

## INTRODUCCIÓN

En las primeras civilizaciones los ciudadanos eran educados de manera informal, casi siempre en la familia. Educación significaba aprender a vivir.

Cuando las civilizaciones llegaron a ser más complejas, la educación pasó a ser más formal y estructurada. Los primeros cambios se dieron en la China y en las sociedades griegas, que se concentraron sólo en la educación de los varones. Sin embargo, los judíos y Platón fueron la excepción. Platón fue el primer defensor de la igualdad de los sexos, las mujeres en su estado ideal, tendrían los mismos derechos y deberes y las mismas oportunidades en el ámbito educativo.

En la antigua Roma se inició la posibilidad de educar a las mujeres en forma aislada y luego los primeros cristianos y los europeos de la edad media, continuaron con las escuelas unisexuales para las clases privilegiadas.

Martín Luther King luchó por la creación de escuelas para todos los niños y niñas. En el Concilio de Trento en el siglo XV, la iglesia católica promovió escuelas libres elementales para niños y niñas de todas las clases, manteniendo la escuela unisexual.

Actualmente, la escuela tiene contenidos que suponen la adquisición de una identidad sexuada determinista, en tanto que al niño y a la niña le enseñan comportamientos diferenciados que dan cuenta de la cultura patriarcal.

Para develar un poco más esos contenidos, el interés del presente trabajo es explorar sí en el ámbito de la cultura escolar actual, subsisten prácticas educativas portadoras de esquemas de pensamiento patriarcales o androcéntricas.. Para tal propósito y con la idea de buscar un contexto que compete a la realidad propia, el trabajo se desarrolló en la sección de básica primaria del colegio Juan María Céspedes de Medellín, durante el año 2002.

Se pretende así, aportar desde la reflexión, a la transformación de la práctica pedagógica de maestros y maestras, o por lo menos, plantear inquietudes que, interiorizadas, conduzcan al cambio y a la formación de un ser humano (hombre y mujer) integral e integrado.

Para cumplir con los objetivos, se recurre al método empírico analítico, facilitador de un tipo de acercamiento micro social, que permite aprehender las particularidades de las relaciones sociales.

Cualquier punto de vista sobre el tema pierde sentido si éste no se articula con las experiencias vividas y desarrolladas por la maestra y sus estudiantes. Aquí la preocupación central es la comprensión del mundo social desde el punto de vista de los actores. Se parte del supuesto de que la realidad se construye socialmente y, por lo tanto no es independiente de los individuos. Lo anterior, favorece una

forma de conocimiento inductivo, es decir, los acercamientos empíricos son fuente inagotable para la construcción del objeto de estudio y el orden social es entendido como el resultado de la suma de negociaciones ínter subjetivas.<sup>1</sup>

Se tuvo como primer acercamiento entrevistas, formales e informales, a ocho maestras de básica primaria de la institución educativa. A partir de ahí, y para entrar en el tema concreto de referencia, el proceso investigativo exigió una serie de revisiones teóricas que incluyeron, el análisis del supuesto teórico del profesor Marco Raúl Mejía, respecto a la réplica que las maestras en América Latina hacen de la cultura patriarcal. Además, se recurrió a otras bibliografías que incluyeron las investigaciones más recientes, cuya temática se refiere al planteamiento de la hipótesis que se pretende confrontar en este trabajo.

En esta búsqueda se encontró que la revista “Nómadas” número 14, publicada en Bogotá por el departamento de investigaciones de la Universidad Central, contiene un seriado de artículos referidos al tema: “Construcciones de género y cultura escolar”, que para efectos del presente estudio investigativo se torna en un excelente apoyo bibliográfico.

La lectura de los textos: “Bases para una teoría de la socialización” de Alfred Lorenzer, “La construcción social de la realidad” de Berger y Luckmann, “Educar y convivir en la cultura global” de Gimeno Sacristán, “La interpretación de las culturas” de Geertz C, “¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación” de Carlos Lomas (compilador), “Feminismo y pedagogías en la vida

---

<sup>1</sup> Lemer, SAS. 1996.

cotidiana” de C. Luke (compilador), entre muchas revisiones bibliográficas, permiten que la pretensión de la investigación se de cada vez más en el contexto en el cual se propone.

Se rastreó, además, en otras fuentes: observación directa de las prácticas educativas, aportes sobre los pensamientos de Aristóteles, Kant, Platón, lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, simposios, materiales e intervenciones sobre los derechos del niño, entre otros.

# 1. JUSTIFICACIÓN

Occidente vive una situación explosiva. Una pluralización que parece irrefrenable y que torna imposible concebir el mundo y la historia según puntos de vista unitarios.

( Gianni Vattimo )

El epígrafe anterior tomado de Gianni Vattimo en su obra “La sociedad transparente”, hace pensar a América Latina como uno de los territorios de Occidente, que vive en la actualidad realidades epocales, que producen en forma gradual y secuencial, situaciones que desde la perspectiva de Hegel se pueden considerar como “Conceptos de época”.

Entre estos conceptos se encuentra el de “tiempo nuevo” en el que Vattimo considera que es imposible concebir el mundo y la historia según puntos de vista unitarios. Este tiempo nuevo es la época moderna y exige como lo afirmó J. Habermas, la auto comprensión de la modernidad, ya que “el inicio, que es la nueva época, se repite y repetirá con cada momento de la actualidad que produce de sí algo nuevo”<sup>2</sup>.

Lo anterior significa en palabras de José Joaquín Brunner, “que como sea que se realice el deslinde entre lo moderno y lo novísimo o lo más reciente, el inicio de la modernidad, en cambio se marca como una ruptura; una divisoria de los tiempos.

---

<sup>2</sup> HABERMANS, Jürgen. El Discurso Filosófico de la Modernidad. Buenos Aires: Editorial Taurus, 1989. p. 17.

Además, para decirlo de entrada, la modernidad, así pensada, tiene lugar de origen, no sólo fecha de nacimiento”<sup>3</sup>

La divisoria de los tiempos a la cual hace alusión el autor mencionado, hace pensar que América Latina, en tanto la modernidad habla de sus orígenes, no tuvo la lógica de los procesos políticos, culturales, económicos, educativos, axiológicos, sociales y humanos, que le permitieran absorber las exigencias de la misma modernidad, de tal manera, que no quedara excluida de las condiciones de origen que definen la misma.

En este sentido, Octavio Paz afirma que “la gran diferencia entre Francia e Inglaterra por un lado, y España e Hispanoamérica por el otro, es que nosotros no tuvimos siglo XVIII. No tuvimos ningún Kant, Voltaire, Hume (...). En el momento en que Europa se abre a la crítica filosófica, científica y política que prepara el mundo moderno, España se cierra y encierra a sus mejores espíritus en las jaulas conceptuales de la neoescolástica. Los pueblos hispanos no han logrado ser realmente modernos porque, a diferencia del resto de los occidentales, no tuvo una edad crítica”<sup>4</sup>.

El análisis de Octavio Paz, hace pensar que la humanidad ha generado profundas separaciones culturales y graves exclusiones en los ámbitos de lo socio – cultural y de lo político, que generan por lo tanto, diferentes formas de ser, que hacen pensar y actuar la modernidad como una experiencia virtual. En este sentido,

---

<sup>3</sup> BRUNNER, J. Joaquín. América Latina en la Encrucijada de la Modernidad. En: Revista Foro, Santa fe de Bogotá. No. 20 (marzo – mayo. 1993; p.96

<sup>4</sup> PAZ, Octavio. El Ogro Filantrópico. México: Editorial Y. Mortiz, 1979. pp. 34 – 35.

Marshal Berman afirma que “existe un modo de experiencia vital – experiencia del espacio y el tiempo, de uno mismo y de los otros, de las posibilidades y peligros que extraña la vida - que es compartida en la actualidad por hombres y mujeres alrededor del mundo. A ésta se llama Modernidad. La Modernidad es pues, esa experiencia vital con independencia de las lecturas filosóficas-históricas que saturan conceptualmente a ese concepto”<sup>5</sup>.

La experiencia vital a la que se refiere Berman, pone de relieve las condiciones dialécticas en las que se debate la existencia humana y que presupone el reto de resolver la tensión existencial que se presenta en términos de la dupla inclusión – exclusión, porque “ser modernos es encontrarnos en un medio que nos promete aventura, poder, alegría, crecimiento, transformación propia y del mundo y que simultáneamente, amenaza con destruir todo lo que se tiene, todo lo que se sabe, todo lo que se es.

Los ambientes y experiencias modernas atraviesan las fronteras geográficas y étnicas de clase, nacionalidad, religión e ideología. En este sentido, puede decirse que la modernidad une toda la humanidad. Pero se trata de una unidad paradójica, unión en la diferencia. Arrastra a todos a unas corrientes de perpetua desintegración y renovación, de lucha y contradicción, de ambigüedad y angustia. Ser moderno es ser parte de un universo en el cual como dijo Marx, todo lo que es sólido se evapora en el aire”<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> BERMAN, Marshal. Citado por BRUNNER, José Joaquín. En: Opto. Cit p. 98.

<sup>6</sup> IBIDEM, P. 98

La paradoja de la modernidad en términos de los encuentros y desencuentros, de los acercamientos y las separaciones, de las presencias y las ausencias, en una palabra, de las inclusiones y de las exclusiones, generaron en América Latina situaciones que afectaron las dimensiones culturales y sociales y a su vez definían las condiciones y realidades del proyecto de vida continental. Una de las dimensiones afectadas por esta dialéctica fue la educación.

Una de estas afectaciones en el ámbito de la educación fue “la mala copia de los principios sustantivos de la escuela europea y aún de la americana, que hizo la educación latinoamericana; lo cual en vez de unir y propiciar cohesión social, lo que generó fue separaciones y contradicciones que aún siguen palpitando en el acontecer actual. Así, en el afán por construir políticas educativas propias de América Latina, que permitieran el ser modernos, se fueron produciendo una serie de exclusiones y negaciones que hicieron que el sistema educativo no fuera realizado ni como modernidad ni como modernizado”<sup>7</sup>

Entre los elementos en los que no se produjeron condiciones de integración en América Latina, creando por lo tanto exclusiones de la modernidad en este continente, se destacan los que Marco Raúl Mejía presenta como la dupla “Magisterio femenino – Cultura escolar androcéntrica y/o patriarcal”. Tal vez, afirma Marco Raúl, “la paradoja más grande y clara develada por las luchas de género de estos tiempos, es encontrar que a lo largo del continente, que el 70 a 80% de los docentes son mujeres, que a su vez son propiciadoras de una cultura

---

<sup>7</sup> MEJÍA J, Marco Raúl. Latinoamericanizar las Leyes Educativas de la Globalización. Documento mimeografiado. 2000, p. 12.



que no las representa, que las niega y las excluye. Sin embargo, la encarnan y la enseñan como algo natural”<sup>8</sup>.

La cita anterior se puede disponer de la siguiente manera: el discurso cotidiano de la maestra en la escuela, se relaciona con prácticas que producen los roles propios de la cultura patriarcal en el ámbito de una educación que “privilegia los valores relacionados con la jerarquización, el dominio, el uso del poder como sometimiento, históricamente enseñados a los varones.

Como punto de partida, este estudio considera que en el ámbito escolar, el patriarcado como cualquier dispositivo cultural, tiene su mayor capacidad de reproducción y vigencia en la naturalización de las opciones de sentido y en la invisibilización de los dispositivos de poder mediante los cuales mantienen su prevalencia.

La gama de investigaciones que en perspectiva de género se han realizado sobre construcciones del mismo y cultura escolar, señalan que la escuela se ha tornado en el escenario propicio en donde las narrativas discursivas de los maestros y maestras generan prácticas que permiten la reproducción de los imaginarios y de los roles tradicionales de la cultura androcéntrica que, como afirma Marco Raúl Mejía, ha posibilitado en la escuela una de las mayores exclusiones paradójales de la modernidad: Magisterio femenino / Cultura escolar patriarcal, lugar éste desde donde la maestra posibilita (¿conscientemente? ¿inconscientemente?) con

---

<sup>8</sup> IBIDEM, P. 12.

su discurso cotidiano, una práctica que conduce a la reproducción de estereotipos patriarcales por parte de los/as sujetos / as escolares.

Este estudio no deja de reconocer que también los maestros, desde su condición de varones, transmiten las condiciones que permiten tales estereotipos en la escuela. No se pretende por lo tanto, satanizar las normas educativas que realizan los/as maestros / as; antes bien, lo que se desea es señalar que aunque hoy se observa la presencia de ideas y actitudes renovadoras con relación a los roles de género en el ámbito de la cultura escolar, subsisten formas prácticas que proyectan esquemas de pensamiento conscientes o inconscientes, y son portadores de configuraciones estereotipadas que se pueden calificar como patriarcales y/o androcéntricas.

Por eso, este estudio quiere plantear, más no demostrar, que la escuela es uno de los sitios principales para la formación de subjetividades cruzadas por las esencialidades que constituyen el patriarcado cultural.

