuencia que deductivo, con teorías generadas por y basadas en los datos (Woods, 1998). La tradición de los estudios etnográficos reclama la inserción del investigador en la cotidianidad del otro, durante el tiempo que fuere necesario para compenetrarse de la esencia del "movimiento del todo social" (Tezanos, 1998). A pesar de que maestras y maestros están todo el tiempo con sus estudiantes, muchos de ellos carecen de la sensibilidad para captar el mundo de signos y símbolos que niños y niñas construyen; de ahí la importancia en este proyecto de asumir la visión, pensamiento y práctica etnográficas (Geertz, 1994:173-192).

La investigación desde la teoría crítica asume que las pretensiones de verdad están discursivamente situadas e implicadas en relaciones de poder, e invita al investigador o a la investigadora a enfocar su trabajo hacia una práctica transformadora que tienda hacia la superación de situaciones de opresión (Fals Borda, 1985; Kincheloe & McLaren, 1994) Esto explica por qué este proyecto no es meramente descriptivo, sino que contiene un elemento interventivo: la aplicación de una experiencia pedagógica basada en el juego dramático a través de la cual se generen procesos de reconocimiento y reflexión crítica sobre la realidad social.

Para el interaccionismo simbólico, los seres humanos son agentes intencionales, quienes se enfrentan a un mundo al cual deben interpretar para poder actuar en él; sus acciones no son entonces meras respuestas a estímulos del ambiente (Schwandt, 1994). A través de la interacción se construye significado, el cual ocurre gracias a la capacidad de adoptar el rol de la otra persona, de ponerse en el lugar del otro, y de

interpretar los actos desde esa posición (Woods, 1998:50). A la luz de las discusiones postmodernas, Denzin (1992) propone tener en cuenta el aporte del feminismo y las teorías críticas. Desde la perspectiva feminista se propone que el investigador o la investigadora interaccionista reconozcan que el lenguaje y la actividad de la persona que investiga y aquella que es estudiada deben ser interpretados teniendo en cuenta sus condiciones de género, biográficas, existenciales, y de clase. Desde la teoría crítica, Denzin plantea la necesidad de deconstruir significados; es decir, exponer los significados ideológicos y políticos que circulan en el lenguaje y acciones de las personas, en especial, aquellos mensajes que conllevan prejuicios de índole racial, étnica, de género y clase (Schwandt, 1994).

Lo anterior significa que en este proyecto, los maestros y las maestras, así como sus estudiantes han de participar como co-investigadores pues, de acuerdo con Denzin (1997), la práctica interpretativa exige que todos los participantes reconozcan, al interpretar las expresiones y creaciones de otros, cómo interfieren en dicha interpretación sus propias percepciones basadas en sus propias experiencias y esfuerzos de darle sentido a la realidad. Ésto significa incluir el diálogo como aspecto fundamental en el proceso interpretativo. La comprensión de cualquier realidad, de acuerdo con Denzin, solo es posible cuando dos personas entran en una relación dialógica mutua. "Un observador externo no tiene lugar en este diálogo. Sólo participando en el diálogo es que puede accederse a la comprensión de una situación" (38).

Selección de Participantes

Se consideró apropiado para este estudio una muestra determinada a propósito, la cual de acuerdo con Patton (1990) selecciona casos ricos en información para estudios en profundidad y permite comparaciones. La muestra sería de "máxima variación" pues permite documentar variaciones únicas o diversas que han surgido de adaptaciones a diferentes condiciones y sería estratificada para ilustrar

características de subgrupos particulares de interés para así establecer comparaciones (182-183).

Después de presentar el proyecto a directivas y docentes de diferentes centros educativos, se seleccionaron las instituciones participantes teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- a. Que la historia, tradiciones y composición étnica o social de sus estudiantes contrastaran notablemente de una institución a otra.
- b. Al menos un(a) de los(las) docentes estuviera familiarizado(a) con la propuesta de desarrollo de la expresión infantil a través de actividades lúdico-artísticas y manifestara interés de liderar procesos formativos en el campo educativo y cultural de su región.
- c. Las directivas manifestaran interés por la propuesta y ofrecieran apoyo de tiempo y espacio para el desarrollo de la misma.

Las comunidades educativas que aceptaron participar atendiendo a los criterios anteriores fueron las siguientes:

1. Escuela José María Córdoba, Municipio de San Onofre, Departamento de Sucre (población Afro-Sabanera). Docentes: Lina Rodríguez (Directora), Josefina Rodríguez y Benilda Medina.
2. Colegio de Formación Agropecuaria Mario Chamorro, Municipio Alto Baudó, Departamento del Chocó (población Indígena Emberá). Docentes: Lucy Chamorro y Pascacio Chamorro.
3. Cabildo Indígena Chibcariwak del Valle de Aburrá, Municipio de Medellín (población indígena de diferentes regiones del país localizadas en centro urbano). Docentes: Isabel Velázco y Giovanni Mejía (Estudiantes de Licenciatura en Educación).
4. Escuela Normal de Riosucio, Departamento de Caldas (población multiétnica). Docentes: María Nohela Díaz y Offir Osorio.

5. Colegio Yarumito, Municipio de Barbosa, Departamento de Antioquia (población mestiza campesina). Docentes: Cecilia Sierra (Directora), Rocío Blandón y Luz Marina Agudelo.
6. Centro Educacional Conquistadores, Medellín (población urbana de estrato socio-económico medio-alto y alto). Docente: Angela Gómez.
7. Liceo Kennedy, Municipio de Medellín (población urbana de estrato socio-económico bajo). Docentes: Helmer Cañaveral y Cristina Rivera.

La selección de la muestra de niños y niñas se realizó en su mayoría al azar. Sin embargo, en algunas comunidades, se hizo la selección de acuerdo a un criterio determinado por las condiciones del lugar. Por ejemplo, en San Onofre, las educadoras incluyeron a niños y niñas denominados "desechables" por el resto del personal docente, esto es, estudiantes de bajo rendimiento o con problemas de disciplina, con el fin de "darles una oportunidad". En Riosucio, por desarrollarse las actividades en horario extra-escolar, las maestras tuvieron que escoger a aquellos niños y niñas que podían quedarse después de clase y no vivieran muy lejos de la institución.

La edad de los niños y las niñas gira alrededor de los 10 y 11 años. Interesó trabajar con pre-adolescentes pues se presupone que a esta edad: (1) se han incorporado muchas de las tradiciones, creencias y prácticas de la cultura de su comunidad, (2) han adquirido el manejo de un medio comunicativo como es la escritura, y (3) poseen estrategias de pensamiento que les permite participar en reflexiones y discusiones.

La muestra de estudiantes (7 niños y 7 niñas por cada centro educativo) es menor que la de un salón de clases para lograr una observación en detalle del proceso, creaciones e interacciones de niños y niñas durante el juego dramático y

hacer seguimiento de casos. Esto no ha inhibido a las(los) docentes de aplicar la experiencia a otros estudiantes durante las actividades regulares escolares³.

Aspectos Éticos

Tanto docentes como estudiantes recibieron información completa sobre los objetivos y procedimientos del proyecto y expresaron su consentimiento por escrito o verbalmente. En algunas comunidades educativas se han mantenido informados a los padres y madres de familia de los avances de la experiencia. En otras no ha sido tan fácil esta comunicación, sin embargo se ha considerado fundamental tratar de involucrar más a padres y madres en los proceso de interpretación y reflexión para abordar con ellos y ellas las situaciones de maltrato, relaciones conflictivas o abandono que han dramatizado algunos de los niños y las niñas, o la pérdida de identidad cultural en el caso del Cabildo Chibcariwak.

Fases del proyecto (Ver anexo)

³ Tal es el caso de la Normal de Riosucio en la que estudiantes del Ciclo Complementario (12 y 13 grado) exploraron por medio de juego dramático el tema "La escuela que soñamos", abordando así contenidos relacionados con la formación pedagógica que allí reciben (Relatoría profesora Nohela Díaz, Junio 2000).

Consolidación del equipo de investigación

El total de participantes (15 docentes, 98 niños y niñas, 5 profesores universitarios, 2 auxiliares) se ha venido estructurando como comunidad investigativa de la siguiente manera:

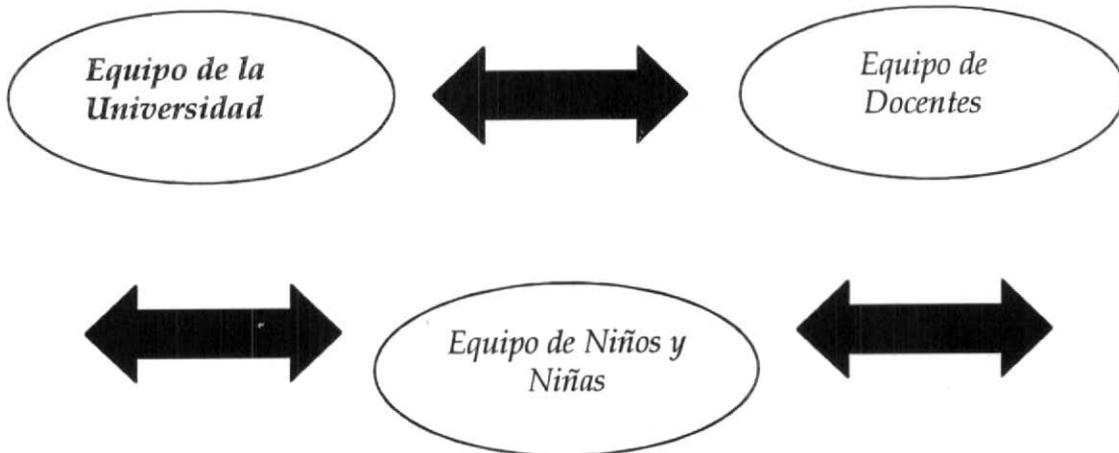


Figura 1. Comunidad Investigativa del Proyecto

Equipo de la Universidad. La tradición investigativa del país ha sido de carácter individual, no colectiva, en especial en las áreas sociales, humanas y educativas. Este proyecto ha permitido la interacción interdisciplinarias de varios profesionales en el campo de la educación, las artes, la sociología, la antropología, la pedagogía y la psicología, cada una(o) aportando desde su saber en los espacios de evaluación y análisis de lo acaecido, la coordinación de seminarios y la planeación de actividades, lo cual redundará en beneficio de las comunidades participantes y del quehacer académico de la universidad.