En el contexto de las relaciones de género, lo anterior podría dar a entender que la escuela es un agente de constitución de “masculinidades” y que a esto –según el norte de esta investigación- contribuye la maestra con sus distintas formas de enseñar y formar a los niños y a las niñas\* en lo que en el contexto de hoy se conoce como el modelo educativo. Modelo, en el que el estereotipo de la diferencia sexo / género siempre ha actuado de manera discriminatoria, ya que la institución escolar sea cual sea su naturaleza: pública, privada; y su carácter:

---

\* No se asumen aquí los sujetos escolares “jóvenes” dado que el estudio investigativo elabora sus teorizaciones desde el ámbito escolar de la básica primaria.

estrictamente masculina o femenina, o mixta, complementa y refuerza los elementos tradicionales legitimadores de lo femenino y lo masculino. Además, conlleva a la reproducción de una inferioridad cultural de la mujer, para imponer la masculinidad como elemento cultural, que subordina los valores y principios de la mujer y de la cultura femenina.

No es pues extraño a este estudio, el asumir que en la escuela se pueden identificar los rasgos dominantes del sexo / género masculino, a través de lo que las investigaciones de género, denominan regímenes de género\*, las relaciones de poder, la división del trabajo, los patrones de emociones, la simbolización, entre otros.

Para complementar lo descrito hasta el momento, vale la pena resaltar en función de la relevancia y del impacto del ejercicio investigativo lo siguiente: hoy es fundamental conocer sistemáticamente el papel que está jugando la escuela, como espacio de socialización en la reproducción de los imaginarios y de los roles tradicionales de género, saber hasta donde se han transformado y cuáles en consecuencia, han de ser las nuevas propuestas que movilicen los cambios que en un momento histórico tan denso y complejo como el actual se deben asumir con responsabilidad.

---

\* al respecto se puede citar la investigación realizada por Imelda Arana Sáenz, titulada “las prácticas pedagógicas de maestros del distrito capital. Una mirada a los roles de género”, realizada en Bogotá D.C. El estudio se refiere a las prácticas pedagógicas o conjunto de actividades teórico – prácticas, realizadas por los/as educadores /as para cumplir la labor de impartir en las/os educandas/os conocimientos, valores, destrezas, que los/las habiliten para convivir en sociedad y desarrollar su potencial creativo.

La investigación se tensiona hacia la presentación de una forma teórico-pedagógica para el análisis cualitativo de las relaciones de género en la escuela, a partir de las prácticas cotidianas que desarrollan las maestras en estos escenarios propicios para el entrecruce de diversas influencias culturales, desde esas androcéntricas y endógenas como lo son las culturas escolares y las atmósferas socio morales que ponen en evidencia el conjunto de lo social en el cual convergen lo político, lo multicultural, lo ciudadano, lo subjetivo y otros aspectos que ayudarían a definir las tramas de la cultura escolar.

## **2. HIPOTESIS**

En el ámbito de la cultura escolar actual, subsisten prácticas educativas portadoras de esquemas de pensamiento patriarcales o androcéntricas.

### **3. OBJETIVOS**

- 3.1.** Explorar sí en el ámbito de la cultura escolar actual, del colegio Jesús María Céspedes, subsisten prácticas educativas portadoras de esquemas de pensamiento patriarcales o androcéntricas.
- 3.2.** Describir los diferentes aspectos relacionados con la actitud y forma como se aplica la norma para niñas y niños, en el colegio.
- 3.3.** Observar las formas de comunicación oral, escrita y visual de las maestras con las niñas y niños del colegio y el carácter de género que la interrelación pueda presentar.
- 3.4.** Señalar aspectos sobre la organización del colegio, en relación con la asignación de funciones, la apropiación del espacio educativo y la preferencia de agrupación para la realización de actividades escolares, por parte de las maestras, de las niñas y niños.
- 3.5.** Develar elementos multiplicadores de la tradición patriarcal, que subyacen en el currículum oculto del colegio, en relación con los juegos, actitudes y relaciones.

- 3.6.** Describir teóricamente los roles de género, asignados por la cultura androcéntrica a mujeres y hombres.
  
- 3.7.** Analizar el discurso cotidiano de las maestras y sus prácticas pedagógicas, desde la perspectiva de género.
  
- 3.8.** Facilitar la reflexión de la comunidad educativa, para que la coeducación sea un eje transversal que afecte a todas las instancias y, las decisiones escolares.

## 4. MARCO REFERENCIAL

### 4.1. MARCO LEGAL

A principios del siglo XX, en Colombia la instrucción de la mujeres se limitaba al mejor desempeño de sus funciones como madre y esposa. Por esta razón, eran permitidos los estudios de magisterio para las mujeres, debido a que éstos las capacitaban para ejercer como maestras, profesión socialmente aceptada, por ser la prolongación de las labores domésticas de educación y atención de niños.

En 1870 se estableció la creación de una normal en cada capital de los estados federales: la primera de ellas en Bogotá en 1872 con 80 alumnas. La ley 39 de 1903 dispuso la creación de una escuela normal para varones y otra para mujeres en las capitales de los departamentos, pero a pesar de la expedición de dichas leyes, el Estado no apoyaba de igual manera la educación femenina. A tal punto, que decretó que los presupuestos departamentales solamente cubrirían los gastos de la educación masculina y que los gastos ocasionados por las escuelas de niñas debían ser cubiertos por los aportes de los habitantes del distrito donde se encontrase la Institución<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Velásquez 1989.



En los censos de 1938, 1951 y 1964 en el país, no todas las mujeres que cursaban bachillerato ingresaban a la universidad. Solo la Universidad de Antioquia, permitió el ingreso de mujeres a estudiar odontología.

Bajo el gobierno de Enrique Olaya Herrera se abrió la posibilidad de realizar estudios secundarios, en igualdad de condiciones con los varones, y obtener el título de bachiller, lo cual permitió el ingreso a la Universidad.

La Iglesia católica se opuso a la educación mixta, tanto así que en 1936, lanzaron condena de excomuniación contra la Universidad de Nariño, por que tenía mujeres estudiando en sus aulas. Esta oposición de la Iglesia estaba secundada por varios ministerios, incluyendo el de Educación, desde donde se oponía al contacto educativo de niños y niñas.

Por muchos años el acceso de la mujer a los establecimientos secundarios seguía siendo una excepción y el ingreso en los colegios oficiales no era tan fácil; por ejemplo: el colegio de Tunja que en 1938 había aceptado alumnas en sus aulas, muy pronto se rehusó a recibirlas: “porque las mujeres daban mayor rendimiento que los varones” y este desequilibrio causaba problemas al interior de la institución.

Esto demuestra que la resistencia al acceso a los niveles altos de la educación para la mujeres, no sólo venía de la Iglesia y de los sectores políticos, sino también estaba influenciada por prejuicios y actitudes de la cultura nacional.

En efecto, fue muy difícil para las mujeres abrirse camino en el proceso de escolarización, ya que se les tenía encasilladas en su papel de esposa y madre, lo cual no justificaba que se destinasen recursos en su educación, que “mejor podían aprovecharse en la instrucción masculina”.

En el siglo XX, la discusión sobre la educación femenina fue objeto de la política partidista colombiana, donde los liberales proponían una educación igualitaria. Hace tan solo tres generaciones, en los años 40 los contradictores de la equidad argumentaban que “La ilustración de la mujer no hace otra cosa que suprimir su belleza moral y la utilidad social de sus inclinaciones naturales”. La especificidad de la mujer era entendida como “Incapaz de inventar por sí sola, de descubrir el encadenamiento de ideas, sino se le enseña” por lo que “con razón carece de fe en sus raciocinios propios”.

La educación femenina se orientaba hacia la función doméstica, pues “no le corresponde a la mujer gobernar sino ser gobernada y es en la sociedad doméstica no en la civil, donde tiene su principal misión<sup>10</sup>”

Actualmente, Colombia parece haber superado esta historia de inequidad. Desde su Constitución proclama equidad de género, por medio de sus leyes y decretos. Por ello, la Constitución política de Colombia y como consecuencia lógica la Ley General de Educación, se constituyen en un marco jurídico básico de referencia para el desarrollo de este proyecto.

---

<sup>10</sup> Atuesta, Restrepo, M. Y Jiménez López, en Sáenz. 1997

La Constitución de 1991 consagra derechos esenciales que dan sustento a este trabajo. Se trata del artículo 13, ubicado en el título II, capítulo I, que reconoce a las personas como sujetos de derechos: “Sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica...” Igualmente, el artículo 43 que señala: “La mujer y el hombre tienen iguales derechos y oportunidades. La mujer no podrá ser sometida a ninguna clase de discriminación”.

Así mismo, la constitución defiende el derecho a ser como somos. Por esto, en su artículo 7, reconoce la existencia de muchas culturas. Este reconocimiento implica respeto por quien piensa, habla y viste diferente, partiendo de la valoración por la propia cultura. Igualmente, el derecho a la cultura – a las culturas – también es derecho a la educación, tal y como se plantea en la serie: Papeles de Democracia: “... *Educación en nuestra cultura: nuestro pasado, nuestras maneras de amar, vivir, trabajar y tolerarnos; educación en otras culturas en las escuelas, los colegios, la universidad, uno se beneficia de los avances culturales de toda la humanidad. En la confrontación de tantas culturas de épocas diferentes, de múltiples ciencias, niños y jóvenes, mujeres y hombres, vamos encontrando, poco a poco nuestro verdadero rostro. Es el comienzo de nuestra propia valoración*”<sup>11</sup>.

En su artículo 67 la Constitución Colombiana ordena: “ *La educación es un derecho de la persona, un servicio público que tiene esa función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura*”.

---

<sup>11</sup> Papeles de Democracia. Una publicación de la Corporación S.O.S Colombia. Santafé de Bogotá, 1992. Pág.9.

La Constitución también abre nuevos caminos jurídicos a la participación para hacer posible la solución pacífica de los conflictos. Participar es también compartir, comunicar, concertar, convenir. La participación es clave para crear una nueva ciudadanía, que viva la tolerancia y el respeto por la diferencia en una sociedad pluralista. Por esto, la educación no puede reducirse a transmitir el mandato de la Constitución (artículo 68), cuando establece que toda la comunidad educativa, incluyendo los padres deben estar presentes en las decisiones que afectan la formación de los niños y jóvenes y crea, con este objetivo, mecanismos como la escuela de padres, los consejos estudiantiles, personeros, etc; sino que debe vivir en la práctica y durante el proceso aprendizaje – enseñanza este sentido participativo y de fortalecimiento en valores de *respeto a la diferencia*, democracia, solidaridad.

La Ley 115 en su artículo 5º y referida a los fines de la educación, respalda esta propuesta investigativa, en tanto se propone, facilitar la participación, la formación en el respeto a la pluralidad, favorecer el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva, analítica y la valoración de sí mismo. Igualmente, la propuesta se fundamenta en el título V, artículo 91 que señala al “alumno o educando como centro del proceso educativo.... El proyecto educativo Institucional reconocerá este carácter”<sup>12</sup>

Por otra parte, el artículo 92 señala: “ La educación debe favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando...Los establecimientos educativos incorporarán en el Proyecto educativo institucional acciones pedagógicas para favorecer el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los

---

<sup>12</sup> Ley 115. 1993.

educandos, en especial las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración eficiente del tiempo, la asunción de responsabilidades,...”.

Así mismo el artículo 21 da sustento a este trabajo al señalar los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria:

- Fomento de la iniciativa personal frente al conocimiento.
- Comprensión básica del medio físico, social y cultural en el nivel local, de acuerdo con el desarrollo intelectual correspondiente a la edad.
- Formación para la participación y organización infantil.

Finalmente, la Constitución y la Ley 115 aprobada en el Congreso en diciembre de 1994 y como carta de navegación del sistema educativo colombiano, demuestran que se está frente a una realidad cambiante, que exige un nuevo papel social de la educación. Al respecto, Marco Raúl Mejía J, afirma: “Este nuevo papel de la educación empieza a ser planificado y pensado desde diferentes escenarios. Ejemplo, la reunión de Jomtien, largamente preparada por el Banco Mundial y UNICEF hizo un llamado a que la acción educativa sea mirada de manera integral. En este sentido señala como componentes esenciales: ampliar los medios y alcance de la educación básica y mejorar el ambiente para el aprendizaje.

Por otra parte, la Ley General de Educación en su artículo 73, precisa que el Proyecto Educativo Institucional (PEI), debe responder a las situaciones y necesidades de la comunidad local, de la región y del país. En el PEI, afirma la Ley, artículo 92, deben ser incorporados una series de habilidades y valores para

trabajar con el educando, en tanto es centro del proceso educativo, como capacidad para la toma de decisiones, adquisición de criterios, trabajo en equipo, asunción de responsabilidades, solución de conflictos solución de problemas y habilidades para la comunicación, la negociación y la participación.

Así, promoviendo la equidad y el respeto en todos los sentidos, se pretende desde la ley, la formación de seres integrales e integrados, capacitados para actuar con confianza en un mundo que ha ampliado sus fronteras y que exige personas en condiciones de comprender su ser, su hacer y el hacer de otros.

Sin embargo, dada la historia que precede a las leyes que en la actualidad rige a la población colombiana, en este trabajo, se interroga la práctica educativa conciente o inconsciente de las maestras, como promotoras indiscutibles de una cultura en la que prevalecen las relaciones de poder desde el hombre y, como tales, se constituyen en intermediarias “inocentes” de la intencionalidad ideológica que subyace para el dominio.

## 4.2. MARCO CONCEPTUAL

Se rescata con el proyecto investigativo y a partir de los aportes de Rafael Flores (1992) en su ensayo “Objeto, Método y Lugar de la Pedagogía”, el concepto fundamental de formación humana, en el que se concibe la educación y la enseñanza como procesos de humanización, que permite al sujeto desde su interior ir construyendo su propia racionalidad autónoma y universal en contacto con la cultura, la filosofía, las ciencias el arte y el lenguaje.

Así mismo, se valoran y comparten los principios fundamentales reconocidos por las corrientes contemporáneas pedagógicas centradas en la formación, que señalan:

- ✓ La afectividad es el núcleo fundamental de la formación humana y está relacionado con el desarrollo cognitivo.
- ✓ Una experiencia educativa será exitosa integralmente hablando, si reconoce las necesidades e intereses del niño y la niña, y la participación libre, experiencial y espontánea del educando.
- ✓ Partir de la valoración y la incidencia del medio ambiente natural y socio cultural para crear la coherencia entre la metodología, los métodos y las técnicas didácticas adecuadas, para lograr la efectividad del proceso aprendizaje enseñanza.
- ✓ Reconocer y respetar las condiciones particulares de quien aprende. Y por lo tanto, entender en la práctica, que la forma para llegar a los objetivos de aprendizaje pueden ser diferentes.
- ✓ El juego como experiencia cumple un papel básico en la formación de los niños y niñas en relación con los demás, con la naturaleza y consigo mismo.

Estos principios pedagógicos generales, como afirman los autores Ofelia Roldán y Miller Dussan, fueron “*derivados hermenéuticamente desde la propia historia de la pedagogía, a partir del eje de la formación humanística, han sido validados parcialmente por la praxis pedagógica y configuran el fundamento conceptual contemporáneo y marco de referencia de los modelos pedagógicos particulares de toda acción pedagógica.*”<sup>13</sup>

Por otra parte y para efectos de este trabajo, fue necesario trabajar conceptos como: cultura, cultura patriarcal, escuela, educación, género, rol de género y práctica educativa. Conceptos que se trabajan, para su mejor comprensión, de manera independiente, aunque obviamente se reconoce su interrelación y transversalidad y, por tanto, su influencia de los unos con los otros, en cuanto a su interdependencia permanente.

**4.2.1. Cultura y modernidad.** El entendimiento es como un espejo desigual que deforma y contra hace los objetos, proporcionados a las percepciones y a los sentidos de la mente; por eso, puede decirse de éstos, que están en analogía con el hombre, con el universo. <sup>14</sup>

La mente “construye” la realidad, absorbiéndola en esquema básicos y dotándola de sentidos que son interactivamente creadores, mantenidos o transformados por su propio temperamento singular y propio, fruto de la educación que recibe y del comercio en que está inserto.

---

<sup>13</sup> Roldán Ofelia, Dussán Miller. Fundamentos de la Educación. Convenio CINDE – Universidad de Manizales. 2001. Págs. 12, 13.

<sup>14</sup> JOAQUÍN BRUNNER, José. América Latina: cultura y modernidad. Gizalso Pág. 18.



Las ideologías son esa otra realidad que está contenida en los sueños de su propia razón. El sujeto individual debe descubrir sus posibilidades aún antes de haber construido con los otros su identidad y sus circunstancias, pues se mueve entre realidades múltiples que existen en diversos niveles de posibilidades, como imágenes espectaculares dentro de la cultura; que no expresa un orden, estatal, de clase social, religión etc, sino que expresa en la organización, los procesos contradictorios y heterogéneos de su construcción en condiciones de acelerado internacionalización en los mercados simbólicos a nivel mundial.

Por esto, buscar una identidad en la cultura, equivale a interpretar las identidades que son ofrecidas como interpretaciones, en las que exterioriza sus anhelos, marca las huellas de su propio pensar, trabaja, se comunica, construye sistemas, y “la interpretación se ha convertido, finalmente, en una tarea infinita”<sup>15</sup>

La realidad está en la invención imaginaria; en los signos, en la mente; es la creación necesitando inventar y representar, para controlar la realidad, el deseo. Así, a costa de suprimir lo real, el supuesto irreducible de ella, el lugar donde se paralizaría la interpretación, en un “punto cero de la cultura”, sumergido en una naturaleza desprovista de todo signo, muda, anterior a los nombres, carente pues de toda cultura, reconciliada consigo misma en las profundidades del alma.<sup>16</sup>

La cultura, entonces, se vuelve una función de la sociedad, con sistemas productores de realidades simbólicas que son transmitidas por la escuela, la TV, industria y por los agentes del mercado. Se trata de un mercado creciente que

---

<sup>15</sup> Foucault, Michel. Nietzsche. Freud, Marx, Barcelona, cuadernos Anagrama. 1970. Pág. 32.

<sup>16</sup> Ibid. P. 21.

intercambia información, valores, conocimientos, sueños, sexo, educación, un mercado de representaciones e interpretación donde la cultura es la que da forma a los sentidos para dar sentido a las formas, donde “unas formas son más que ficciones de la mente humana”, al decir de Bacon.

Al hacerse cargo de nuevas producciones simbólicas y de su transmisión (traspasando sus propias fronteras), el individuo – consumidor de ese universo simbólico- se transforma en “experto hermeneuta” que selecciona, reconoce y se apropia de un mercado que lo seduce, coarta, domestica, lo enajena, lo distorsiona con los hechos invisibles de la ilusión y en el que tiene que percibir la realidad, interactuar con otro y proyectar una identidad, en una sociedad que se ha vuelto cada vez más compleja y problemática.

Además, la cultura es un hecho espiritual, práctico, cotidiano, una organización material e institucional encaminado a mantener, defender y desarrollar teórica e ideológicamente la sociedad. Lo que rotula Althusser como el papel decisivo de los aparatos ideológicos del estado.

Para efectos de una mejor comprensión se puede distinguir la cultura, claramente en dos planos: uno micro-cultural, cotidiano propio de la esfera privada donde los individuos interactúan entre sí, elaborando directamente un mundo de sentidos compartidos. Otro, de dimensiones macro-social y público, de procesos institucionales en el cual la cultura es elaborada transmitida y consumida de manera relativamente especializada. Estos dos planos de análisis no están aislados, se interrelacionan y se transforman permanentemente.

Lo cierto es que toda cultura, analizada desde lo micro o desde lo macro, en la organización de su contenido presenta:

- Una concepción del mundo, que tiene como función conservar la unidad ideológica de todo bloque social que es cimentado y unificado y se manifiesta en el arte, el derecho, en la actividad económica, en todas las manifestaciones de la vida individual y colectiva.
- Unos productores especializados, que se ocupan de la producción y transmisión de esa concepción del mundo, portadores sociales preeminentes, en quienes se encarna cotidiana y socialmente dicha concepción del mundo.
- Una capacidad integrativa, en tanto incorpora a los hombres a un conformismo, a pensar coherentemente y en forma unitaria.
- Una dinámica de conflictos para la superación de los mismos en el plano ideal.
- Una organización. La cultura es un producto en proceso civilizatorio en el sistema de la sociedad, separando sus estructuras y especializando sus funciones.

En relación con lo Micro, estos pequeños mundos se sostienen básicamente sobre el aprendizaje del lenguaje y su empleo, según las convenciones adquiridas localmente, que les facilita la integración social. También, en esos pequeños mundos, transcurre por los infinitos micro circuitos una comunicación ínter subjetiva de sentidos. En ellos, se da el proceso de comunicación distorsionada por los niveles de represión a que están sometidos los procesos comunicativos, que dependen de los modos de institucionalización del poder y de su distribución de los roles.

Con respecto a lo macro, se tiene, con los fenómenos, intereses y objetivos (materiales y simbólicos) de los grupos dominantes, con una dimensión constitutiva, que abarca la totalidad de las interacciones sociales por las cuales los individuos hacen sentidos en su pequeños mundos y el gran mundo.

En la interacción de estos contenidos micro y macro, toda cultura implica lo político.

**4.2.2. Culturas políticas:** Se ha tomado como cultura política a un conjunto de fenómenos, de temas y problemas bastante amplios y heterogéneos. Tiene que ver con los conocimientos, valores, creencias, sentimientos, predisposición de los individuos ante la política y los asuntos ligados a ella, sus imaginarios, las mentalidades y las representaciones sociales de los distintos grupos (militares, izquierdistas, sindicalistas, políticos, empresarios, los jóvenes, la policía, la burguesía, etc.) que conforman la realidad en general y acerca de la vida política en particular.

En Colombia buena parte de la reflexión adelantada sobre la cultura política, se ha centrado en el estudio de las reflexiones entre religiosidad católica, sistema educativo o intolerancia política e ideológica.

La cultura como lenguaje de comportamiento compuesto por la gramática (la lengua) o el conjunto de categorías y reglas que representa la continuidad en la cultura, sería a la sociedad lo que el subconsciente al individuo; una estructura

profunda, no visible que se manifiesta en el comportamiento de sus integrantes y en el habla, que en su comportamiento lingüístico es por naturaleza variable.

Desde estas reflexiones se tienen en cuenta las dinámicas que marcan la inserción y participación de las distintas fuerzas políticas y sociales, en los procesos de construcción y consolidación de los estados, nación, con derechos y deberes asegurados por los estados, pero no garantizados en el plano social.

En Colombia, la constitución de 1991 formuló las bases de legitimación social e institucional, consagrando la nación como pluri étnica y multicultural, postulando principios como: igualdad, la libertad, y fraternidad en la tolerancia y el respeto a la diversidad. Dejando en evidencia las realidades nacionales y sus dificultades para la convivencia entre distintas fuerzas sociales y políticas.

En la constitución de 1991 y en la ley 115 de 1994 o ley general de educación, se le asignó a la educación la labor de contribuir a la formación ciudadana y a la construcción de una política cultural democrática. Estas políticas educativas han generado en los actores educativos, prácticas para revalorar el papel de la educación en la interiorización de pautas culturales y del descubrimiento de nuevas identidades y subjetividades (de género, sexuales, juveniles, étnicas, regionales, medio ambientales, etc), la globalización cultural y comunicativas

Todo ello propicia cambios y anhelarlo, no solo es estar abierto a los mismos en la vida personal y social, sino exigirlos positivamente, buscarlos activa,

ordenadamente y aprovecharlos. Esto es esforzarse por el desarrollo de condiciones de vida óptima, en las relaciones con sus semejantes.

En un sentido más amplio, el orden mundial que impera y con éste, la globalización, genera cambios, también en lo micro. Allí, desde lo macro que engloba todo, las formas y los contenidos de las culturas de masas de los medios de comunicación y la industria cultural y de los sentidos inter subjetivamente elaborados y comunicados, se encuentran indisolublemente insertos en un mundo de la vida, donde coexisten tradiciones, deseos, creencias, valores, ideales, que se expresan precisamente en la heterogeneidad cultural, con un mercado mundial de mensajes y símbolos y de una participación diferencial según códigos locales de recepción grupales e individuales.

Una heterogeneidad cultural que significa participación segmentada y diferencial, en un mercado internacional de mensajes que presentan por todos los lados y de manera inesperada, al entramado local de la cultura; llevando una verdadera implosión de los sentidos producidos, consumidos, reproducidos para la desestructuración de reproducciones colectivas, fallas de identidad, confusión de identificación, parálisis de la imaginación creadora, atomización de la memoria local, sustitución de valores, una colectividad que no consigue confrontar sus experiencias y verificar sus ideales y metas legítimas.

Así, “las clases hegemónicas fundan su posición en la continuidad de este capital cultural (como garante de la producción de las estructuras sociales) y en la apropiación desigual de ese capital (como mecanismo reproductor de las

diferencias.<sup>17</sup>). Los cambios que se van dando en una sociedad (tecnológicos, económicos, políticos) deben enfrentarse a su estructura y el resultado de la adecuación entre las fuerzas conservadoras y las del cambio van construyendo su historia.

Los cambios son asimilados e interpretados por la continuidad de la historia, que se dan por momentos cataclismos, como las guerras o en forma lenta, cuando la comunidad activa, absorbe y asimila los cambios a partir de la gramática cultural pre existente.

En este contexto, la cultura política vendría a ser la gramática de las relaciones de comunicación / subordinación, cooperación. Es decir, la gramática del control social: del poder y su forma de expresarse<sup>18</sup>.

Las culturas políticas están compuestas por combinaciones de géneros discursivos y estéticos muy cambiantes y sin centro en el clásico discurso político y lenguajes; de tal forma que lo que la sociedad considera como político en un momento dado, es producto de la lucha política misma.

**4.2.3. Otros puntos de vista sobre la cultura.** Toda comunidad que goza de cierta permanencia posee una cultura propia. Una cultura social definida. La cultura es su manera característica de comportarse, de pensar, de juzgar, de percibirse y de percibir a los otros. Cada grupo tiene sus actitudes, sus escalas de

---

<sup>17</sup> Canclini, Nestor García. Cultura Transnacional y culturas populares

<sup>18</sup> Iarsa, Adler Lomnitz. Identidad Nacional/ Cultura política. Pp. 333- 334.

valores, su perfil cultural: “la cultura comenzó a existir con el “homo sapiens”, lo que constituye hoy su novedad, es la percepción de la cultura como realidad antropológica. La cultura revela los rasgos característicos de una sociedad: su mentalidad, su estilo de vida, su forma propia de humanizar su entorno.