Equipo de docentes de las comunidades participantes. La propuesta ha permitido también explorar la construcción de equipo docente al interior de cada una de las

comunidades participantes, al mismo tiempo que se ha posibilitado la interacción de docentes de diferentes regiones del país quienes, en conjunto, vienen viviendo la experiencia de explorar las problemáticas que niños y niñas plantean a la realidad que les rodea, comparar procesos, avanzar en el análisis e interpretación de esta información y desarrollar propuestas pedagógicas que contribuyan a enriquecer sus procesos formativos. Lo anterior rompe con la tradición en el país del trabajo aislado de maestras y maestros, quienes apenas se reúnen para planear eventos escolares de importancia o el diseño del PEI (Plan Educativo Institucional), y que escasamente abordan problemáticas a investigar interinstitucionalmente. Influencia de esta tradición se observa en la dificultad que algunos docentes han tenido para dedicar parte de sus horas laborales al trabajo investigativo. De ahí que en algunas de las comunidades la experiencia se venga desarrollando en horas extra-escolares.

Equipo de las niñas y los niños participantes. A través de sus dramatizaciones, comentarios y reflexiones, los diferentes grupos de niños y niñas se han convertido en interlocutores vitales de este proyecto. Para ellas y ellos a su vez, este espacio les ha permitido expresar sus opiniones con mayor confianza y sentirse partícipes en la búsqueda de soluciones a las problemáticas que les aquejan. De acuerdo a los informes de sus maestras(os), las y los estudiantes participantes manifiestan mayor interés por atender la escuela, mayor responsabilidad y una gran motivación por estar en el proyecto.

La interacción de los equipos investigativos ha ido evolucionando de acuerdo a las diferentes fases del proyecto. Mientras en los encuentros iniciales, las iniciativas y propuestas de seminarios y talleres provenían principalmente del equipo de la Universidad, en los encuentros siguientes, el equipo de docentes ha venido asumiendo un mayor protagonismo, no sólo en las actividades propias de la recolección de la información, sino organizando encuentros, proponiendo temáticas a desarrollar y coordinando talleres a docentes de las comunidades visitadas. Se espera

que para la fase de generación de propuestas pedagógicas, los y las estudiantes asuman mayor liderazgo en la selección del problema y la búsqueda de soluciones.

Procedimientos para la recolección de la información

Durante el primer semestre del 2000 se ha venido realizando la Fase I, con cuatro encuentros formativos con las y los docentes de una semana de intensidad cada uno, en intervalos de mes y medio. Bajo la modalidad de seminarios-talleres, en cada encuentro se han avanzado elementos teóricos y prácticos sobre investigación cualitativa, juego dramático y otras actividades lúdico-artísticas, además de lecturas complementarias y ensayos escritos para enriquecer el análisis y discusiones.

Los y las docentes, en sus respectivas comunidades han venido desarrollando los talleres con las niñas y los niños, con una intensidad de dos horas semanales. Además de las actividades de juego dramático se han desarrollado discusiones, dibujos, narraciones y evaluaciones que dan de las percepciones de las y los estudiantes sobre lo acontecido en cada taller. Las y los docentes registran las actividades con sus estudiantes en video, audiocasete y fotografía.

Se ha procurado que docentes y estudiantes lleven a su vez sus propios diarios de campo, enriquecidos con dibujos y fichas de registro, lo que ha permitido avanzar en la construcción de un portafolio de cada comunidad. Las y los docentes colaboran en la transcripción, análisis e interpretación de la información. En cada encuentro con el equipo de la Universidad, las y los docentes realizan relatorías del desarrollo de las actividades con los niños y las niñas, ilustradas con videos y fotografías, en las cuales se presentan logros y dificultades, se hacen preguntas y se proponen alternativas.

En los últimos encuentros se ha integrado la estrategia de visita de campo esto es, el equipo de la universidad en conjunto con el equipo de los y las docentes nos desplazamos a los distintos centros educativos para conocer el contexto socio-cultural de la comunidad, realizar observaciones directas del juego dramático de los niños y las niñas, dialogar con ellos y ellas y responder sus preguntas. Es así como en el tercer

encuentro en Medellín se visitaron las comunidades educativas de Conquistadores y Kennedy en el Municipio de Medellín y Yarumito en el Municipio de Barbosa. En el cuarto encuentro se visitó el Municipio de San Onofre en el cual se compartieron, además, avances de la investigación y se realizaron talleres con otros docentes de la comunidad.

Análisis e interpretación de la información

Las transcripciones en detalle de las grabaciones en video y audio, los dibujos, fotografías y producción escrita (diarios de campo, evaluaciones, encuestas) hacen parte de información a analizar e interpretar mediante unidades y categorías de análisis:

Unidades de Análisis: Cada situación creada a través del juego dramático, apartes de entrevistas o evaluaciones a la experiencia se vienen abordando como unidad de análisis (Wertsch, 1985), entendida ésta como un corte seccional que retiene todas las propiedades básicas de la compleja interacción humana en la que confluyen referentes personales y colectivos, conscientes e inconscientes, psicológicos, pedagógicos, sociales y culturales. Este proceso parte de una premisa importante del enfoque sociocultural de Vygotsky, el cual plantea que los niveles individuales, sociales y culturales son inseparables. El análisis puede enfocarse principalmente en uno de ellos pero no sin la referencia a los otros como si pudieran existir aisladamente (Rogoff & Chavajay, 1995).

EJEMPLO 1. Situación creada mediante juego dramático sobre el tema "la escuela":

La niña que hace el papel de Maestra 1 hace el sonido de un timbre.

Alumna: Ay, sonó el timbre (la maestra 1 sale de la clase).

Alumnos y Alumnas (que están sentados a un lado los niños y al otro lado las niñas): ¿Quién será la otra profesora? ¡Ay que pereza!

(Entra otra niña como Maestra 2. Alumnos y alumnas se quejan con un Ahhhhhhh).

Maestra 2: Bueno, ¿cómo están todos?

Alumnos y Alumnas: Bien (dicen unos). Mal (dicen otros).

Maestra 2: [Espero] que estudiaron todo lo que les coloqué.

Alumnos y Alumnas: ¡Noooo! A mi se me quedó la tarea.

Maestra 2: El que estudió salga aquí, y se va a ganar un excelente: una gaseosa más un paseo. (Sale una alumna, pero pronto se regresa a su puesto. Un niño sale al frente).

Maestra 2: A ver, ¿quiénes fueron los que vinieron en la época de la conquista?

Alumno: Gabriel García Márquez

Alumnos y alumnas: Noooo... ¡Los pastusos!

Maestra 2: ¿Saben qué? No estudiaron nada. A ver, siéntense todos que nadie estudió. A ver, ¿de qué color eran los esclavos?

Alumnos y Alumnas: Rojos, verdes, amarillos, azules.

Alumno: Negros

Maestra 2: Muy bien. Se ve que si estudió.

Alumna: ¡Ud. le va a regalar la materia a él!

Alumnos y Alumnas: ¡Y a nosotros no!

Maestra 2: Lo que pasa es que Uds. no se ganan la materia porque no estudian

Alumnos y Alumnas: Yo si, yo si.

(Transcripción de grabación en video, Colegio Yarumito. Mayo 16, 2000).

Esta unidad de análisis permite observar una gama múltiple de relaciones que a su vez remiten a problemas complejos o categorías de análisis de más alto orden como son las prácticas pedagógicas allí representadas (preguntas de tipo convergente

o divergente, relación autoritaria u horizontal maestra-alumnas/os), así como las asignaciones de roles y acciones según las perspectivas culturales que se tengan sobre el género.

Categorías de Análisis: El objetivo de la investigación cualitativa no es sólo la descripción de un fenómeno sino la generación de teoría a partir de la información que suministran los datos mismos (Strauss, 1995). Un procedimiento esencial es la construcción de categorías, esto es la identificación de eventos o temas que reúnan varias propiedades y que vayan dando cuenta de significados o conceptualizaciones más profundas o centrales. La interpretación del juego dramático y las otras expresiones lúdico-artísticas exigen, entonces, varios niveles de lectura, por un lado la búsqueda de “regularidades recurrentes” por otro lado, la consideración a aspectos propios o particulares de cada entorno cultural.

Interesa mencionar aquí las categorías que se refieren a (1) las diferencias de género que aparecen en los roles interpretados por los y las participantes; y (2) la manera de abordar lo pedagógico en dichas dramatizaciones.

1. *Categoría de análisis desde la perspectiva de género*⁴. La categoría de género es útil para la comprensión, análisis y transformación de la sociedad y de la cultura, toda vez que su aplicación revela dimensiones de la interacción social donde se ponen en juego las diferencias sexuales y las desigualdades que esas diferencias inauguran para mujeres y hombres. El sesgo andrógino por el cual las acciones, contenidos y representaciones que se refieren al mundo masculino son calificadas positivamente y establecidas como punto de referencia del hacer de las mujeres sólo se hace evidente y modificable a partir del análisis de género; sólo desde el uso de esta herramienta se visibiliza el acento cultural y en consecuencia histórico de las orientaciones de la acción y de los

⁴ Aporte de la socióloga Beatriz Vélez a esta sección.

contenidos de lo femenino y de lo masculino, que de lo contrario, serían vividas por los agentes como si fuesen *naturales* y en consecuencia inmodificables.

El género como herramienta de análisis permite también la comprensión del valor simbólico de lo femenino en la construcción de la sociedad: en las escenificaciones de la escuela, la familia y el medio social de cada uno de los grupos étnicos y sociales con los que se adelanta la investigación, las acciones referidas al mundo de la acogida, la protección y el cuidado de la persona, se refieren a lo femenino y a la función de la madre. El orden femenino se asocia a la nutrición quizá porque fue el cuerpo de una mujer el lugar de la acogida inicial y el territorio imaginario de la seguridad arcaica. En cambio, en las representaciones de niños y niñas la disolución de los nexos y de la filiación, significados bajo distintas formas de brutalidad, como el castigo físico, la riña, la borrachera y la arrogancia, son asociados a las acciones de los hombres. Para ilustrar lo anterior vemos el siguiente ejemplo:

EJEMPLO 3. Comentario de una niña a la historia creada mediante juego dramático libre y titulada “Los hombres no deben llegar borrachos ni tampoco cascarle a las mujeres”.

“Se trataba de que...los esposos llegaban todos borrachos, entonces nosotros estábamos arreglando la casa. Ellos llegaban todos borrachos y querían que les manteniéramos [sic] la comida lista, servida y si no nos iban a cascar. Entonces por eso, ya ellos se tenían que ir porque nosotros los cascábamos también a ellos y ¿cómo es...? y...ellos...los hombres no tienen porque pegarnos a nosotros porque nosotros también valemos mucho, nosotros valemos mucho...”
(Transcripción por Cristina Rivera, docente del Liceo Kennedy, Marzo 11 del 2000).