La cultura es el signo distintivo de una sociedad (es el factor determinante del perfil de su identidad) de un grupo social, de una comunidad humana y es por esto que se habla de cultura de los jóvenes, de los emigrantes, de los grupos étnicos o de cultura obrera.<sup>19</sup>

Cultura es el entorno humanizado por un grupo, es la forma de comprender el mundo, de percibir al hombre, a la mujer y su destino, de trabajar, de divertirse, de expresarse mediante las artes; es la matriz psico social que se crea consciente o inconscientemente, es el marco de referencia para la interpretación de la vida y del universo; es una representación propia del pasado y de su proyecto de futuro, sus instituciones y sus creaciones típicas, sus hábitos y sus creencias, sus actitudes y sus comportamientos característicos, su manera original de comunicar, de celebrar, de crear obras reveladoras de su alma y de unos valores últimos.

Así mismo, es el patrimonio humano transmitido de generación en generación, mediante la educación formal, e informal. Está íntimamente relacionada por la lengua y por ende por el lenguaje, “La constitución de lo humano se da

---

<sup>19</sup> Herrera, Prbro Silvio.



fundamentalmente, gracias al lenguaje, pues ambos están indisolublemente unidos como las dos caras de una misma moneda”<sup>20</sup>.

El origen cultural, histórico, social de la psiquis humana se desarrolla en el tiempo; pero no en el tiempo contenido con duración de fenómenos, sino como historia, como proceso de desarrollo de la sociedad. En este proceso, *la categoría fundamental es la actividad que realizan las personas*, lo que implica que el sujeto de la actividad también se transforma.

En el análisis de esa categoría fundamental: la actividad que realizan las personas, se llega nuevamente, para ampliar aún más su significado, al concepto de lo micro cultural.

**4.2.4. Micro cultura.** Las sociedades locales deben preservar sus identidades y fundamentar sus raíces históricas a pesar de las dependencias económicas y funcionales de un espacio en movimiento. El manejo de la globalización se facilita desde posiciones de centralidad.

La centralidad ascendente es aquella que no es el resultado de decisiones institucionales, determinadas por una lógica que proviene del poder superior y de acuerdo con sus intereses (de arriba hacia abajo); pues la globalización del sistema económico y la pérdida relativa de poder del estado, favorece la emergencia de nuevas centralidades basadas en la capacidad transaccional y

---

<sup>20</sup> Bustamente, Guillermo. El espacio del hombre. Bogotá 1994.

reticular, más que en las ventajas heredadas del pasado o de la posición geográfica.

Las nuevas centralidades no tienen como base ninguna procedencia estrictamente económica o institucional, sino cinco elementos sustanciales: creatividad transferible, cruce de información, redes, laboratorio de cohesión social y la tecnología de la calidad de vida.

La soberanía cultural es capacidad de una comunidad para establecer sus propios lenguajes comunicativos internos y para escoger los elementos que representan mejor sus relaciones con el mundo exterior. En los derechos culturales, debe tener un amplio rango de elementos relacionados con el uso de la lengua, la defensa de la privacidad, el derecho a tener una imagen cultural y los nuevos derechos que surgen de la globalización desde la innovación. No depende tanto de la creatividad, como de la libertad para integrarse con sistemas existentes de comunicación y con nuevos conceptos y procesos tomados algunas veces en préstamo de otras realidades.

Un problema de las actuales democracias es el de adaptarse a diferentes formas culturales, desde las luchas de clases que han sido reemplazadas por una lucha cultural, “choque de civilizaciones”. Desde allí, el sujeto y la reestructuración de la subjetividad en la modernidad, es débil.

La cultura es un universo de sentidos que se comunican, no existen independientemente de su modo de producción, de circulación y de recepción, consumo o reconocimiento.

Además, ha operado en torno a dos polos: uno de comunicación local y otro de comunicación a distancia; con un ámbito de instituciones que tienen por finalidad ayudar a dar sentidos, anclando ciertas interpretaciones, fijándolas organizadamente en forma de campos asimilables.

La escuela, como una de esas instituciones, organiza un currículo, con un conjunto de conocimientos, ordenados, rigurosamente clasificados y dispuestos secuencialmente. Con una información filtrada previamente, interpretada, contextualizada, y sometida al control del poder dominante que la produce y reproduce en forma sutil, intensiva y extensiva.

Desde esta mirada, la escuela no brinda equidad en su integración, ni igualdad en los medios de acceso al conocimiento. En su interior sólo se comparten unas mismas experiencias dada la organización de la producción, comunicación, consumo de las mismas formas significantes, aunque accedan a significados cuyo valor de reconocimiento y de cambio es muy disímil, porque dentro de ella hay una diversidad de posiciones desiguales.

Por otra parte, la escuela como uno de los aparato ideológicos del estado, reproduce en su interior y de manera expresa e implícita, elementos que permiten

dar continuidad al actual estado de relaciones de poder y, en este caso, a las relaciones desiguales y nada complementarias entre hombres y mujeres.

Al decir de Oscar Landi, la escuela sólo transmite el género cultural históricamente triunfante y no la mezcla y las oposiciones<sup>21</sup>. Así, la escuela como uno de los aparatos ideológicos del estado, da continuidad a esta cultura patriarcal y/o androcéntrica; es decir, a esta forma de organización social en la que el varón ejerce la autoridad en todos los ámbitos, asegurándose la transmisión del poder y la herencia por línea masculina.

Así, como se citaba, a Canclini, en párrafos anteriores: “las clases hegemónicas fundan su posición en la continuidad de este capital cultural (como garante de la producción de las estructuras sociales) y en la apropiación desigual de ese capital (como mecanismo reproductor de las diferencias.<sup>22</sup>

Aunque en la cultura nacional, en términos generales, se incrementa el papel de la mujer como cabeza de familia, esto es sólo un hecho económico y social que no ha desdibujado la cultura patriarcal, aunque esta determinando cambios. Aún así, los mecanismos ideológicos perpetuadores del patriarcado, continúan incidiendo en esferas sutiles de comportamiento, tanto de hombres y de mujeres y ésta sigue multiplicando dichos elementos culturales patriarcales conjuntamente con el hombre.

---

<sup>21</sup> Landi, Oscar. 1992. pp. 44-45.

<sup>22</sup> Canclini, Nestor García. Cultura Transnacional y culturas populares

La subordinación de la mujer, como una de las características de dicha cultura se refleja en todos los ámbitos, desde el lenguaje, actitudes, símbolos, hasta diferencias marcadas en las que se expresa el privilegio social; como es el caso de la definición de honorarios laborales en ejercicio de los mismos cargos.

Aún así, las relaciones de género son dinámicas y susceptibles de ser transformadas las diferencias. Al igual que las posiciones sociales de hombres y mujeres no son fijas o estáticas, ya que las personas se construyen así mismas a través de una interpretación y una organización de los significados culturales. Sin embargo, lo que el grupo social permite, promueve y espera de las mujeres, siempre ha estado relacionado con lo que permite, promueve y espera de los hombres, y viceversa.

**4.2.5. La educación ante los desafíos de la contemporaneidad.** El hombre y la mujer constituyen, individualidades especiales y únicas cuya personalidad – siempre sexuada- se configura en una praxis transformadora, a través de relaciones mutuas, modificantes con el contexto económico, político y socio cultural en que viven, y de los vínculos establecidos al comunicarse e interactuar con las personas de ambos sexos.

La perspectiva humanista crítica, que se sustenta en este estudio, comprende entonces a la persona total como un sujeto histórico, potencialmente dotado de una conciencia crítica que posibilita su elección existencial libre y responsable, a partir de la consideración de sus necesidades y valores y de respeto hacia las opciones de los demás.

De acuerdo con estos criterios, resultaría inconsecuente centrar el análisis de los problemas de la educación en personas abstractas, ahistóricas, al margen del espacio y del tiempo. Por el contrario, el sujeto de la educación es siempre un individuo en situación: debe afrontar en cada momento de su vida cambios y transformaciones que ocurren en la sociedad (contexto socio histórico), en las relaciones con las demás personas ( contexto ínter subjetivo y en su propio ser (contexto intra subjetivo).

La reconceptualización que se propone es inherente, de modo orgánico, a la visión acerca de la persona humana y su mundo y desde ahí, representa no sólo un punto de vista, sino también un compromiso con la vida y con el ser y hacer de cada día en la educación.

Para despojar a la educación de ese manto rígido y estático que la ha cubierto secularmente, para sacudirle sus lastres academicistas y arrancarle tanta seriedad y formalismo que la vuelven ajena y triste, se debe devolver a su verdadero ámbito: a la vida misma.

Como dice Lady Londoño: la educación debe ser un proceso activo que permita a las personas experiencias, para aprender a vivir felices y en compromiso con la transformación social, en un mundo que es cada vez más cambiante, más extraño y más difícil. En el mismo espíritu se expresa el psicólogo cubano Fernando Gonzáles Rey: “Educar es aprender a vivir de una forma más comprometida, más creativa, más auto determinada y más sana”.

Educación y vida deben mirarse, entonces, como una aliada inseparable: la educación entendida como preparación para la vida, como un aprender a ser; donde cada personalidad activa y creadora significa su realidad y construye de forma altamente individualizada sus propios aprendizajes de vida, que le permitirán convertirse en artífice de su crecimiento y autorrealización, a lo largo de las distintas etapas de la existencia.

Consecuentemente los fundamentos de nuestra posición son las siguientes: La educación es el proceso personalizado y contextualizado de preparación del ser humano para la vida; lo capacita atendiendo a sus demandas y las del entorno, para enfrentar los retos vitales, crecer y realizarse individual y socialmente.

El centro protagónico del proceso lo ocupa el propio ser humano como personalidad integral, única, activa y creadora por cuanto: construye y reconstruye nuevos saberes y experiencias, a partir de sus saberes y experiencias anteriores, de sus necesidades y potencialidades, de sus propios patrones motivacionales, cognitivos y conductuales.

El ser humano, descubre un sentido especial y propio, una singular significación afectiva, en las ideas y los hechos, en los conocimientos, valores y preceptos conductuales, al vincularlos con su vida, sus problemas, intereses y expectativas. Así, crea y recrea nuevas realidades respecto a sí mismo, a los demás y a su contexto; se trasciende, avanza hacia la autonomía y la autorrealización, se enriquece y crece, abriéndose nuevos horizontes que le permiten mejorar la calidad de vida individual y social.

Luego, aprender a ser no es sólo apropiarse de los fundamentos básicos de la ciencia y la cultura, sino también potenciar el conocimiento de sí mismo(a), la autovaloración, confianza y auto estima; cultivar un pensamiento reflexivo, crítico y divergente, aprendiendo a aprender; adquirir la capacidad para enfrentar los problemas del conocimiento y de la vida práctica y tomar decisiones autodeterminadas; proyectar la propia vida y perfeccionarse permanentemente. Es, en última instancia, alcanzar el florecimiento pleno de la personalidad.

Los ejes básicos de un proceso profundamente humanista y por tanto, humanizador, en el sentido de que rescata la semilla escondida y cultiva lo mejor y más auténtico de las personas, tiene que ver con privilegiar la participación del estudiante, confiar en sus múltiples potencialidades latentes o manifiestas, promover su crecimiento integral, educar en un clima de respeto, comprensión, diálogo y tolerancia.

A partir de este planteamiento, es fácil deducir porqué los autores de este trabajo, comulgan con el modelo coeducativo, en tanto tiene como componente básico el proceso humanista y humanizador.

Se llama coeducación al hecho de que los hombres y las mujeres tengan educación conjunta, mediante un modelo educativo que tiene en cuenta el respeto a cada género. En torno a este concepto existe una interesante polémica donde algunas posiciones feministas consideran que la coeducación no es buena y que los niños reciben más atención en el aula que las niñas o éstos pierden la concentración en la escuela por estar educándose con los alumnos varones. No se centrará el trabajo en esta polémica, aunque se hará referencia a las actitudes de maestras para con las niñas y los niños, en colegios donde la coeducación es un hecho.



Al entrar en este campo, es indispensable clarificar el concepto mismo de práctica pedagógica, porque como según se planteó no hay que centrar el análisis de los problemas de la educación en personas abstractas, ahistóricas, al margen del espacio y del tiempo.

Cuando se hace alusión en este trabajo a *práctica pedagógica*, se hace referencia al “Conjunto de actividades teórica- práctica realizadas por las y los educadores, para cumplir la labor de impartir en las/los educandas/os conocimientos, valores, hábitos y destrezas para convivir en sociedad y desarrollar su potencial creativo”

Se relevan las acciones prácticas, como mecanismos mediante las cuales las personas se objetivan y mediante las cuales los sujetos manifiestan sus conocimientos, creencias, valores, sentimientos y habilidades.