2. *Categoría de análisis desde la perspectiva pedagógica*⁵. A partir de la clasificación temática en etnografía escolar propuesta por Velasco, García y Díaz (1993: 201-203), se tendrán en cuenta aquí las diferencias que introduce el discurso abstracto de los profesores, particularmente en situaciones donde éste se constituye en una barrera para el aprendizaje, lo que denota el valor del acto de conversación en la práctica pedagógica. Por ésta vía se va a conceder mayor atención a la interacción profesor-alumno, en procura de captar cómo el diálogo en el aula funciona al modo de un sistema de comunicación, no para quedarse en la descripción de los sutiles detalles de las conversaciones, sino para develar su estructura subyacente. En esta dirección, se propone considerar la conversación entre alumnos y profesores en clase como una improvisación colectiva que pone en juego las relaciones entre la estructura académica y la organización social en distintos momentos, e indagar por su significado pedagógico.

Interesa observar la concepción de la enseñanza que emerge en las dramatizaciones, o bien como una forma de diálogo o como otras formas de enseñanza que se apoyan en el monólogo, el sermón, la lección tradicional, donde la comunicación sólo tiene una dirección, de quien habla a quien escucha en silencio.

EJEMPLO 2: Comentario de una educadora participante respecto a las dramatizaciones sobre de sus alumnas y alumnos sobre el tema "la escuela":

"Vemos un maestro que no ha salido de las formas tan verticales de trabajar con niños, muy tradicionalista y otro como muy responsable con los niños con una forma de trabajar muy personalizado, nosotros pensamos que los niños no estaban registrando los comportamientos del docente, pero en las dramatizaciones aparecen ahora y esto lo vamos a utilizar para el trabajo pedagógico con los maestros" (Relatoría Lina Rodríguez, Mayo 16, 2000).

⁵ Los aportes en esta sección son del profesor Gabriel Murillo.

Desde el punto de vista de la evaluación, ver si ésta responde al patrón de relación pregunta-respuesta-evaluación, la cual prueba la existencia de saber en los alumnos, pero no educa (ver en Ejemplo 1, las preguntas de la niña que juega a ser la maestra: “A ver, ¿quiénes fueron los que vinieron en la época de la conquista?” “A ver, ¿de qué color eran los esclavos?”). A este patrón se opone un modelo de evaluación con base en preguntas de horizonte, no conclusivas, que ayuden al alumno a ascender a un nivel superior de comprensión (Eisner, 1998:161).

Interesa también observar la estructura de la tarea académica que emerge en el juego dramático. Ésta define un ámbito de aprendizaje, el cual se distingue por cuatro aspectos principales: la secuenciación de los contenidos de la materia, los contenidos de información, las estrategias de completación de la tarea, los materiales.

EJEMPLO 4. Situación de juego dramático al momento de revisar las tareas.

Alumna: Profe, se me robaron mi cuaderno

Maestra 2: Eso es por no copiar la lección

Alumno: Y mi hermanito le arrancó las hojas

Maestra 2: Cuando uno va a copiar una lección, a todo el mundo se le perdió el cuaderno, a todos se les robaron los cuadernos.

Alumno: Y a mi me quemaron el cuaderno, mi hermanita.

(Transcripción de grabación en video, Colegio Yarumito. Mayo 16, 2000).

La estructura de la participación define el ámbito social que rige la secuencia y la articulación de la interacción, y se distingue por: las barreras sociales de acceso a la clase, el reparto de roles en la interacción, la secuencia y distribución temporal de los roles, las acciones simultáneas de la interacción durante la clase.

Otras construcciones conceptuales

Las categorías mencionadas no agotan otras posibilidades de análisis que están en proceso. Esto es, además de las categorías de análisis que surgen desde las inquietudes teóricas del equipo investigador de la universidad (perspectiva etic), se espera incluir a docentes y estudiantes en el proceso de identificación de problemas y temas que aparecen en sus propias creaciones (perspectiva emic).

REFERENCIAS

Bretherton, I. (1984). Representing the social world in symbolic play: Reality and fantasy. In I. Bretherton (Ed.), Symbolic play: The development of social understanding, . Orlando, FL: Academic Press.

Bruner, J. (1994). Realidad mental y mundos posibles (2a. edición en castellano. 1a. edición en inglés, 1986). Barcelona: Gedisa.

Denzin, N. (1992). Symbolic interactionism and cultural studies. Cambridge, MA: Blackwell.

Denzin, N. (1997). Interpretive ethnography: Ethnographic practices for the 21st century. Thousand Oaks, CA: Sage.

Eisner, E. (1998). El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós.

Fals Borda, O. (1985). Conocimiento y Poder Popular. Bogotá: Siglo XXI.

Freud, S. (1908/1958). The poet and day-dreaming. In S. Freud (Ed.), On creativity and the unconscious, . New York: Harper and Brothers.

Geertz, C. (1994). Conocimiento local: Ensayos sobre la interpretación de las culturas. Barcelona: Paidós.

Kincheloe, J., & McLaren, P. (1994). Rethinking critical theory and qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research, (pp. 138-157). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Mockus, A., Hernández, C. A., Granés, J., Charum, J., & Castro, M. C. (1995). Las fronteras de la escuela. (Vol. 24). Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Patton, M. Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park, CA: Sage.

Piaget, J. (1946/1982). La formación del símbolo en el niño. México: Fondo de Cultura Económica.

Rogoff, B., & Chavajay, P. (1995). What's become of research on the cultural basis of cognitive development? American Psychologist, 50(10), 859-877.

Schwandt, T. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research, (pp. 118-137). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Sierra, Z. (1998a). "Play for Real:" Understanding middle school children's dramatic play. Unpublished Dissertation (co-winner in the 1999 American Alliance for Theatre and Education Award for Distinguished Dissertation), The University of Georgia, Athens, GA (EU).

Sierra, Z. (1998b). Que tu eras una tortuga y que yo era un diablo: Aproximaciones al juego dramático en la edad escolar. Santafé de Bogotá: Colciencias-Universidad de Antioquia.

Strauss, A. (1995). Qualitative analysis of social scientists (9th edition). New York: Cambridge University Press.

Tezanos, A. d. (1998). Una etnografía de la etnografía. Santafé de Bogotá: Antropos.

Velasco, H., García, J., & Díaz, A. (1993). Introducción a casos etnográficos. In H. Velasco, J. García, & A. Díaz (Eds.), Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar, (pp. 195-204). Madrid: Trotta.

Vygotsky, L. S. (1930/1990). Imagination and creativity in childhood. Soviet Psychology, 28(1), 84-96.

Vygotsky, L. S. (1933/1976). Play and its role in the mental development of the child. In J. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.), Play: Its role in development and evolution, (pp. 537-555). New York: Basic Books.

Wertsch, J. (1985). Vygotsky and the social formation of mind. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wertsch, J. (1991). Voices of the Mind: A sociocultural approach to mediated action. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Woods, P. (1998). Investigar el arte de la enseñanza. Barcelona: Paidós.

LA ESCUELA Y LAS PRACTICAS PEDAGÓGICAS

Encuentro sobre "Investigación en pedagogía, género y escuela"

Imelda Arana Sáenz

INTRODUCCIÓN

Las experiencias en investigación que se presentan en este trabajo se centran en el estudio, análisis e interpretación de fenómenos y procesos educativos que se dan en la escuela en cumplimiento de la función social asignada a ésta de educar y formar a la población infantil y juvenil. Son producto de una experiencia investigativa grupal, adelantada por cinco educadoras pertenecientes a la Comisión de Asuntos de la Mujer de la Asociación Distrital de Educadores, integrantes en la actualidad del Centro de Estudios para la Mujer y la Educación.

Nos referiremos a dos trabajos. El primero: *Los roles de género en las prácticas pedagógicas de maestras y maestros del distrito capital* es una indagación sobre la forma diferencial como las maestras y los maestros asumen sus prácticas pedagógicas. El segundo: *La escuela como escenario de la violencia urbana* aborda las formas de violencia que se producen en el espacio escolar hacia las niñas, niños y adolescentes, mediante un examen del estado de la convivencia en las instituciones educativas objeto del estudio.

Tanto los temas abordados como la modalidad de trabajo colectivo ha sido una apuesta y una propuesta de autocualificación docente y de consolidación de comunidad pedagógica y académica entre las y los educadores de enseñanza básica y media vocacional, convencidas de la importancia de realizar y promover nuevas posibilidades al ejercicio de labor docente. Estos proyectos desarrollados en el campo de la investigación conjugan el autoexamen individual y colectivo del trabajo cotidiano en la escuela, con la consulta y el análisis permanente de material teórico accesible sobre los temas de la educación, la enseñanza, la pedagogía, la socialización, la cultura, el conocimiento, los conflictos generacionales, la problemática de las relaciones sociales y los estudios de mujer y género. Parten de una praxis comprometida con el afianzamiento del proyecto que hemos adelantado desde 1991 con el nombre de *La construcción de prácticas educativas no sexistas*, el cual hace parte del proyecto de la Red de Educación Popular entre mujeres REPEM que lleva el mismo nombre.

PROBLEMAS INVESTIGADOS

En el primer caso: la investigación sobre *Las prácticas pedagógicas*, se asumen como tales, las actividades teórico-prácticas, realizadas por maestras y maestros para cumplir con su labor de brindar a las y los educandos conocimientos, valores, hábitos y destrezas que les habilite para convivir en sociedad y desarrollar su potencial creativo.

Se abordó como problema de investigación la pregunta acerca de la influencia de los roles de género asumidos por las y los docentes, sobre las formas particulares que toman sus prácticas pedagógicas; basadas en la hipótesis de la existencia de conexión entre esas dos variables. Por ello la investigación indagó sobre las formas diferenciales como las educadoras y los educadores afrontan las tareas propias de su práctica pedagógica en razón a su sexo y la interrelación entre dichas formas con sus ideas, creencias y saberes sobre lo femenino y lo masculino.

En el caso de *La escuela como escenario de la violencia urbana*, se realizó un estudio en torno a la vida institucional de la escuela en Bogotá, prestando especial atención a las interacciones que se dan en la convivencia, mediante las cuales se manifiestan las concepciones, actitudes y valores de quienes comparten el espacio escolar.

Desde la percepción de docentes, hemos observado cómo, a través de las prácticas educativas institucionales, la escuela reproduce y gesta inequidades, discriminación y violencia, en particular hacia las y los escolares y, de manera específica, hacia las mujeres. Este ingrediente de la vida institucional, no obstante ser vivido cotidianamente, no es fácil de registrar y constatar, pues la misma lógica organizativa y estructural hace pasar por legítimas y necesarias conductas y acciones que, analizadas desde un ámbito sociocultural más amplio, pueden considerarse atentatorias a elementales derechos humanos.

Partimos del reconocimiento de que tal estado de cosas no es efecto del comportamiento de tal o cual sujeto integrante de la comunidad educativa, sino del orden escolar como tal; es decir, de la existencia de una institucionalidad que en su conformación lleva ya en sí implícitas las bases que consolidan un estado de violación de Derechos Humanos de la infancia y las mujeres.

La permanente reflexión sobre la vida escolar condujo al equipo de investigadoras a la búsqueda de explicaciones sobre la realidad de la escuela, en aras de hallar caminos más ciertos y seguros hacia la consolidación de los cambios postulados por la normatividad derivada de la Ley 115 y las transformaciones de la convivencia que exige el cambiante mundo social.

ENFOQUES TEÓRICOS Y EPISTEMOLÓGICOS PREDOMINANTES

Las actividades y la institución escolares

La institución escolar se considera desde nuestra perspectiva investigativa el espacio vital de las prácticas pedagógicas, por ello se aborda 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. Nos apoyamos en Berger y Luckmann (1992), para quienes la integración de un orden institucional depende del conocimiento que sus integrantes tienen de él y por tanto para el análisis del orden escolar, consideramos indispensable el estudio de dicho conocimiento. Se ha indagado 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, actores/as sociales dinamizadoras/es de esas situaciones.

Lo expresado mediante las actividades mencionadas por maestras y maestros en el estudio realizado, lo explicamos a partir de la teoría sociológica de las instituciones de Peter Berger y Thomas Luckmann (1991) para la cual éstas son entes sociales cuya misión es controlar el comportamiento humano canalizándolo en una dirección determinada, mediante la "tipificación"¹ de las acciones que diferentes actores especializados asumen de manera habitual, tipificando al tiempo los actores dentro de las instituciones. Desde ese enfoque el mundo institucional se vive como una realidad inobjetable y las instituciones son en ese sentido realidades históricas y objetivas, resistentes al cambio o a las evasiones.

Las instituciones tienen, en la perspectiva de esos autores, poder coactivo sobre las personas por medio de los mecanismos de control que establecen y por la legitimación que hacen de ese mundo institucional, justificándolo a las nuevas generaciones. El orden institucional elabora permanentemente mecanismos de legitimación mediante interpretaciones cognoscitivas y normativas que son mecanismos específicos de control social para evitar desvíos institucionales, donde los comportamientos adecuados se establecen en el plano del significado, para reducir la variedad interpretativa de las pautas y programas institucionales y hacer más previsible y controlado el comportamiento. Pero además 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.

Otro elemento de ese enfoque sobre las instituciones, tenido en cuenta, caracteriza el conocimiento institucional como conocimiento pre-teórico, nivel por el que "toda institución posee un cuerpo de conocimiento de receta transmitido, que provee las reglas de comportamiento institucionalmente apropiadas" (Berger y Luckmann, *Ibid*, p. 89); característica que contribuye eficazmente a la conservatización de las instituciones, pues una vez que cada persona aprehende su labor, se considera conocedora de lo que debe hacer y como hacerlo, creando una barrera frente a otras posibilidades.

¹ La tipificación se presenta al momento en que las personas interactúan en la realización de las acciones rutinarias propias de la vida cotidiana, rutinas que se aprenden mediante "esquemas tipo" que se comparten y habitualizan. Esas tipificaciones recíprocas de acciones son productos históricos que se construyen en el curso de historias compartidas. Se vuelven anónimas y se imponen a medida que se habitualizan. La suma total de esas tipificaciones y de las pautas recurrentes de interacción establecidas por medio de ellas, conforman las estructuras sociales determinadas. (Ver obra citada, pp. 49 a 51)

Desde esa perspectiva la vida institucional de la escuela tendría características semejantes a la que asume la cotidianidad institucional. Allí lo que las/os actores sociales viven, piensan y sienten sobre ella son construcciones sociales cuyo conocimiento, representaciones y formulaciones simbólicas corresponden a los esquemas de tipificaciones producidas en la misma vida institucional, más que a las conceptualizaciones que se hagan sobre ella. Aspecto que adquiere características más complejas, dadas las formas específicas como viven la subjetividad e intersubjetividad las educadoras —numéricamente fuertes.

Esa complejidad se explica desde la génesis de la cultura androcéntrica, marco ideológico-social de la escuela patriarcal² 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 tuvieron que adaptarse, con las implicaciones de exclusión y subordinación a que se han tenido que someter para mantener su derecho a la escolaridad (Salas, 1995). En esa escuela se han recreado y reproducido los roles de género y los prejuicios existentes sobre los mismos. Diferenciación de roles entre hombres y mujeres que atribuye a los miembros de cada género un destino social distinto y establece modelos educativos diferentes. Pero los rasgos patriarcales de la escuela no son hoy directamente visibles, por lo cual hay que evidenciarlos mediante observación sistemática y la investigación (Subirats, 1987).

Una consideración importante sobre las relaciones que allí se establecen, es que la función de la escuela no se limita solamente a la transmisión de conocimientos, sino que además, como lo señala Parra Sandoval, difunde valores, actitudes, pautas de comportamiento, modelos de relaciones sociales, asumiendo un papel de expansora de la cultura sistemática, sirviendo de enlace individual, social y familiar. Se refiere este autor a la diversidad de aprendizajes dados en el lenguaje escolar, que es diferente al que existe fuera de la escuela; los vínculos sociales que promueve —individualistas y competitivos—; el tipo de relaciones que establece con el entorno a través del ejercicio de la autoridad y sus estilos para ejecutarla, predominando las prácticas autoritarias, con la excusa de que es la única manera de garantizar cierto orden (Parra, 1989)

Las prácticas pedagógicas y el poder patriarcal

El análisis de la lógica de las actividades estudiadas como referente de las prácticas pedagógicas se ha acompañado de referencias a los estudios realizados en otros contextos como el de Michael Apple (1989), 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. Cuestiona la reestructuración conductista de las prácticas pedagógicas en la que las mujeres han estado más expuestas al proceso de proletarización que los hombres, la tendencia general a prestar menos atención a las condiciones en las cuales trabajan las mujeres, el modo en que el capitalismo ha colonizado históricamente las relaciones patriarcales, la

² El orden patriarcal articula las divisiones sociales haciendo que una minoría (de varones, adultos, blancos y poderosos económicamente) se impongan hegemónicamente sobre las mujeres y otros hombres. Ver Subirats (1987).

relación histórica entre enseñanza y domesticidad y, la resistencia ofrecida por las maestras no tomando al pie de la letra las instrucciones y sacando tiempo para otras cosas. Aspectos que refuerzan el que se sigan asignando a la 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.

El aporte de este punto de vista fortalece la idea de que para desarrollar nuevas pautas se requiere un reconocimiento previo de la existencia del sistema patriarcal discriminatorio y por consiguiente la revaloración de todas las características asignadas culturalmente a lo femenino. El desarrollo integral de las personas necesita presentar nuevas modalidades 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 la existencia de interacciones sexistas y de esta manera aprobando tácitamente tales conductas.

De aquí la necesidad de incluir el concepto de género como categoría social que permite ver con claridad las diferentes manifestaciones del ser hombre o mujer desde los actos y las actividades realizadas por las personas, en consideración a las diferencias que se presentan por el hecho de la diferencia sexual. El género es una interpretación social de lo biológico y según Joan W. Scott (1996), un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y 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 concepto de 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.

Estudios en varios países han llegado a la conclusión 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 y que normalmente no

generan un producto final, no gozan del mismo estatus ni se reconocen como “reales” o dignas de aprecio, por lo que están en consecuencia devaluadas (AskeW y Ross, 1991, p. 60)

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

Construcción de las identidades de género

Hay coincidencia en los diferentes estudios, sobre el hecho de que la feminidad y la masculinidad, como formas diferenciales de la persona en razón de su género, son un producto sociocultural cuya construcción es un proceso vital del ser humano. Por ello la comprensión de su esencia requiere de indagación sobre ese proceso, desde su génesis tanto práctica como simbólica. Según Rita Radl Philipp (1996) el tema alude tanto a las relaciones de género entre hombres y mujeres como a los modelos imperantes en torno a las identidades femeninas y masculinas.

Los procesos de constitución de las identidades de género no son de carácter meramente psíquico, sino marcadamente socio histórico. Desde esta perspectiva, las estructuras familiares y sociales que permitan 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 feminidad y la masculinidad son las formas en que se expresa la identidad diferencial de hombres y mujeres en razón de su sexo o género. Esa identidad, según Marcela Lagarde (1992) es una construcción sociocultural mediante la cual las sociedades construyen a los sujetos que necesitan para reproducir esa sociedad y se efectúa mediante un sistema de clasificación propia de cada sociedad y cultura. Sobre ella se constituyen los sistemas de clasificaciones como sistemas de inclusión y de exclusión de las personas en actividades, funciones, territorios, espacios, modos de vida, horarios, formas de pensar y de sentir, relaciones, lenguajes y poderes. Cualquier énfasis que se haga por develar esa lógica es poco en relación con lo que hay por desconstruir 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.

Con la nueva era industrial y la globalización cultural se han modificado las relaciones entre los géneros y cuestionado los discursos vigentes sobre la masculinidad y la feminidad. En particular ha aumentado la vinculación femenina a la estructura productiva, ha mejorado su condición educativa, las mujeres han conquistado el reconocimiento de derechos políticos al igual que los hombres y han reducido el número promedio de hijos como efecto del uso de métodos anticonceptivos modernos. Cambios particularmente importantes en los sectores

medios urbanos en los cuales el discurso que sostenía la superioridad del hombre sobre la mujer ha perdido legitimidad, aunque no se haya transformado el comportamiento real de los varones (Viveros y Cañón, 1997). Crece el debate sobre la indeterminación o sobredeterminación del hombre, que, desde diferentes perspectivas, señala que la masculinidad lejos de ser esencia es una ideología para justificar la dominación masculina.

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

De ahí la necesaria consideración —en el trabajo sobre la escuela y la violencia—, del ingrediente de agresividad y violencia que se atribuye a lo masculino. Este ha marcado la pauta en esta sociedad con gran perjuicio para las relaciones humanas, ya que la solución a los conflictos se ha planteado como la búsqueda del dominio sobre el otro o la otra y el exterminio de él o la contendor/a; privilegiándose la postura del ser "machos" en toda la extensión de la palabra.