Se releva también el hecho de que la actividad pedagógica en la escuela básica formal, haya sido primordialmente una actividad de mujeres, las cuales como grupo social han mantenido históricamente relaciones controversiales, con las actividades académicas convencionales, no obstante sus responsabilidad social como educadoras, y formadoras de nuevas generaciones cada vez más exigentes.

Para la maestra en ejercicio, ¿Puede haber una idea más inocente, más transparente, más familiar que la de *practica*? Es lo que hacen, es su trabajo.

La práctica educativa es una forma de poder; una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social que, aunque compartida con otros y limitada por ellos, sigue estando, en gran medida, en manos de las maestras. Mediante el poder de la práctica educativa, las maestras desempeñan una función vital en el cambio y para el cambio.

Se está acostumbrado a pensar que la práctica es una mera “actividad”, puede mostrarse que el sentido y la significación de la práctica educativa se construye en los planos social, histórico y político, y que sólo puede entenderse de forma interpretativa y crítica. Desde este punto de vista, la práctica no es un mero *hacer*. No se trata de una especie de acción técnica, instrumental; tiene unos sentidos y unas significaciones que no pueden comprenderse sólo mediante la observación de estas acciones.

El sentido y la significación de la práctica se construye, al menos, en cuatro planos: En primer lugar, no se puede comprender adecuadamente el sentido y la significación de la práctica sin hacer referencia a las *intenciones* de la maestra.

En segundo lugar y de modo más general, el sentido y la significación de una práctica se construye en el plano social. No sólo la *interpreta* el agente sino los demás actores que intervienen en el proceso educativo.

En tercer lugar y de forma aún más general, el sentido y la significación de una práctica, se construye en el plano histórico. Para comprender verdaderamente la

práctica, también se debe hacer referencia a la historia de cada situación y a las tradiciones educativas que le otorgan una forma y una estructura profunda.

En cuarto lugar, el sentido de una práctica se construye en el plano político. La clase crea una micro política, en tanto lo que sucede en su interior, puede quedar configurado por la dominación y el sometimiento o por un discurso y un proceso de decisión abiertos y democráticos.

En clase, unos tienen mayor influencia sobre lo que ocurre. Y, más allá de la micro política, la práctica de clase también está configurada por factores sociales, materiales e históricos que trascienden el control de quienes están en el aula, por medio de las relaciones de clase social, de las relaciones de género, factores lingüísticos y culturales.

Poco a poco, el señalamiento conceptual lleva a plantear la visión de género, como tema eje de este trabajo.

**4.2.6. Género.** Muchos estudiosos sostienen que si las mujeres han de conseguir un status de igualdad en la sociedad, es fundamental que se eliminen los estereotipos inadecuados respecto al género. Muchos educadores/as y psicólogos/as creen que la forma de comenzar este cambio es trabajando con los niños/ os. A menos que los niños y las niñas pequeñas crezcan comprendiendo que las ocupaciones no están restringidas a un sexo, las oportunidades asequibles a hombres y mujeres continúan limitadas.

Los investigadores de la corriente del aprendizaje social, en respuesta a estas preocupaciones, han intentado cambiar las actitudes y costumbres sexualmente tipificadas de las niñas/os utilizando principios de aprendizaje, especialmente el modelado y el refuerzo.<sup>23</sup>

Cambiar las actitudes y conductas sexualmente estereotipadas de las /os niñas/os es posible. Pero, dados los estereotipos tan marcados que existen en la sociedad, queda por determinar si los cambios producidos por esas intervenciones se extenderán a todas las áreas de la vida de la niña, del niño y durarán a través del paso del tiempo<sup>24</sup>. Además, para reducir los estereotipos de género de forma significativa a nivel de la sociedad, será necesario cambios institucionales más fundamentales, en las clases, lugares de trabajo y en los medios de comunicación.

El papel de los padres como socializadores del papel de género debe considerarse natural, dentro de un contexto social más amplio. Los padres son simplemente uno de los muchos agentes socializadores a los que están expuestas las / os niñas / os. Y aunque ellas / os representen la mayor influencia se ejerce continuamente mucha presión para conformarse a los estereotipos de género de la sociedad por parte de compañeras /os, hermanas /os, profesoras / es y medios de comunicación.

Para una mejor comprensión, es importante adentrarse en las teorías del desarrollo del papel de género<sup>25</sup> Las etiquetas sexo y género se utilizan de

---

<sup>23</sup> Katz. 1986.

<sup>24</sup> Lutz y Ruble 1994.

<sup>25</sup> Williams y Best 1990.

manera intercambiable para referirse a la masculinidad o feminidad biológica del individuo, cuando realmente no es así. El proceso biológico a través del cual emergen estas diferencias se llama: *diferenciación sexual*.

El término *papel de género* (o estereotipo del papel de sexo) se refiere a un patrón o conjunto de conductas que se consideran apropiadas para hombres o mujeres dentro de una cultura específica<sup>26</sup>. En muchas culturas, por ejemplo, el papel de género masculino se caracteriza por rasgos como el liderazgo, la independencia y la agresividad, mientras que el de las mujeres se caracteriza por que sean atentas, dependientes y sensibles<sup>27</sup>.

Desde hace varias décadas, se ha ganado importantes espacios para la reflexión sobre los valores morales sexuales, las formas de vivir la sexualidad y las relaciones entre géneros, abriéndose brechas y fisuras en las concepciones y prácticas tradicionales, que encuentran también su reflejo en el campo de la educación.

La transformación histórica de las formas de expresión de la sexualidad, femenina y masculina, ha dado lugar a que la tendencia tradicional que subordina la expresión psicológica de los sexos a unas diferencias anatómicas, se enfrente a otra tendencias que defienden el criterio según el cual, por encima de las diferencias biológicas entre los sexos, es el proceso cultural y educativo asimétrico, sexista, lo que da lugar a la diferenciación psicológica y social de éstos.

---

<sup>26</sup> Deaux, 1987, 1993 y Gentile 1993.

<sup>27</sup> Block 1973.

En consecuencia, afirman seguidores de esta segunda tendencia, más allá de la identidad sexuada (genética) limitada a los primeros años de vida, son los fenómenos de *rol de género* y de *género*, conformados y construidos socialmente a lo largo de la vida en el proceso de socialización o asimilación de los modelos culturales, los que han determinado aquello que históricamente y con matices diferentes en cada persona, se designa como lo masculino o femenino.

Refiriéndose a estas posiciones, la investigadora mexicana Olga L. Bustos Romero explica que: “Si el niño viviera en una sociedad en la que los *roles de género* fueran abolidos, se reduciría al reconocimiento de la identidad sexual (la anatomía corporal básica, especialmente los genitales), sin que necesariamente, como podría suponerse en la psicología cognitiva, esta identidad “rotulara” las percepciones, sentimientos y conductas de los niños”.

Por su parte, el sexólogo A Moghadam afirma que el género es una formación cultural de rol de sexo, una definición de lo masculino y lo femenino y de prerrogativas para cada sexo. En tanto, que unidos histórica y culturalmente, dice: “género es en general una función de relaciones sociales de poder y de desigualdad”.

Luego, al modo de ver estos y otros muchos autores, *los géneros* son simplemente un fenómeno de origen social, sustentando y sustentador de los vínculos culturales de supremacía y discriminación entre los seres humanos.

En consecuencia, al variar las condiciones sociales generadoras de desigualdades, el individuo continuará siendo un ser biológicamente sexuado, sin que ello se exprese en una psiquis o una personalidad sexuada, distintiva y condicionadora de la permanencia de los géneros.

Un número cada vez más importante de teóricos, conciben el concepto género, como un conjunto de rasgos, cualidades, modos de acompañamientos que distinguen socialmente al hombre y a la mujer, y que agrupa todas las manifestaciones biológicas, psicológicas y sociales designadas por cada cultura como los masculino y lo femenino.

De ahí, entonces surge la pregunta: ¿el fenómeno psico sexual que denominamos género es exclusivamente el resultado de determinadas circunstancias sociales careciendo de existencia propia? Desaparecerán al dejar de actuar las condiciones externas, sexistas que los mediatizan?

A partir de las diferencias biológicas, se constata el fundamento de la existencia, por un lado, de dos identidades psicológicas sexuadas y, por otro, de su expresión social en la conducta a fin y distintiva de dos grandes grupos de personas, hombres y mujeres, que se expresan en el fenómeno social designado como géneros. Ha sido la sociedad la responsable, de conferir a cada *género* un conjunto de cualidades, rasgos, modos de comportamiento y expresión diferenciada por su condición sexuada.

Se produce a través de la evolución ontogenética el proceso de sexuación psicológica, que da origen a la identidad sexuada y con ella, a través de su expresión social a los géneros. Y a su vez, cómo se da la formación y proyección desigual por sexos de los individuos desde los orígenes de la vida.

La asignación del sexo, desde el instante del nacimiento, desencadena la modelación de dos mundos esquemáticos- uno azul y otro rosado- que etiqueta y predetermina casi por completo el presente y el futuro de cada género y que limita el desarrollo tanto de uno como de otro.

Entre el primer y tercer año, teniendo por fundamento la imagen corporal y como parte esencial de la formación del yo (de la auto conciencia y la auto evaluación), se comienza a desarrollar un complejo proceso de diferenciación sexual socio psicológica, que da lugar al sentimiento y a la conciencia de sí como un ser masculino o femenino, fenómeno de carácter permanente y estable que determinamos *identidad de género* y que a su vez condiciona la personalidad sexuada.

La formación de *identidad de género*, núcleo de la sexualidad femenina y masculina, tiene entre el primero y cuarto año de vida su periodo sensitivo; es decir, la etapa en que se establecen las bases esenciales, decisivas para su desarrollo a lo largo de todo el resto de la vida.

Dicha formación de identidad de género, determina el rol de género como expresión pública de su identidad sexuada. El ser humano, al asumir su *rol* de



género, expresa los modelos sexuales culturales establecidos, aunque no siempre será simplemente la reproducción literal en lo público de esos modelos, porque cada ser expresa su visión del mundo desde su subjetividad.

Finalmente, es importante concluir que pese a la globalización y a una aparente apertura para la equidad de género, ésta no es garantía para la transformación de los elementos de invisibilización y marginalidad de la mujer.

## 5. DISEÑO METODOLÓGICO

La perspectiva epistemológica de la investigación se define a partir del análisis de los intereses que rigen el conocimiento, según el pensamiento de J. Habermas, ya que “no hay conocimiento sin interés” . En este caso, el interés está orientado hacia la descripción y contrastación de las distintas situaciones escolares, que generan las maestras en su práctica escolar cotidiana, reproductora de esquemas culturales centrados en el androcentrismo.

En este sentido, el diseño metodológico se ubica en el plano disciplinar de lo empírico – analítico. Empírico en tanto intermediación directa con el mundo real, objetivo de los espacios escolares que posibilitan un mundo observable de realidades vividas, sentidas y experimentadas, tanto por los investigadores como por los(as) estudiantes y las maestras. En este mismo ámbito se da lo analítico, en tanto las observaciones realizadas permiten definir unidades de observación ubicadas en sistemas causa – efecto, que se explican por el entramado de relaciones que, a nivel interno o externo, se dan en las mismas prácticas de las maestras y en cada uno de los grupos escolares en donde realizan sus actos de enseñanza.

Resumiendo, se podría decir que la perspectiva epistemológica de esta investigación se ubica en las disciplinas – según J. Habermas - empírico – analíticas, en cuanto el objetivo de la investigación se orienta a la desagregación

del sistema objeto de estudio. En este caso, el sistema de prácticas cotidianas que generan las maestras para reproducir formas de cultura patriarcal en el ámbito escolar, en sus respectivos componentes.

Estos componentes hacen referencia a las variables cualitativas definidas a partir de las unidades de observación, para reconstruir después ese mismo sistema, por medio de las relaciones y transformaciones significativas que se dan entre éstos – léase componentes-. Este proceso de “reconstrucción” se realiza por medio del análisis descriptivo para poder explicar la razón de ser de la situación estudiada.

Definida la perspectiva epistemológica se diseñó el siguiente proceso investigativo, el cual plantea en forma muy genérica, el conjunto de rutas metodológicas que hasta el momento han posibilitado el proceso de la investigación y que según lo descrito en párrafos anteriores, se pueden ubicar en el marco del método empírico analítico.

Se parte de un supuesto teórico planteado por el profesor Marco Raúl Mejía en su texto: “Latino americanizar las leyes educativas de la globalización”, quien argumenta que las maestras son propiciadoras de una cultura que las invisibiliza y sin embargo, la perpetúan en su práctica educativa como algo natural. A partir de este supuesto, se hace una revisión teórica que permite un acercamiento a los conceptos de “práctica”, “cultura patriarcal”, “escuela”, “educación y género”, que facilitan elaboraciones teóricas argumentativas sobre la pregunta central que orienta el proceso investigativo.

Todo lo anterior, permite precisar la intencionalidad, así: explorar, sí en el ámbito de la cultura escolar, del colegio Jesús María Céspedes, subsisten prácticas educativas portadoras de esquemas de pensamiento patriarcales o androcéntricas, generadas por las maestras de la sección de la básica primaria durante el año 2002.

En el colegio elegido se ubica una población de 8 maestras y 2 grupos mixtos en donde se seleccionan 20 niños y 20 niñas.