La definición de masculinidad hegemónica es la imagen de aquellos hombres que controlan el poder y que ha llegado a ser la norma en las evaluaciones psicológicas, en la investigación sociológica y en la literatura de ayuda y de consulta destinada a enseñar a los hombres jóvenes cómo llegar a ser "verdaderos hombres" (Kimmel, 1997. p.51) La definición hegemónica de la virilidad es "un hombre en el poder, un hombre con poder y un hombre de poder", definición que perpetúa el poder que unos hombres tienen sobre otros y que los hombres tienen sobre las mujeres. Los hombres han aprendido ese ejercicio del poder, interiorizan esas concepciones en el proceso de desarrollo de su personalidad y lo hacen porque les otorga privilegios.

Las diferencias que se han visto como desigualdades, no solamente entre hombres y mujeres sino entre las mismas mujeres y los mismos hombres, estableciendo jerarquías, han sido generadoras de conflictos en las relaciones, máxime cuando una persona se cree con el derecho de dominar a la otra y cuando el manejo del poder se realiza para aplastar, para negar, para hacer daño; se establece un sistema de violencia que va desde las formas más soterradas hasta la eliminación de quien expresa diferencias.

Sobre la base de esta estructura jerárquica es que la sociedad androcéntrica ha establecido las relaciones masculinidad-feminidad y ha construido el conjunto de imaginarios y conceptos estereotipados de poder como dominio, que orientan el comportamiento de los sujetos sexuados en las interrelaciones sociales, íntimas o lejanas y, que en gran medida explican el componente agresivo de las formas en que los hombres, desde muy temprana edad se

relacionan entre sí y con las mujeres. Tales formas de relación se han constituido en la materia prima y el ideario dominante de la identidad masculina, el cual se ha transpuesto en buena medida como ideal humano; de suerte que su transformación pasa por un cambio profundo en la concepción del ser humano integral como unidad, pero diverso como colectivo.

Escuela patriarcal y violencia

Dentro de las instituciones del orden patriarcal, la escuela se puede ver como la representación en pequeño de lo que es la sociedad; allí se dan todas las formas particulares de relaciones dentro de una estructura cerrada, jerárquica y autoritaria, pues aunque la legislación reciente en materia educativa establece cambios democráticos —la elaboración del PEI por la Comunidad Educativa, el establecimiento del Gobierno Escolar, la construcción del Manual de Convivencia etc.—, son muchas las resistencias observadas para hacerlos efectivos.

En su lectura de la escuela, la Unidad Coordinadora de Prevención Integral UCPI, ha concluido que la escuela como está estructurada actualmente empobrece la vida. Según esa entidad hay resistencia a que el orden existente se vea afectado, pero, ese orden mantiene las relaciones de poder y legitima la homogeneización, desconociendo la diferencia, definiendo de esta manera lugares inamovibles para el maestro, el niño y el padre de familia (Velásquez Ruiz y otros, 1993)

Una de las manifestaciones de ese orden de la escuela, es la reproducción del sexismo en la educación, el cual puede manifestarse de manera consciente o inconsciente. El sexismo se refleja en la misma estructura de la escuela, en los modelos educativos, en el currículo oculto y en las relaciones en general. El modelo educativo propuesto es masculino; parte del orden jerárquico establecido y debe preparar individuos que van a ocupar los espacios públicos; recoge las características culturales asignadas por género con el fin de preparar a los niños y educar a los jóvenes para ocupar todos sus espacios, adquiriendo éxito en cualquier campo en el que desarrollaran su actividad: académico, tecnológico, deportivo, económico, etc.

La estructura social organizada ha creado una serie de funciones cuyo desempeño requiere del desarrollo de capacidades, como la inteligencia, la agresividad, la competitividad, el dinamismo, la fuerza, la seguridad, y, la inhibición de otras como la sensibilidad, la ternura, el amor, la solidaridad.

Aun cuando han existido propuestas alternativas para la formación de las chicas, estas se ha reducido a incluir —en una escuela ordenada según pautas androcéntricas—, actividades que refuerzan los estereotipos culturales con respecto a lo que pueden y deben saber las mujeres para el desempeño de su rol tradicional familiar. Por sus contenidos y por la falta de reconocimiento social del espacio privado, fueron reconocidas como algo instrumental solamente y cuando se accedió a la escuela mixta se legitimó el modelo masculino para todos y todas, con detrimento para las mujeres. Lo cual ilustra Begoña Salas al afirmar que las mujeres al acceder a la educación, pactaron tácitamente el modelo masculino imperante y que entrar en el ámbito público y en el mundo de la educación suponía no abandonar aquellas funciones que

socialmente se habían considerado inherentes a la naturaleza femenina, por lo que de manera implícita aceptaron el modelo impuesto que las mantenía supeditadas al ámbito de lo privado, de manera gratuita y con carácter preferente, frente a su desarrollo personal y/o profesional. (Salas, 1995)

Los y las escolares

A partir de la preocupación central de la investigación sobre la violencia ejercida en las instituciones educativas sobre niños, niñas y adolescentes, bien sea por parte de adultos o de condiscípulos/as, se hizo necesaria la introducción de elementos conceptuales que permitieran identificar y caracterizar el grupo poblacional joven escolarizado del cual se ocupa el trabajo.

Se consideraron aportes como los de Bourdieu (1984) sobre la representación ideológica de la división entre jóvenes y viejos, según la cual, se otorga a los más jóvenes ciertas cosas que hacen que dejen a cambio otras muchas a los más viejos, en una estructura mediante la cual las clasificaciones por edad —y también por sexo o clase— constituyen una forma de imponer límites, de producir un “orden” en el cual cada quien debe mantenerse y donde cada quien debe ocupar su lugar. Así muchos de los conflictos entre generaciones son conflictos entre sistemas de aspiraciones constituidos en edades diferentes. La diferencia de la juventud con la adultez consiste, de ese modo, en la posesión de bienes que en manos de las y los últimos se constituyen en poder sobre los y las jóvenes configurándose así una lucha por ese poder.

La escolaridad como un bien que se ha constituido en obligatorio y universal —al menos jurídicamente— da la idea de universalidad al concepto de adolescente en la perspectiva mencionada, pero hace que al interior de las instituciones educativas, públicas sobre todo, se trasladen una serie de conflictos sociales derivados de las diferentes pertenencias sociales.

En ese sentido Marina Camargo (1995) asume la adolescencia o juventud como construcción social, en la que se establece un sobreacuerdo acerca de ciertos límites determinados por sociedades concretas y en interacción con otros grupos de población. Para ella, la concepción de adolescente se ubica en la escolaridad secundaria y la no actividad laboral y, según los medios masivos de comunicación, en esta edad se poseen gustos particulares a todas luces explotables publicitariamente. Se le asocian funciones, roles y asignaciones específicas, incluyentes de ciertas actividades. Se trata de definiciones ambiguas como no ser niño, ni adulto; en proceso de mutación y cambio; en crisis, con lo cual se les niega existencia propia en el presente. Es una edad sobre la que está puesta la mirada del adulto, solicitando control, prevención, responsabilidad y sobre la que hay más desconocimiento que comprensión

Según el enfoque de Francisco Cajiao en su trabajo sobre “La adolescencia en las edades de la vida” (1995), hay en la sociedad una asignación de comportamientos adecuados a cada momento de la vida que marcan la adecuación de la vida interior con el desarrollo cronológico del cuerpo y su apariencia. Así el sexo y el trabajo se constituyen en componentes de las fronteras de la infancia a partir del siglo XVII; el cuerpo del niño se instaura como objeto de protección social y cuidado y, con ello, control; protección de los buenos y formas

correccionales para los malos —generalmente hijos de pobres y huérfanos—; protección de “menores” que es institucionalizada a partir de la preocupación por la creciente delincuencia minoril en prevención de la adulta y, parece ser que la escuela secundaria viene a contribuir al cumplimiento de esa función (Cajiao, ob.cit., pp. 22-23). Tal actividad se realiza mediante la transmisión de valores de sujeción a la autoridad, la disciplina como camino al fortalecimiento del carácter y la virtud (acercamiento a Dios y alejamiento del sexo), el adiestramiento corporal (ponerse de pie ante los adultos, filas, caminar sin atropellarse, control de ademanes); niñas y niños no estar juntos sin vigilancia, con lo que se intenta una prolongación del estado de inocencia infantil.

Pero, afirma Cajiao, mediante el cuerpo se establece el abandono real de la niñez y se adquieren capacidad sexual y reproductiva y deseos de consumir uniones. Luego, la adolescencia es un período problemático, ambiguo, legalmente infantil pero por su apariencia corporal cercano a la adultez. Por ello genera en la población adulta y las autoridades temor y desconfianza que desencadenan mecanismos de control exacerbados para prolongar la inocencia. Desde el siglo XVII la aparición de la escuela permite el control sobre el/la joven para que su tránsito a la vida adulta se produzca sin desviaciones sociales.

METODOLOGÍAS E INNOVACIONES METODOLÓGICAS

A. Metodológicamente, en la investigación sobre *las prácticas pedagógicas* se buscó identificar: ideas, creencias, saberes y concepciones que sobre las mismas expresaban maestras y maestros; imágenes y conceptos sobre feminidad y la masculinidad que tales expresiones sustentan; relaciones entre las anteriores y las formas particulares que toman sus prácticas pedagógicas y, a partir de ello, el sentido de lo que permanece en la escuela, así como también de las conexiones entre los cambios e invariantes.

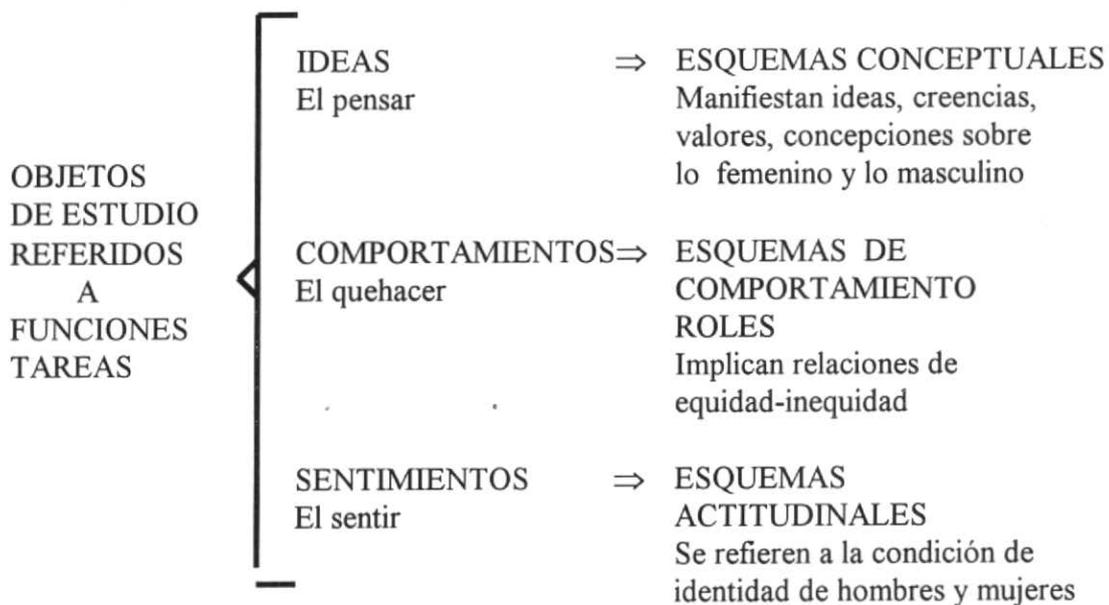
En esa investigación el primer paso consistió en establecer una caracterización de las instituciones educativas: su lógica, sus prioridades y sus demandas a partir del análisis de lo que realizan sus maestras/os y de lo que ellas y ellos mismos dicen sobre esas realizaciones. El segundo fue examinar las prácticas pedagógicas teniendo en cuenta las diferencias que asumen según el sexo/género de sus actoras/es y de las apreciaciones que ellas y ellos tienen sobre el particular. El tercero abordó el análisis de 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. Luego se asumió una perspectiva interpretativa de las ideas y creencias de las y los docentes entrevistados sobre la feminidad y la masculinidad intentando establecer algunas articulaciones entre las mismas y recientes desarrollos teóricos del feminismo y los estudios de género sobre la materia. Finalmente se propusieron algunas ideas a manera de conclusiones y recomendaciones.

Las investigaciones fueron de carácter descriptivo-analítico para establecer las formas como un grupo seleccionado de maestras y maestros de la Capital, interpretaban, asumían y realizaban las actividades propias del ejercicio de su profesión y la relación de ese hacer en función de su género o sexo. Se empleó como técnica para obtener la información la entrevista de grupo

focal y la observación. 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 tipologías institucionales de nivel básico y medio dadas en la ciudad. En ellas, como en la mayoría de las instituciones de esos niveles, la mayor parte del personal docente son mujeres. Se aplicó una ficha psicosocial para lograr información sobre datos personales y familiares de las y los docentes.

Se realizaron dos entrevistas en cada una de las instituciones, diseñadas con la modalidad de taller, que más que una técnica, es un evento mediante el cual se buscó propiciar un espacio para la reflexión sobre vivencias de cada una y cada uno de las y los participantes y observar elementos culturales relevantes que están determinando las prácticas y procesos a investigar.

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 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 elucidar las preguntas guías de la investigación propuesta. Esas categorías fueron :

Transmisión/conducción de conocimientos. Todas las acciones y actividades relacionadas con comunicar, dar a conocer o compartir un conjunto de saberes o de recursos para adquirir conocimientos y saberes.

Organización. Ordenamiento o disposición de las diversas actividades, personas, situaciones y objetos para emprender una acción o lograr un objetivo propuesto.

Cumplimiento de normas. Acato a las reglas o pautas a seguir para el cumplimiento del deber y el sostenimiento del orden institucional.

Transmisión de pautas. Actividad orientada a comunicar reglas y obligaciones, implícitas o explícitas, para dar a conocer acuerdos o modelos establecidos, mediante una comunicación que se hace a través de diferentes manifestaciones del lenguaje.

Participación. Hacer presencia, actuar, tomar decisiones, elaborar compromisos, ejecutar planes, concertar y hacer propuestas. Generar alternativas de solución a los problemas, buscar el desarrollo propio y del entorno.

Toma de decisiones. Tomar la iniciativa para optar, resolver, realizar un acto, asumiendo sus consecuencias; entrar a definir una situación.

La fuentes de información fueron los textos donde se plasmaron la *Ideas, creencias, conceptos*, de las y los docentes; las cuales se tomaron como un todo, aun cuando tales expresiones del pensamiento guardan entre sí diferencias. El propósito fue indagarlas como componente cognitivo de las prácticas a modo de actitud.

También *los valores y sentimientos* expresados fueron otro criterio para establecer el conocimiento que maestras y maestros tienen de sus propias prácticas; los valores como evidencia de las creencias con las cuales los seres humanos evalúan el mundo, la sociedad y sus semejantes. Por ello aún cuando asumir como variable de estudio ideas, creencias, valores y sentimientos es meterse en no pocas dificultades, desde el enfoque de este trabajo el interés fue indagar por los efectos de la exteriorización de esas manifestaciones humanas.

B. Para la investigación sobre *La violencia en el espacio escolar* se partió de indagar sobre la calidad de vida que ofrece la escuela en Bogotá a partir de la evaluación que los mismos habitantes del espacio escolar realizaron y que se abordó a través de cinco categorías a saber:

Sentimiento de bienestar o malestar: lo que hace sentir bien o mal a las personas en el ámbito de la vida escolar.

Formación de la integralidad: aspectos de la formación integral, que debe brindar el centro educativo a los y las escolares, que permita poner en movimiento todas las capacidades y habilidades que posee el estudiante para alcanzar un proceso de formación física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica.

Promoción del conocimiento: satisfacción de los anhelos de conocimiento de las y los escolares, en consideración a que estos contienen un componente socioafectivo grande.

Armonía con el entorno: derecho que tienen las y los escolares a gozar de un ambiente sano y a intervenir en las determinaciones que en ese aspecto pueden afectarle.

Construcción de lazos socioafectivos: posibilidad del disfrute de afecto como fuente energética que significa vitalidad y constituye la primera fuente de formación humana.

Se tomaron además algunas categorías transversales que permitieron organizar y analizar la información obtenida, de las opiniones de las/os estudiantes y docentes. Ellas fueron el *control social* y el *orden escolar*. Control que es producido a través del ejercicio del poder riguroso y permanente sobre los sujetos en formación, a fin de prevenir y/o impedir cualquier desviación que pudiere darse en el transcurso de su crecimiento. Orden escolar referido al conjunto de disposiciones estructuradas que se establecen al interior de la escuela, a fin de dar cumplimiento a las tareas que dentro de ella se deben cumplir, y de las cuales no se puede abstraer en tanto hacen parte del engranaje del orden cultural vigente en el conjunto de la sociedad y que aquí se centra en la cultura ciudadana; se trata de ver como la escuela ordena sus funciones —lo que se hace—, roles —quién lo hace—, pautas de comportamiento y actuación —como se hace—, para lo cual establece entre otros requisitos: una estructura jerárquica, unas instancias organizativas, unos mecanismos disciplinarios, un modelo educativo y un tipo de relaciones interpersonales.

Se examinaron algunas formas de ejercicio de poder en la cotidianidad de la vida escolar, partiendo de los supuestos explícitos e implícitos que conforman el modelo sociocultural dado por supuesto por las y los participantes; los supuestos explícitos determinados por la estructura jerárquica de las normas, que como tal debe ser aceptada, y, por las costumbres; en tanto que los supuestos implícitos surgen, tal como en la investigación sobre las prácticas pedagógicas, de los valores y concepciones de sus los/as actores de la convivencia institucional.

RESULTADOS OBTENIDOS Y SU RELACIÓN CON LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Sobre la institución escolar

De la indagación sobre lo que maestras y maestros realizan de ordinario se estableció que existe un cúmulo bastante voluminoso de actividades que “tienen” que realizar en su actividad cotidiana, de lo cual surgen preguntas acerca de si todas esas actividades son realmente necesarias para la función que debe cumplir la escuela, cual 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, fue que todas esas actividades son necesarias y tienen igual importancia, mostrándose bastantes reacias/os a establecer jerarquías entre ellas, argumentando que la formación integral de las/os estudiante así lo requiere. Sin embargo algunas/os grupos de docentes hicieron diferencias, según los objetivos adjudicados a

la institución donde laboraban y lo que consideraban debe ser la labor docente. En esa jerarquía establecieron como actividades imprescindibles:

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. Citas, atención y reunión con padres de familia
7. Revisión de tareas, agendas y cuadernos
8. Organización y trabajo en grupos
9. Control de asistencia
10. Realización de juegos y actividades lúdicas
11. Recreo - descanso
12. Organización y formación de estudiantes

Listado que permitió ver 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. También mostró el carácter poco preciso de esas actividades que hace que se incluyan acciones variadas y dispersas. Las actividades consideradas prioritarias por institución mostraron un perfil institucional que indica: en una institución la importancia de los aspectos enfocados a impulsar valores, sentido de pertenencia y solidaridad en la Institución; en otra el objetivo de formar seres íntegros; en la tercera el enfoque hacia el desarrollo académico, científico y disciplinario; en la cuarta el énfasis en la proyección a la comunidad mediante el Servicio Social. Las actividades realizadas en las cuatro instituciones se pueden clasificar como: pedagógicas, axiológicas y administrativas, expresadas de distinta manera, según el énfasis del perfil institucional señalado.

La actividad de "saludo al alumnado", al iniciar la jornada, 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 se desprende que 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 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 se percibe interés para desarrollar una filosofía institucional y la búsqueda de un perfil de estudiante, pero ello no deriva en una articulación clara con las prácticas pedagógicas.

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 masculino es fundamental formar rigurosamente a los alumnos, dando gran importancia a la disciplina manejada por coordinadores hombres, buscan además elevar el nivel académico y para esto cuentan con una planeación que según ellos se cumple estrictamente. En el colegio femenino, además religioso, se hace 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 y, en palabras de una de las docentes, se enuncia en términos de que el colegio no es de un nivel académico alto pero que los padres de familia privilegian ante la parte humana.

En todas las instituciones existen los comités sociales, encargados de las actividades agradables, que reúnen, que integran, que tienen que ver con la construcción de convivencia social; son actividades que realizan las docentes mujeres, actividades que las caracteriza, 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. Son modelos que tradicionalmente se repiten en las instituciones, sin cuestionar, sin mirar que su importancia es primordial pero no reconocida.

Sobre las prácticas pedagógicas

Se observa que maestras y maestros —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 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 que:

1. La transmisión de conocimientos es apenas una de las muchas actividades que "hay" que atender en la escuela; esta se circunscribe a la realización de las clases o "dictar clases", dentro de lo cual se da mucha importancia a las "tareas", actividad sobre la que insisten preferencialmente las maestras, al igual que por el trabajo en grupo.

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

La clase se constituye 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, que a los procesos subjetivos que se dan con respecto al objeto de conocimiento. No es por casualidad que, ocupando las clases la mayor parte del tiempo ordinario de permanencia en la escuela, en el ejercicio inicial de listar las actividades de un día de trabajo, se la mencione como una de tantas y variadas actividades realizadas.