El proceso de observación permite caracterizar las variables. Identificadas y definidas, el proceso investigativo se orienta hacia la operacionalización de las mismas y así se completa la trilogía: variable, dimensiones, valores e indicador de valor.

Como técnicas e instrumentos, se utilizaron estrategias de observación participantes y no participantes; encuestas, cuestionarios abiertos, charlas informales, entrevistas semi estructuradas, biografías de maestras, filmaciones, fotografías, diarios y autobiografía, dibujo, juegos, marionetas, pruebas de conocimientos. Interpretación de láminas, dibujos y fotos, historietas completas, solución de situaciones de conflictos, talleres, protocolos, observación de interacción maestras- niños (as), estudio de contexto y estudio de pautas para conocer, identificar y descubrir los hábitos más relevantes, en relación con la investigación, en la institución seleccionada.

Esquemáticamente, la ruta para elaborar el proceso investigativo es la siguiente:





## 5.1. POBLACIÓN Y MUESTRA

Las 8 maestras seleccionadas, licenciadas en su mayoría. (Anexo B), participaron en entrevistas formales e informales.

De los grupos mixtos, se seleccionó una muestra de 20 niñas y 20 niños de los grados 2º y 3º de básica primaria, de un total de 320 estudiantes, entre los 7 y 8 años de edad.

Los 40 niños(as) con sus maestras se observaron, durante su práctica cotidiana, dos horas diarias, 3 días semanales durante 6 meses en promedio. Consecuentemente, en cada grupo se aplicaron 20 entrevistas a 10 niñas y 10 niños del 2º grado y 20 entrevistas para 10 niñas y 10 niños del 3º grado. Cada una de las 8 maestras respondieron una encuesta (Anexo C) y las 20 niñas y los 20 niños respondieron otro modelo de encuesta (Anexo CH).

<b>OBSERVACIÓN A...</b>	<b>TOTAL DE ENTREVISTAS</b>
Maestras	8
Niños	20
Niñas	20

Con dos o tres excepciones, cada una de estas personas fue entrevistada dos veces, al comenzar y después de completar la tarea de observación; con el fin de buscar respuestas ceñidas a la realidad.

## **5.2. VARIABLES Y DIMENSIONES DE CADA VARIABLE**

El proceso de observación de las prácticas en el aula de clase, al igual que las entrevistas, permite identificar valores que se leen en la cotidianidad de los ambientes de aprendizajes. Esta identificación expresa contradicciones claras, que se analizan posteriormente, entre la práctica y las respuestas escritas por las maestras.

Para efectos de esta investigación, se identifican las siguientes variables:

- Normatividad.
- Lenguaje y comunicación.
- Organización del Colegio.
- Currículum oculto.

Identificadas y definidas las variables, el proceso investigativo se orienta hacia la operacionalización de las mismas.

### **5.2.1. Para la variable Normatividad se tiene en cuenta, las siguientes dimensiones:**

- Norma
- Voz de mando
- Dinámicas de cumplimiento de la orden en perspectiva de género.
- Conflictos
- Disciplina



**5.2.2. A la variable lenguaje y comunicación se le asignan las siguientes dimensiones:**

- Oral: conversación informal y formal ( proceso enseñanza aprendizaje).
- Gestualidad
- lenguaje escrito: libros de textos y contenidos.
- Lenguaje visual
- Relaciones maestra niño
- Relaciones maestra niña
- Relaciones maestra maestro

**5.2.3. A la variable organización del colegio, se le asignan estas dimensiones:**

- El espacio
- Funciones
- El aula.

**5.2.4. A la variable, currículum oculto, se le asignan estas dimensiones:**

- Juegos
- Actitudes
- Relación de género de las/los estudiantes( formal - informal).

Con base en estas variables y el resultado de la encuesta aplicada a las 8 maestras (Anexo C), así como el resultado de las entrevistas y de la observación directa, se describen y analizan las prácticas educativas cotidianas, como mecanismos, portadores de la cultura patriarcal y/o androcéntrica.

En cuanto a la variable normatividad, es pertinente aclarar que se selecciona para efectos de la investigación, por considerar que toda normatividad tiene unos parámetros masculinos aplicados indistintamente a las mujeres.

La variable comunicación y lenguaje es relevante en tanto son medios de interrelación en los que se invisibiliza, se niega y se subvalora a la mujer. Se debe observar qué transformaciones han ocurrido en este sentido.

En relación con la organización del colegio, como variable, se parte de una cultura apegada a la forma y a la letra, pero sin cambios sustanciales en la vivencia. Desde este punto de vista, es observable el carácter de género discriminatorio al momento de asignar funciones, permisibilidad al facilitar determinados usos del espacio físicos: aula, corredores y patios.

Se selecciona la variable currículum oculto porque allí, se observa prácticas educativas inconscientes o conscientes, por parte de las maestras que perpetúan la cultura patriarcal, en tanto se entregan mensajes no verbales que dan continuidad a la verticalidad, a la rigidez y a comportamientos esquematizados de género.

## 6. CONTEXTO

### 6.1. BARRIO MIRAVALLE:

El Colegio Juan María Céspedes está ubicado en la comuna 16 de Belén, barrio Miravalle de la ciudad de Medellín.

**6.1.1. Las características educativas del barrio Miravalle.** El núcleo 934, al que pertenece el Colegio Juan María Céspedes cuenta actualmente con 17 jardines infantiles, 15 establecimientos de educación básica primaria y 9 de educación básica secundaria y media académica o técnica.

El núcleo cuenta con 458 profesores y con un total de 14.116 alumnos, de los cuales 8.391 pertenecen al sector oficial y 5725 al privado. Se encuentra también en la comuna de Belén, el núcleo 935. Este tiene un total de 40 establecimientos, del los cuales 6 tienen bachillerato completo con predominio de diversificación en matemáticas y ciencias naturales.

De 14.036 alumnos matriculados 7.387 pertenecen al sector oficial y 6.649 al sector privado. Además, hay 888 alumnos en COAN y 312 en artesanías para un gran total de 15.256 alumnos que son atendidos por 519 profesores. Lo anterior

indica, que en la Comuna de Belén hay 29.452 alumnos matriculados en 78 establecimientos de jardín, primaria y 16 en bachillerato.

En ambos núcleos se encuentra copada la demanda educativa y según el informe de los respectivos jefes de núcleo, los desescolarizados no llegan a 1.000 alumnos.

De cada 100 habitantes de la comuna 16,25% tiene primaria completa; el 12% tiene la primaria incompleta; el 19% tiene título de bachiller; el 24% tiene bachillerato incompleto; el 6% tiene título universitario; el 9% tiene universidad incompleta y el 5% no han tenido acceso a la educación formal e informal.

**6.1.2. Características demográficas.** La comuna 16 de Belén en donde está ubicado el Colegio, está conformada por 18 barrios, que ocupan una extensión de 986.6 hectáreas. De acuerdo con estadísticas suministradas por planeación metropolitana, la comuna 16 tiene 151.936 habitantes discriminados así: 71.476 hombres y 60.470 mujeres. En el casco urbano de Belén habitan 34.000 familias y en rural 3.700. El promedio de personas por familia es de 5.

**6.1.3. Características laborales.** En Altavista y el sector semirural de la comuna están ubicadas alrededor de 18 ladrilleras o industrias dedicadas a la alfarería, que ocupan mano de obra no calificada.

En Belén Rincón y Altavista se encuentran famiempresas y microempresas, en donde laboran todos los miembros del hogar y escasamente ganan para su

sustento. También se ubican en este barrio, algunas fábricas de arepas que han surgido como pequeñas industrias o microempresas familiares.

Abundan en los sectores residenciales, gran cantidad de mueblerías y ebanistería, que no cuentan con instalaciones adecuadas. La mayoría, opera en pequeños garajes y en aceras. Así mismo, se encuentra un alto sector ocupado por fotocopiadoras.

En las urbanizaciones modernas, se han construido centros comerciales en los que, además de almacenes de ropa y calzado, funcionan restaurantes, heladerías, salsamentarias y en algunos sectores los llamados sanandresitos. La única industria mayor que se encuentra en el sector es la empresa Vicuña.

**6.1.4. Características culturales.** En Belén se desarrollan muchas actividades culturales pero no hay suficientes espacios para las mismas. Los habitantes desconocen quienes son y qué hacen sus artistas. Existen por lo menos 10 bandas marciales, 15 grupos de baile y danza, chirimías, orquestas, grupos de teatro, conjuntos de rock y rap, pinturas, esculturas, cantantes, escritores, cuenteros, narradores, entre otros. Es interesante anotar que uno de los mejores bailarines del mundo, Ricardo Bustamante, es de Belén.

Grupos de la tercera edad, han formado grupos culturales. Entre sus integrantes se encuentran profesores, críticos de arte y promotores culturales.

La Cooperativa de Belén anualmente realiza el encuentro de pintura infantil, el festival de la canción infantil y juvenil, el concurso de bandas marciales. Eventos de significativa acogida comunitaria.

El centro cultural, Nueva Villa de Aburra ha estado orientado al campo deportivo y ha iniciado actividades artísticas y culturales. Sin embargo, es más utilizado por los habitantes de los barrios Las Mercedes y Los Alpes.

Un grupo cultural de máximo reconocimiento en este barrio, es la Polilla. El grupo fue conformado en 1.987 en Belén Rincón. Tiene la sede en Belén San Bernardo. Ha participado en festivales nacionales de música, poesía, teatro y mimos. En el concurso “Escriba la historia de su barrio”, promovido por el grupo, participaron 18 personas del Rincón, Las Playas y Las Violetas. Belén también cuenta con una biblioteca recién inaugurada y no tiene casa de la cultura.

**6.1.5. Características económicas.** En la comuna de Belén predominan los estratos socio económicos medios. Al estrato tres pertenecen el 53% y al estrato 4 el 43% de la población. También se ubican familias pertenecientes al estrato 5 y en contraste, familias de estrato 1 y 2. La mayoría de los residentes son considerados del nivel medio-bajo y medio-medio: estrato 3. El ingreso promedio familia es de \$315.000.

**6.1.6. Características de la vivienda.** En la comuna de Belén hay 33.137 viviendas distribuidas en 909 manzanas. Las casas, por lo general, están ubicadas en áreas con restricciones topográficas y geológicas apreciables. Son

barrios establecidos alrededor de zonas industriales o cerca al centro y la mayoría no son conjuntos residenciales técnicamente diseñados.

**6.1.7. Condiciones de salud.** La comuna cuenta con la unidad hospitalaria de Belén, centros y puestos de salud, clínicas y consultorios médicos de carácter privado, con servicios de urgencias las 24 horas del día y atención especializada en diferentes áreas de la medicina.

El 47.75% de los habitantes de Belén, pertenecientes a los estratos 1 y 2 básicamente, están asignados a Metro salud. De 100 usuarios, ésta entidad sólo puede atender a 42 personas.

## **6.2. COLEGIO JUAN MARÍA CÉSPEDES:**

La historia de las instituciones permite identificar sus hitos evolutivos, sus desarrollos, sus gestores e impulsores. Así mismo, a las personas de la comunidad, padres de familia, maestros /as y diversos personajes de la comunidad educativa, que contribuyeron a que la institución surgiera y se desarrollara. La historia permite identificar valores, actitudes que le dan sentido y orientación a la acción educativa.

El 30 de Abril de 1930 se fundó en un sector de Belén (hoy Miravalle), una escuela oficial con carácter masculino a la que se le dio el nombre de “Escuela Juan María Céspedes”, en memoria al primer párroco de Belén.

Las labores educativas se iniciaron en los cuatro primeros grupos de primaria, bajo la dirección del Señor Julio Obando.

El 16 de Febrero de 1.962 gracias al esfuerzo de toda la comunidad, se hace entrega de cuatro aulas más y se amplía la cobertura de la institución: La jornada académica se inició con una jornada continua en la mañana y otra en la noche.

En 1.968, siendo director Don Diego Luis Álvarez, se establecieron como símbolos propios de la escuela, una bandera compuesta de dos fajas horizontales, la superior de color blanco y la inferior de color rojo y un escudo poligonal que en la parte inferior tiene el lema “hazte luz e irrádiala”.

A partir de 1.972 se recibieron las primeras niñas y se inicia a partir de ese momento la educación mixta. En el año de 1.973 se crea la jornada continua de 6 pm a 10 pm..

En el año de 1.985, mediante resolución 0160 de Enero 20 se creó toda la básica secundaria y el 22 de noviembre de 1.989 mediante resolución 003949 es aprobado el bachillerato completo.

Actualmente, el Colegio Juan María Céspedes ubicado en el barrio Miravalle de la comuna de Belén, pertenece al núcleo Educativo 934. (Anexo A)



El Colegio ofrece las tres jornadas, con los niveles de enseñanza de preescolar, primaria básica, secundaria y media vocacional. Es de naturaleza oficial de carácter mixto y con calendario A.

La institución cuenta con espacios administrativos, deportivos y académicos. Labora allí, personal docente de vinculación departamental en su mayoría y maestras escalafonadas, para 1200 niños y niñas en la jornada diurna.

Los directivos de este establecimiento educativo, desarrolla un proyecto de escuela de padres desde el año 1992, al que posteriormente se le da el nombre de “Escuela para la formación de vida en familia”. En éste, se desarrolló un programa de inducción para padres de familia al proyecto de Educación sexual.