Hay la creencia en las maestras de que la adquisición de conocimientos tiene que ver con los sentimientos: agrandar, 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. Para los maestros median los resultados, el procedimiento correcto, el interés, lo concreto, el poder fijar y establecer pautas. La diferencia entre maestras y maestros radica en que ellas asumen como elementos mediadores los sentimientos, hecho derivado de su forma de relacionarse con las y los demás y con el conocimiento, para lo cual es fundamental sentir agrado por lo que se aprende o por el ambiente de aprendizaje³ mientras que los maestros destacan como su interés, la transmisión —a secas— de conocimientos en forma concreta, haciendo énfasis en el contenido.

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 reconociendo la intervención divino. Los maestros muy difícilmente se refieren a sus estados de ánimo aun cuando comparten con las maestras sentimientos de desagrado ante ciertas actitudes de las/os estudiantes. Ni maestras ni maestros hacen referencia alguna a las más notorias dificultades de aprendizaje por parte de las y los estudiantes y por lo tanto, menos aún, a diferenciaciones que puedan estarse presentando entre niñas y niños en formas o estilos de acceder al conocimiento. Lo que sucede igualmente en las instituciones mixtas, femenina y la masculina.

2. Respecto a lo organizativo, se detectó que las actividades que se organizan de manera relevante son: preparación de clases, ambientación mediante el saludo y el diálogo, actividades para distribuir el tiempo —corregir, explicar, colocar trabajos y hacer trabajos en grupo—, atención a padres y alumnos, control de asistencia, recepción y administración de dineros, realización de “vigilancia” y “control”, diálogo, lleno de documentos.

Siendo tantas y tan variadas las actividades, se podría concluir la inexistencia de una sistemática y coherente organización institucional, aún cuando maestras y maestros, particularmente las maestras, se muestran habilitadas/os para atender todas las actividades.

³Este es un tema de mucha significación para los estudios de género y escuela o educación. Estudios de profundidad se están haciendo en algunos países europeos, particularmente en áreas como las matemáticas. Desde perspectivas más globales se ha estudiado la relación ciencia y género, por parte de varias filósofas y sociólogas feministas, entre ellas Maria Angeles Durán. Ver por ejemplo su libro pionero *Liberación y utopía* (1982)

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 y 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 compete a las maestras.

La organización hace relación a tiempo, disciplina, planeación, procesos, aprendizaje y capacidades. Se deduce que se planea para garantizar el funcionamiento de una 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 hay que hacerlas necesariamente. No obstante, 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.

3. 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 que no es necesario que alguien las enuncie ni mucho menos hay que propiciar castigos o recompensas para su cumplimiento. No es clara tampoco la diferencia entre la norma y el procedimiento que conlleva el desarrollo de una actividad.

Las normas en la escuela se traducen 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.

En su gran mayoría, maestras y maestros no cuestionan las normas en sí, ni lo que persiguen, otras/os no están de acuerdo con ellas pero de todas 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, también a la parcialidad de algunos/as directivos/ase 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".

4. 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 a el 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 se cree que hay más acato a un profesor. Pero también hay pautas que se derivan de la filosofía propia de los establecimientos educativos, por ejemplo en los colegios religiosos prima el sentido religioso.

Las pautas están orientadas 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.

5. 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 entrevistadas desempeñan diferentes roles a lo largo del día, como madre, como estudiante universitaria, como esposa, como trabajadora. Roles que implican un recargo de funciones, no comparten labores domésticas con su familia y cuyas demandas y exigencias conducen a ese sentimiento que experimentan.

6. 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 si 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.

Una carencia ampliamente perceptible es la ausencia de toma de decisiones respecto a los enfoques pedagógicos, contenidos curriculares, fundamentos administrativos que permitan guiar la institución o configurar una fisonomía propia del trabajo docente.

Los roles de Género

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

1. 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.
2. El saludo al iniciar la jornada en el colegio 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.
3. 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 la que catalogan como muy formativa y alternativa al encierro del aula.
4. No hay actividades que realicen exclusivamente maestras o maestros, sin embargo se encuentran diferenciaciones cada vez más marcadas en tipos de actividades, contenido y énfasis. Por ejemplo se observa la existencia de campos diferentes de actividad de maestras y maestros, indicadores de desempeños acordes a los roles tradicionales de género. Las maestras ponen empeño para escuchar a los alumnos, manejar dineros, organizar manualidades, decorar y brindar protección a las/os estudiantes. Mientras que los hombres 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. Se infiere que estas actividades son asumidas de diferente forma y es ahí donde hay que detenerse para analizar la correspondencia existente entre la actuación de cada una y cada uno con los roles estereotipados del género.

5. 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 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 muy pequeños porque sienten temor de no responder. Las maestras por su parte se sienten inseguras con grupos de alumnos mayores.

Explicaciones que 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 caracterizando 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 esta referido al ejercicio del poder, a lo administrativo, al espacio público.

6. En el tratamiento de todos los casos hay referencias a la cultura machista, haciendo énfasis en el machismo como algo que tiene un gran poder o que es algo pasado, una herencia de la cual no se tiene culpa, así se siga reproduciendo. Pero se señala culpabilidad de la mujer al reproducir como madre y maestra la cultura patriarcal, sin aludir a los hombres a través del manejo del espacio público, los grupos de pares, los medios masivos de comunicación y las demás instituciones sociales, tienen gran poder en el sustento de la sociedad patriarcal.

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 ha 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 aprehendiendo a través de las múltiples situaciones escolares.

7. 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.

Las descripciones que hacen maestros y maestras, referentes a su participación en las actividades del hogar, hacen evidentes los roles que desempeñan que un su gran mayoría siguen siendo los tradicionales. Las mujeres se encargan de preparar alimentos, atender niños/as, lavar, hacer compras, hacer aseo, diligencias, arreglarse, maquillarse. Los hombres por su parte se afeitan, desayunan, ayudan a levantar niños/as y preparar desayunos, organizar el día, revisan carro, hacen transacciones, hacen ejercicios, juegan, hacer tinto o aromática.

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

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 las connotaciones de influencia tan poderosa sobre la organización social y por ende sobre la construcción de las identidades particulares que hacen de esas connotaciones garantes de la estabilidad social, difíciles de modificar sin generar crisis en las formas de vida tanto colectiva como individual.

Por ello nuestra hipótesis es que muchos de los conflictos y las dificultades, y en general la mayoría de las experiencias de la cotidianidad escolar están determinadas por la relaciones intersubjetivas dadas al interior de la colectividad escolar entre individuos/as a todas luces diferentes, siendo la diferencia sexual uno de sus componentes mas 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.

Maestras y maestros relacionan la palabra mujer mayoritariamente con: ternura, amor, madre, vida, entrega, alegría, hogar, comprensión, sencillez, apoyo. Observándose su asociación de esos atributos con la condición tradicional de la mujer los cuales fueron utilizados tanto por maestras como maestros. Luego se define la mujer a partir de los atributos relacionados con la maternidad, la feminidad y las cualidades relacionadas con el servicio, la organización y 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 en su dificultad para expresar algunos sentimientos.

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.

La calidad de vida

Este aspecto fue abordado en el estudio sobre la violencia en el espacio escolar a través de las categorías establecidas para la organización de las opiniones emitidas tanto por escolares como por docentes, madres y padres: sentimiento de bienestar o malestar, formación de la integralidad, promoción del conocimiento, armonía con el entorno y construcción de lasos socioafectivos. Sintéticamente se señalan las ideas centrales del análisis que a manera de conclusiones se presentaron en el informe final.

1. La mayor parte de las instituciones educativas del sector público en Bogotá, en la actualidad no cuentan con los elementos necesarios que permitan establecer una calidad de vida que responda a crear sentimientos de bienestar, desarrollar integralmente a las y los escolares, promover el conocimiento, armonizar la escuela con el entorno y construir lazos socioafectivos, tal como podría pensarse desde una dinámica de cambios y transformaciones señalados por los mandatos constitucionales y legales vigentes en materia educativa, porque adolece de carencias a nivel de:

La infraestructura que es inadecuada y poco acogedora en la gran mayoría de las instituciones.

La organización administrativa y pedagógica que no evidencia la capacidad necesaria para desarrollar los proyectos educativos que garanticen el bienestar de sus integrantes.

Las metodologías de enseñanza, que no responden a las necesidades actuales de las y los estudiantes.

La actitud autoritaria de quienes ejercen el poder en los distintos estamentos de la comunidad educativa no permitiendo relaciones intersubjetivas más equitativas.

2. El ambiente que se vive en el ámbito escolar ejerce influencias que conllevan a que el estado anímico de las personas sea de apatía, desesperanza y muchas veces de agresión, maltrato, irrespeto y exclusión constante por cuanto:

Falta una comunicación eficaz que permita el reconocimiento del otro y de lo otro, generando un ambiente de incompreensión.

No se satisfacen las necesidades más elementales (restaurante escolar, atención médica, biblioteca, recreación y deporte) de una gran mayoría de las personas, lo que conlleva a no poder disfrutar del ejercicio pleno de los Derechos Humanos fundamentales.

3. Las relaciones de poder establecidas, responden a una estructura patriarcal y jerárquica que genera situaciones de violencia y discriminación, manteniendo y reproduciendo de esta manera un orden inequitativo.

El orden escolar establecido en la institución educativa, no ha permitido la real participación y desarrollo de nuevas formas de Gobierno Escolar.

Las relaciones desiguales entre estudiantes y docentes, limitan la construcción de lazos socioafectivos, debido a las formas como se ejerce la autoridad: autoritarismo, cantaleta, sermones, regaños, exigencias, castigos y prohibiciones.

4. Las relaciones familiares igualmente establecidas de manera jerárquica y autoritaria inciden en la convivencia escolar, reflejándose en los comportamientos, en las relaciones interpersonales y en las formas de estar de las y los estudiantes en la institución .

5. La escuela genera formas propias del maltrato escolar a partir de las relaciones de poder que se presentan en el espacio escolar. Son evidentes las relaciones cotidianas cargadas de agresividad, no solo de forma verbal sino física y psicológica, a través de palabras ofensivas, insultos, expresiones agresivas hasta llegar a manifestaciones físicas que atentan contra la integridad de las personas y que en la gran mayoría de los casos se mantienen en la *impunidad* por el temor mismo a la denuncia.