En el Colegio se tiene indicado el perfil del estudiante que se desea, así: “El futuro egresado del Colegio será un hombre caracterizado por ser libre, autónomo y responsable, con la capacidad de asumir compromisos bajo su plena convicción. Será un hombre tolerante que respete la opinión y la forma de ser del otro y que tiene como eje de su comportamiento social, respetar los derechos humanos”.

En el manual de convivencia institucional se plantea, que esta convivencia debe propender por la autonomía referida a lo social (valores), lo intelectual (responsabilidades y actitudes frente al conocimiento) y lo moral (el vivir en la diferencia).

Por ello, sostienen, es importante valorar y estimular comportamientos dentro de la comunidad educativa como: actitudes solidarias que facilitan el desarrollo integral de la comunidad educativa; construcción de valores que apunten a la tolerancia, la convivencia pacífica y al respeto; desarrollo de actitudes que fomenten la superación individual y colectiva.

En el marco teórico que sustenta el PEI, del Colegio Juan María Céspedes, se promulga la educación abierta y democrática de relaciones horizontales, que cada día se debe generalizar más y se debe caracterizar por un currículo flexible de aprendizaje. Es decir, flexible porque permite la innovación y la adaptación a las características del medio social donde se construye. Este currículo está centrado en el alumno, en tanto, parte de sus necesidades, intereses y problemas

En el mismo marco conceptual de la institución se plantea la necesidad del cambio de concepción del currículo de enseñanza o currículo tradicional, impositivo y dogmático, que parte del que enseña; por currículos flexibles de aprendizaje. Esto implica una revisión de la eficacia de los contenidos impartidos, ya que el nuevo currículo pone gran énfasis en el aprender a aprender, en el aprender a pensar y en el estudio de la naturaleza, origen y validez del conocimiento. Es decir, propone una revisión de las metodologías del aprendizaje y del enfoque axiológico o revisión de los valores, acordes con este mundo cambiante.

Se considera, además, en este marco conceptual del Colegio Juan María Céspedes, que las actividades curriculares de las instituciones educativas, deben estar orientadas hacia el desarrollo humano integral.

## **7. LECTURA DE INFORMACIÓN DESDE LA OBTENCIÓN DE DATOS**

En este capítulo se describe lo observado y los datos obtenidos como resultado de la tabulación de las entrevistas. Descripción que será analizada en los capítulos posteriores, denominados: análisis de resultados, conclusiones y alternativas hacia la transformación de la práctica educativa en equidad de género.

Esta lectura de información desde la obtención de los datos, se elabora desde la mirada de las maestras, la mirada de los niños y niñas y la mirada de las/os observadores/as.

### **7.1 DESDE LAS MAESTRAS**

Se consigna el resultado de las encuestas y entrevistas realizadas con las maestras, teniendo en cuenta las variables y las dimensiones asignadas: normatividad, lenguaje y comunicación, organización del colegio y el aula y currículo oculto.

### **7.1.1. NORMATIVIDAD**

#### **7.1.1.1. Norma y dinámicas de cumplimiento de la orden.**

Ante la pregunta, quién, niña o niño, respeta adecuadamente los turnos; las maestras consideran que a los niños no les gusta la obediencia forzosa, prefieren una libertad productiva y autodisciplinada. El niño no es sumiso, él quiere explorar, saber quien está delante y quien atrás de la fila, es hiperactivo, “sabotea” constantemente el orden, la organización y la autoridad.

El 80% de las maestras encuestadas, considera a las niñas mejor dispuestas a asumir esta norma de comportamiento en el establecimiento educativo. Para ellas, las niñas asumen pasivamente las órdenes sin cuestionarlas.

Consideran que la exigencia hacia la limpieza y el orden en la realización de los trabajos debe ser para todas/os por igual, según se dispone en el reglamento interno y el manual de convivencia.

#### **7.1.1.2. Conflictos**

A la pregunta, quién riñe más, el 100% de las maestras plantea que los niños expresan más abiertamente sus disgustos en el momento en que se sienten engañados, juzgados, al perder logros y al no tener resultados en los juegos. Las niñas, ante estas mismas situaciones, responden con menos agresividad, aunque se presentan cada vez más la tendencia a responder de la misma manera.

Según el 100% de las maestras, las riñas suelen darse con más frecuencia entre los niños, que entre las niñas o que entre las niñas y los niños. Atribuyen, este hecho a que los niños, son menos tolerantes ante una situación difícil.

En relación a qué tipo de agresiones se presentan durante las riñas, el 100% responde que entre los niños, éstos se expresan con puños, gritos, altanería y mentiras. Las niñas prefieren expresar a la maestra el conflicto que viven, para que sea la intermediaria.

#### **7.1.1.3. Voz de mando:**

En este caso, se hace referencia a la actitud de las maestras, hacia los niños y niñas. Se les pregunta sobre el tono de voz que utilizan para dirigirse a los niños y a las niñas. El 100% de las encuestadas responde que para ambos sexos, el tono de voz empleado es *fuerte*. Parten de la creencia de que es la única forma de obtener obediencia.

#### **7.1.1.4. Disciplina**

El 100% de las maestras, plantea que no hacen diferencia en cuanto a las sanciones dispuestas para niñas y niños. El reglamento interno y el manual de convivencia señala a los docentes el tipo de sanciones para casos concretos.

## 7.1.2. COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

### 7.1.2.1. Oral: Durante el proceso enseñanza aprendizaje:

**Participación.** A la pregunta, quiénes participan más durante los diálogos presentados en las clases, el 100% de las maestras, considera que los niños. Explican el hecho de la siguiente manera: *“Participan más los niños porque imponen por la palabra dominante sus pareceres. En cambio, las niñas no defienden sus derechos, ni sus búsquedas de equidad, los niños llaman la atención así no sepan claramente lo que van a responder”*. Continúan la explicación, diciendo: *“Las niñas no toman decisiones, ellas son totalmente silenciosas. Es constante la aprobación de la palabra del niño, por parte del resto de los niños, que alzando la voz confirman al hablante”*.

**Relaciones niña niño:** El 60% de las maestras considera que las niñas escuchan por igual y con más atención a sus compañeros de ambos sexos. No así los niños que “sabotean” el lenguaje de la niña. Mientras una niña habla no genera refuerzos actitudinales a la otra, permanecen aisladas de la hablante y no la apoyan.

**Protagonistas de los ejemplos de clase:** Respecto a la pregunta referida a los protagonistas de los ejemplos y actividades en el aula de clase, el 100% de las maestras afirma que son masculinos: Ej. Gatos, niños, papás, carros, balones, fútbol, etc.

**Forma de dirigirse a las/os estudiantes:** El 100% de las maestras responde que utilizan el género masculino: “niños, salgan a recreo” o en el impersonal: “salgan”; se prefiere el primero. Culturalmente, explican, no se tiene interiorizado hablar en términos de femenino y masculino.

#### **7.1.2.2. Gestual:**

En esta dimensión de la variable lenguaje y comunicación, se ubican las muestras afectivas corporales, escritas y orales entre niños - niñas; niñas – niñas; niños – niños; niños – maestras y niñas – maestras.

Según las experiencias de las maestras, entre niños y niños y entre niñas y niñas (del mismo sexo), se expresan abiertamente sus afectos. Se observa entre ellos los abrazos, el decir te estimo, en extrañar al ( a la) otro/a. Entre niñas y niños estas demostraciones ocurren esporádicamente en forma verbal y frecuentemente, mediante medios escritos (tarjetas, esquelas, graffitis, notas etc), a través de los cuales se envían mensajes cariñosos y dibujos dicentes y positivos.

#### **7.1.2.3. Relaciones maestra niño, maestra niña.**

El refuerzo positivo es efectivo con ambos sexos, según lo explican las maestras. Tanto las niñas como los niños se dirigen a las maestras de igual forma y son comunicativos. Así mismo, muestran de igual manera, su cariño hacia las maestras.

#### **7.1.2.4. Relaciones maestra maestro:**

La educación no es sólo una trasmisión de saberes, el ejemplo en la cotidianidad del establecimiento educativo es en sí mismo un elemento de formación definitivo para las/os estudiantes. Por esto, esta dimensión de la variable comunicación y lenguaje, es relevante.

Las relaciones entre ambos se fundamentan en el respeto y el profesionalismo. Sin embargo, en el momento de tratar los conflictos propios de la convivencia, delante de las/los estudiantes, se observan elementos de la cultura androcéntrica que lógicamente, facilitan la perpetuación de ésta, en las niñas y niños, como observadores de esas conductas.

### **7.1.3. ORGANIZACIÓN DEL COLEGIO Y EL AULA**

#### **7.1.3.1. El espacio área externa:**

Las niñas utilizan los corredores en sus horas de descanso. Se sientan allí para conversar con las otras niñas y compartir su lonchera. Generalmente no utilizan los descansos para jugar. Utilizan los rincones de los patios porque se sienten seguras, frente a posibles accidentes ocasionados por los juegos de los niños

Igualmente, utilizan la tienda en donde hay bancas de cemento para jugar ajedrez y parqués. Así mismo, la sala de rectoría es preferida por las niñas para observar el movimiento administrativo.



A los niños, les gusta utilizar el centro del patio para sus partidos de fútbol, baloncesto y voleibol en los que las niñas no tienen cabida. Además, utilizan el patio en donde se encuentran las barras para la gimnasia; juegos “bruscos” para las niñas, según la creencia de maestras, niños y niñas.

Durante el recreo, los niños ocupan más espacio para sus juegos de competencia. El 100% de las maestras afirma que las niñas, generalmente, observan.

#### **7.1.3.2. El espacio, área interna (aulas de clase)**

El 100% de las maestras encuestadas dibujó un croquis de la distribución de las niñas y de los niños en clase. Los niños ubicados a un extremo del salón por hileras y las niñas ubicadas al otro extremo ocupando un rincón.

La explicación a tal distribución la atribuyen a los siguientes factores: consideran, por tradición y convicción, que las niñas entre sí y los niños entre sí, se entienden mejor. Perpetúan así, una creencia. Afirman que hay elección natural y espontánea, de las niñas con las niñas y los niños entre sí.

#### **7.1.3.3. Organización por grupos de trabajo.**

En cuanto a la distribución de los niños y de las niñas, cuando tienen que agruparse por:

**Parejas:** El 70% de las maestras afirma que las/los estudiantes buscan pareja del mismo sexo.

**Grupos pequeños:** El 100% de las maestras, afirma que al solicitarles reunión en pequeños y grandes grupos las/los estudiantes buscan compañeras/os del mismo sexo, ya que se les da libertad para hacerlo. Entre ellos se permiten las interrupciones, el desorden y son inquietos por conocerse, por comunicarse con el otro.

Por otra parte, la razón de la preferencia explican las maestras, es que las/os compañeras/os del mismo género tienen e imponen sus mismas reglas y entre ellos / ellas mismos /as las entienden y comprenden, porque tienen un mismo lenguaje.

**Sentados libremente en clase:** El 98% de las maestras señala que también buscan el mismo sexo, ya que mantienen el mismo ritmo de actividades y por lo general, aprenden los mismos contenidos curriculares y toleran sus incompatibilidades.

#### **7.1.4. CURRÍCULUM OCULTO**

##### **7.1.4.1. Juegos**

El 100% de las maestras responde que hay diferencias notorias en el tipo de juego entre los niños y las niñas, en el patio.

Las maestras enuncian como juegos preferidos de las niñas: chucha, muñecas, pico botella, salta-salta. Los juegos preferidos de los niños: fútbol, básquetbol, carreras, computador.

A la pregunta, sí los niños y niñas juegan juntos en el recreo, el 80% de las maestras encuestadas responde negativamente. Explica este hecho así: “la agresividad del juego no es para lo femenino y así humildemente lo han entendido ellas”.

#### **7.1.4.2. Actitudes.**

El 100% de las maestras considera que sus respuestas afectivas (caricias, palabras amables, refuerzos positivos), se expresan por igual para niñas y niños. Lo corrobora, afirmando que las niñas y los niños buscan de igual manera su apoyo y colaboración.

#### **7.1.4.3. Mirada de las maestras hacia los niños y niñas**

El 100% de las maestras caracteriza a los niños como traviosos, ingenuos y cariñosos. A las niñas las ven tiernas, organizadas, educadas y respetuosas.

## **7.2. DESDE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS**

La encuesta aplicada a las 20 niñas y 20 niños, con el objetivo de develar su percepción de la maestra, los contenidos impartidos durante la práctica educativa y las actitudes diferenciadas de género, ya interiorizadas, ofrece los siguientes datos:

### **7.2.1. NORMATIVIDAD**

#### **7.2.1.1. Normas.**

A preguntas relacionadas con las normas, órdenes y dinámicas de cumplimiento, las niñas expresan que ellas son más obedientes que los niños.

#### **7.2.1.1. Conflictos**

Los conflictos entre maestra y niña, se viven de manera diferentes en relación con los conflictos generados entre maestra y niño. Los niños, en términos generales, expresan más resistencia; ante la sumisión de las niñas, se presentan episodios como el que se ilustra:

-La niña dice: La maestra rompió mi trabajo delante de mis compañeros / ras. Yo estaba avergonzada. Dijo que yo no seguía las instrucciones. “Me gusta que regañe a los que se manejan mal y que felicite a los que nos comportamos bien”.