6. Los estereotipos de género influyen en el comportamiento violento de los estudiantes varones, ya que la agresión se ha considerado como un componente importante de la masculinidad, reforzándose este comportamiento en el proceso de socialización de las niñas y los niños, aceptándolo como natural, promoviendo principalmente en los grupos de pares, mientras que a las niñas se les orienta a tener un comportamiento pasivo o de sumisión, que cuando no se da son estigmatizadas y descalificadas.

7. La violencia urbana incide en las relaciones que se establecen en el espacio escolar, lo cual se manifiesta en las situaciones reiteradas en que se presentan robos, peleas entre compañeros/as y otras formas de inseguridad. El entorno escolar y la ciudad son espacios que se retroalimentan en las diferentes manifestaciones de la violencia, presentándose situaciones conflictivas dentro de la institución educativa, que se resuelven con violencia en el espacio urbano. Interrelaciones que se establecen dentro de la escuela están relacionadas con situaciones de violencia que se viven con los alrededores de la escuela; se destaca la utilización de parques, calles y establecimientos públicos, para solucionar conflictos.

8. Las relaciones de poder respecto del género en el espacio escolar, evidencian que el modelo educativo ha estado organizado históricamente alrededor del poder masculino, asignándole una situación de subordinación a las mujeres a partir de la socialización y la educación estereotipada.

9. Los Manuales de Convivencia siguen siendo instrumentos formales, desconocidos en la gran mayoría, con ausencia de verdaderos procesos de participación democrática.

Tomados cada uno de los componentes establecidos en la perspectiva de esta investigación que estudia la violencia escolar como escenario de la violencia urbana para caracterizar la calidad de vida, se concluye de las opiniones dadas por los y las escolares:

Los aspectos de la escuela que más impacto positivo causan a la población estudiantil, por el sentimiento de bienestar que les produce se refieren a: la posibilidad de compartir con los pares, las relaciones interpersonales afectivas y solidarias, las clases —cuando tienen un atractivo— y los espacios físicos cuando son adecuados.

Hay una necesidad vital o una aspiración fundamental de las y los estudiantes a encontrar en esos centros un ambiente acogedor. Principalmente se estableció que el espacio constituye uno de los elementos vitales del bienestar o malestar en la edad escolar, pudiéndose afirmar que la institución educativa que posee infraestructura y recursos para su funcionamiento, proporciona sentimientos de bienestar, facilita la convivencia institucional, dinamiza las relaciones interpersonales y con ello propicia mejor calidad de vida.

Los y las escolares además desean un mejor trato por parte de los/as docentes, afirmándolo en la búsqueda de más afecto y comprensión; reconocen tanto el valor como la necesidad de ser ayudados y corregidos pero desean que se haga con más cariño y amor. Desean ante todo que se reconozca su existencia, que se de valor a lo que hacen, que se les halague y se les mime.

Las escuelas oficiales albergan en su interior niños y niñas a quienes la familia no ha podido, por diversos motivos, brindarles los mimos, la atención y el afecto que requieren para lograr equilibrio emocional y desarrollo integral, por lo cual ellos desean que la escuela —su segundo hogar— se los brinde. Ello debería ser así no sólo en el caso de infantes con carencias en esos aspectos, sino en general, pues es sabido que el ser humano en todas las etapas de la vida requiere afectividad, una de las dimensiones de la vida humana.

Los diferentes actores de la cotidianidad escolar participantes ven la formación de la integralidad, como la posibilidad de ser autónomos, responsables, libres, asumiendo comportamientos y actitudes diferentes. Los/as estudiantes plantean querer hacer unas cosas nuevas, ser autónomos, ser libres pero que los mayores no les entienden y a su vez ellos/as no los entienden. Los/as maestros/as también buscan la formación integral pero hacen énfasis para lograrlo en la constitución de leyes y normas curriculares, aun cuando algunos/as reconocen el deseo de los escolares de ser tratados como seres sociales y gozar de libertad de expresión. Los mecanismos utilizados en la escuela para lograr "formación intergral" incluyen acciones como los regaños, los castigos y las prohibiciones, que aunque son avalados por las y los estudiantes como válidos y necesarios, son igualmente señalados como parte de una escuela represiva cuestionada y generadora de agresividad y desmotivación.

El estudiantado sí siente interés por las clases, pero desean que esas clases sean más amenas y, cuestionan las metodologías de las y los docentes entre las que señalan: la escasa utilización de recursos; esquemas rígidos de promoción y de medida del rendimiento; falta de dinámica, trabajos demasiado largos; formas de explicar; las constantes evaluaciones; el no reconocimiento de las diferencias para acercarse al conocimiento por parte de los hombres y las mujeres.

Siendo de vital importancia para los seres humanos la posibilidad del afecto, como fuente energética que significa vitalidad y primera fuente de formación humana, esta demanda se hace evidente por los participantes de la investigación, que ven en la actitud y comportamiento de las personas, la posibilidad de construir lazos socioafectivos; la afectividad, la motivación, el interés, la buena disposición, los estímulos positivos, la empatía, son variaciones pedagógicas del principio que permite articular la razón con el sentimiento y el conocimiento con lo afectivo. En esa perspectiva se ubica lo señalado por los estudiantes, acerca del impedimento para esa construcción, producido por la forma estricta de actuar los/as maestros/as y las directivas, las palabras que dicen los docentes, los mecanismos o sanciones a los que acuden. De igual manera la actitud de los/as niños/as groseros/as y el irrespeto general.

Las actitudes y comportamientos que buscan establecer una nueva convivencia, propician la construcción de lazos socioafectivos, lo cual significa asumir una manera diferente de ver la vida, establecer otro tipo de relaciones donde prime la amistad el afecto, el respeto, el diálogo, el compañerismo, la responsabilidad y la tolerancia.

RECOMENDACIONES

Sobre las prácticas pedagógicas

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

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

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

La eliminación de esos prejuicios debe tender a que en el espacio escolar no haya actividades discriminatorias en razón del sexo, desconstruir los modelos tradicionales de hombre y de mujer, buscar la erradicación de la subordinación del sexo femenino respecto del masculino, evitar el aislamiento o auto-aislamiento de las personas que no asuman estos modelos preestablecidos y cuestionar las conductas abiertas o sutiles que refuerzan los estereotipos. Encaminar acciones que lleven a la búsqueda de igualdad de oportunidades, la equidad, las acciones afirmativas en el desarrollo de las prácticas pedagógicas no sexistas y desarrollar los principios constitucionales y legales establecidos para tal fin.

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. Mostrar su aporte a la economía y al mejoramiento de la calidad de la vida humana. Promover que sea compartido por hombres y mujeres. Pues mientras las responsabilidades domésticas no sean compartidas,

las mujeres estarán en desventaja competitiva frente al mercado laboral, y los hombres continuarán privándose de las vivencias positivas que genera esta labor.

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

Sobre la violencia en la escuela

Necesidad de fortalecer las acciones de Defensa, Promoción y Protección de los Derechos Humanos, tendientes a que las instituciones educativas puedan contar con programas y proyectos que mantengan continuidad en el proceso, con el fin de que se garantice su cumplimiento.

Implementar el desarrollo de la ley 51 de 1.981 sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, a través de la promoción de estrategias concretas que conlleven a que las diferentes organizaciones sociales, modifiquen los patrones culturales que hacen posible la reproducción de estereotipos sexistas y el mantenimiento de relaciones de subordinación.

Es indispensable que para dinamizar la normatividad jurídica acorde con el contexto actual, se desarrollen programas de capacitación y formación que conlleven a la adquisición de herramientas pedagógicas que permitan la construcción de un Manual de Convivencia concertado.

Constituir y dinamizar redes de promotoras y promotores de Derechos Humanos, conformadas por los tres estamentos de la comunidad educativa, con el fin de promover programas de prevención de la violencia escolar y formación en Derechos Humanos.

Vincular las instituciones del Estado, en especial las encargadas de la promoción de los Derechos Humanos para dar continuidad a los programas, garantizando los recursos, la permanencia e incentivos para las personas y organizaciones comprometidas en esta clase de trabajo.

Para construir lazos socioafectivos es necesario generar un ambiente de bienestar, a través del buen trato, comprensión, amabilidad, humor, responsabilidad, contacto físico, expresiones de ternura, afecto, palabras de cariño, atención y diálogo como factores indispensables en las relaciones humanas.

BIBLIOGRAFÍA

ALMEIDA Nesi Julio, 1995. *Sociología de la Educación. Notas para un curso*. Ariel, Barcelona.

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

ARGUELLO Rodrigo, 1994. "Espacio Urbano". Ponencia presentada en el Seminario a internos del Instituto Neurológico de Bogotá.

ASKEW Sue y ROSS Carol, 1991. Los chicos no lloran. El sexismo en la educación. Paidós, Barcelona.

ASTELARRA Judith, 1994. "Recuperar la voz: El silencio de la ciudadanía". *Ediciones de las mujeres* N° 21. Isis Internacional, Santiago de Chile

BADINTER Elizabeth, 1993. XY, La identidad masculina, Norma, Bogotá.

BERGER Peter y LUCKMANN Thomas, 1992. La construcción social de la realidad. Amorrortu, Buenos Aires.

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

BONILLA Castro Elssy, 1995. "Producción de conocimiento por fuera de las reglas del método". *La cultura Fracturada*. TM editores, Santa Fe de Bogotá.

BOURDIEU, 1988. La distinción. Taurus, Madrid.

BOURDIEU Pierre, 1984. "La «juventud» no es más que una palabra". *Sociología y cultura*. Grijalbo, México D.F.

CAJIAO Francisco, 1995. "La adolescencia en las edades de la vida". *La cultura Fracturada*. TM editores, Santa Fe de Bogotá.

CAJIAO Francisco, 1995. *Poder y justicia en la escuela*. Alegría de Enseñar, Santa Fe de Bogotá.

CAMARGO Marina, 1995. "Etnografía de la adolescencia". *La cultura Fracturada*. TM editores, Santa Fe de Bogotá.

KIMMEL Michael S., 1997. "Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina". *Revista ISIS* N° 24, Ediciones de las Mujeres, Santiago de Chile.

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

PARRA Sandoval Rodrigo, 1996. *Escuela y modernidad en Colombia*. Tercer Mundo, Santa Fe de Bogotá

PARRA Sandoval Rodrigo , 1989. Pedagogía de la desesperanza. La escuela marginal urbana en Colombia. Plaza y Jannes. Bogotá.

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

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

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

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

THOMAS Florence, 1995. "Mujer y Código Simbólico" Las mujeres en la historia de Colombia Tomo III. Norma, Santa Fe de Bogotá.

VELÁSQUEZ Ruiz Enrique y otros, 1993. Preguntar la escuela. Unidad coordinadora de prevención integral. Santa Fe de Bogotá

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