### **7.2.1.2. Disciplina**

Las niñas se consideran más calmadas y ordenadas para atender los parámetros disciplinarios (Ej. hacer fila). Los niños asumen dos actitudes notorias ante el mismo ejemplo: “Nos metemos porque nos da pereza”. Otros, dicen que respetan los puestos y cuidan a las niñas.

## **7.2.2. LENGUAJE Y COMUNICACIÓN:**

### **7.2.2.1. Lenguaje escrito y visual**

Al realizar un taller con las/os estudiantes, se les pide que dibujen un paisaje y coloquen en la parte inferior, un mensaje para un niño o niña que desee.

Los niños expresan entusiasmo y gusto al escribirles a las niñas. De hecho, les dibujan corazones, solecitos, lunas, animalitos en caricaturas.

Las niñas escriben con igual entusiasmo, tanto a niños como a niñas: Estrellas, soles, animalitos, montañas, caminos, flores, manifiestan con gran sentimiento el cariño por el otro/a.

#### **7.2.2.2. Relaciones niños- niñas**

Los niños ven a las niñas muy lindas, muy quietas, “un poquito zalameritas, pero no importa”. Los niños piensan que las niñas los ven a ellos bruscos, peleadores, y que “no sabemos quedarnos callados”.

#### **7.2.2.3. Relaciones niñas- niños**

Las niñas ven a los niños: normales, con un sentido del humor muy fastidioso, un poquito dominantes, incapaces de mantener el orden, “pero son muy queridos”. Las niñas piensan que los niños las ven a ellas imperiosas, resentidas, pone quejas

#### **7.2.2.4. Relaciones maestra niña-niño**

Al solicitarles a las niñas y niños encuestados, que pinten a su maestra, solo un 20%, la pinta, los demás se niegan, sin explicación. Sin embargo, se expresaron así de la maestra:

“La maestra es respetuosa, ordenada, cariñosa, comprensiva, ‘bacana’ y se sabe llevar con los alumnos”.

Dice una niña: Es dura no me pone cuidado a mis tareas.

Dicen otras: No me gusta que me grite, ni que se ausente tanto del salón.

A ella no le gusta lo que aprendo en mi casa.

Las niñas piensan que la maestra quiere más a las niñas porque “somos juiciosas, hacemos las filas, el aseo, mantenemos limpios los cuadernos, no peleamos tanto y somos más aplicadas”.

Los niños piensan igual. Las maestras quieren más a las niñas porque “no son tan traviesas, están más peinaditas, juiciosas, le ayudan a la profe y son más ordenadas”.

Los niños y niñas plantearon que sus maestras *no* juegan con ellos/as, porque “Ella sólo enseña, manda, camina por todo el colegio- ordena- habla por teléfono, califica y da clase, ella no puede jugar”.

### **7.2.3. ORGANIZACIÓN DEL COLEGIO Y AULA:**

#### **7.2.3.1. Distribución de niñas y niños para trabajo por grupo:**

Al 100% de las niñas le gusta reunirse con otras niñas para los trabajos de clase, porque según explican: “a ellos hay que hacerles todo, son muy bruscos y macheteros. Ellos tienen que hablar todo el tiempo y no dejan hacer nada”.

El 100% de los niños encuestados prefiere reunirse con otros niños para realizar sus actividades en la clase, “aquí hacen falta hombres, en mi equipo son muy importantes los hombres”; es que señalan: “nos entendemos mejor”.

## **7.2.4. CURRÍCULUM OCULTO.**

### **7.2.4.1. Espacios**

Del área externa al aula, se presentan preferencias por parte de las niñas diferentes a las de los niños.

En este sentido responden: Niños: Las barras para hacer ejercicios y todo el patio para jugar fútbol.

Niñas: Los rincones porque son calentitos. Los corredores para que los niños no molesten con los balones.

### **7.2.4.2. Juegos**

Los niños prefieren expresamente los siguientes juegos: play station, fútbol y carretas. Las niñas: muñecas, chucha, la lleva.

El 90% de las niñas prefiere jugar con otras niñas porque son más suaves y no son bruscas.

El 100% de niños prefieren para sus juegos a otros niños, ya que “ellos aguantan las patadas, gritos y corren más, las niñas son sentidas y se alteran fácil”, afirman.



En cuanto a qué juegan los niños con las niñas? El 100% de los niños responde a la chucha, cogida, escondidijo y mamacita. El 90% de niñas y niños no juega con el otro sexo.

#### **7.2.4.3. Actitudes en relación de género de las/los estudiantes**

Ante el siguiente ejercicio planteado a niñas y niños: Termina la frase: “Ese pequeño ratón subió a lo alto del árbol y \_\_\_\_\_”.

Los niños optaron por bautizar al ratón (masculino) con nombres de niñas y el 100% de los niños finalizó trágicamente el cuento, como: “se cayó y se mató, se la comió un tigre. Se subió después al techo, se cayó y se aporreó una pata. No fue capaz de bajar y se murió de hambre”.

Las niñas respondieron: El ratón subió al árbol y se comió una manzana. Se subió al árbol y vio una ciudad llamada California, etc.

Frente a otro ejercicio planteado al mismo número de niñas y niños: Escribe un cuento corto donde los personajes sean: a) Usted. b) cuatro compañeros o compañeras , c) maestros /tras, ch) amigos /as.

Un 100% los niños involucró a sus amigos y al titular de la encuesta. Al titular le dieron el rol de capitán, príncipe- valiente- mago o guapo. Sus amigos recibieron

las funciones de subalternos- siervos- empleados o “amigos de segunda”, como afirmó uno de ellos.

En los cuentos de las niñas aparecen en igual nivel de importancia las niñas y los niños, así como las autoras. Relacionan el tiempo, los objetos importantes para ellas como cofres, vestuario, diarios. El final de los cuentos es feliz, hablan de sus amigos, de su familia, el colegio. Es importante anotar que las maestras no se mencionan en los cuentos.

Para develar aún más esta variable y lo que subyace como elementos interiorizados en niñas y niños, se plantea la pregunta, qué es ser niño, qué es ser niña? Generalizando dijeron:

Niño es una persona brusca.

Niña es una persona delicada.

Es vivir la vida de una manera inocente, infantil y juguetona.

Un niño: Estoy muy amañado porque se conocen cosas muy distintas a la de las mujeres.

Ser niño es ser fuerte varón.

Ser niño es tener órganos diferentes a la mujer.

Ser niña es ser la consentida de la casa.

Ser niño es ser hombre que respeta a las mujeres.

Ser niño es vivir la juventud y prepararse para vivir la adolescencia.

Ser niña es vivir bueno y disfrutar la vida.

Ser niño es jugar con carritos.

Ser niña es jugar con muñecas.

Ser niño es ser muy cansón, pero muy lindo.

Ser niña es ser femenina, respetuosa.

Ser niña que se valore y se haga valorar.

Ser niña es una etapa muy linda de la vida, conoces amigos, tienes a tu primer novio, tienes tu mejor amiga y te diviertes mucho.

Ser niño es ser macho.

Con el mismo objetivo se plantea la pregunta, “qué colores te gustan más?” Las niñas expresan preferencia por rojo, azul, negro, blanco, violeta. Los niños prefieren el verde, azul, amarillo, blanco, negro.

En cuanto a las áreas de preferencia: Los niños muestran preferencia por las siguientes áreas: educación física, sociales. Las niñas por las áreas artísticas, español, ciencias naturales.

### **7.3. DESDE LOS/LAS OBSERVADORAS/ES**

Ya se ha dado lectura a la información obtenida mediante encuestas a maestras y estudiantes. Ahora con las mismas variables e iguales dimensiones de variables, se relaciona la información recopilada desde la observación directa.

## **7.3.1. NORMATIVIDAD**

### **7.3.1.1. Norma**

Es expresión frecuente entre algunas maestras: “Soy yo quien dicta las reglas”. Desde ahí, se establecen relaciones de poder, donde el máximo referente es la maestra, seguida por el niño. La niña queda ignorada, pero sujeta a las reglas.

### **7.3.1.2. Voz de mando y dinámicas de cumplimiento de la orden.**

Durante la clase, la voz de mando (fuerte, casi grito) es cotidiana. A las niñas se les amonesta con frases como: “en este salón parece que no hay niñas”, “síntense bien”, “No parece una niña educada”. Las niñas manifiestan sumisión, en términos generales, frente a la voz de mando; los niños ante la orden, se resisten.

### **7.3.1.3. Conflictos**

Los conflictos que se presentan en la relación maestra niña, maestra niño, también responden a la vivencia androcéntrica y/o patriarcal que allí tiene lugar y que hace parte del contexto cultural que las “cruza”. El carácter diferenciado de las órdenes provocan la ocultación de la niña y la masculinización del pensamiento.

Expresiones de las maestras hacia las niñas, copiadas textualmente, dan cuenta de ello:

“El día no es suficiente para dedicarle a usted”.

“Yo no me puedo sacrificar por usted”.

“Y se agobia por esa pendejada”.

“Crees que es fácil soportar niñas como tú”.

En relación con los niños, con alguna frecuencia, las expresiones resultan fuertes:

“Embuta pues, embuta que se acabó el recreo”.

Se observa que tanto niños y niñas protestan cuando se sienten atacados/das. Cuando se sienten heridos / das y disgustados / das. Cuando les quitan sus momentos de descanso y recreos. Cuando no pueden compartir los juegos con otros / as niños / as. Cuando se entrometen en su independencia, cuando no los dejan crear, imaginar, cuando la niña descubre su terreno, o el niño la humilla.

Las niñas expresan su disgusto con otras niñas con insultos, se sacan en cara sus amistades, amigos y la colaboración para la realización de tareas. Los niños, durante el conflicto, se expresan con insultos y agresión física: golpes, empujones, tirada de cabello, pintada del uniforme, esconder la maleta o comerse la lonchera del otro.

#### **7.3.1.4. Disciplina**

En presencia de las maestras, las/los estudiantes comentan la tarea en voz baja con sus compañeros y compañeras de pupitre, mantienen el orden durante toda la

clase, no se notan conflictos entre los alumnos, ni gritos o peleas y en general, se ve a los niños y niñas interesadas/os en clase y alertas.

Otro ambiente reina cuando la coordinadora requiere a la maestra fuera del aula de clase. La indisciplina se inicia y salen afectadas generalmente las niñas que siguen concentradas en el tema. Generalmente en estos momentos, se inician los conflictos de niños-niños - niños –niñas.

### **7.3.2. LENGUAJE Y COMUNICACIÓN:**

#### **7.3.2.1. Oral ( proceso enseñanza aprendizaje)**

El lenguaje masculino genérico, utilizado, refuerza la universalidad del hombre como epicentro de la humanidad. Expresiones cotidianas en la clase, dan cuenta de esto: “Niños buenos días, niños saquen el cuaderno, niños a descanso, niños silencio, niños vengan, niños...”. Con estas expresiones la niña no se nombra y se debe dar por aludida en esos “llamados”.

Los niños gozan de libertad para expresarse, pero sin la correlativa exigencia de rigor, reflexión, autocrítica y confrontación con las opiniones de otros. En las expresiones que a continuación se enuncian, se visualizan elementos machistas que dan continuidad a la cultura patriarcal:

La maestra dice a la niña:

Repítalo – le faltó, acabe.

Trabaje pues, ahora veo.

No se pare.

Ya le dije.

Pobrecita.

La maestra dice al niño:

No jueguen con las niñas, ellas son muy zalameras.

Los niños son machos y no lloran.

El niño: no me gustan las niñas, la profe dice que ellas no saben nada.

Laura mi profe' dice, que las niñas saben hacer el aseo, que nosotros juguemos fútbol.

Le dice al niño: déjelo así, está bueno- muy bonito- Que bien.

### **7.3.2.2. Lenguaje escrito: libros de textos y contenidos.**

La clase de matemáticas es masculina: Los cuadernos de matemática son muy ordenados, generalmente son cuadriculados de 100 hojas, con muchos colores, líneas figuras geométricas y de pintorescos colores.

Entre problema y problema, hay buen espacio. Son más ordenados los cuadernos de los más pequeños. Son cuadernos sencillos y cosidos como los pide la maestra, pero con una pasta elegida por ellos. Ya no les gusta la caricatura, ni el peluche, tampoco los héroes, todos son de modelos en vestidos de baño, y cada uno defiende la suya.

Las niñas son ordenadas, tanto las pequeñas como las mayorcitas. Las márgenes que utilizan las hacen muy decoradas con girasoles, soles, estrellas, líneas curvas, quebradas, utilizan mucho los marcadores delgados fosforescentes, vistosos, las pastas son con peluches, caricaturas, y con dibujos abstractos.

Tanto los niños como las niñas, son excelentes para utilizar un compás, una escuadra, hacer decimales, fraccionarios. Desde estas habilidades manuales y cognitivas, hay equidad de género.

La maestra da prioridad a los procedimientos que facilitan la comprensión de la tarea, explicando cada vez que detecta un error y replanteando el problema en su totalidad cuando parece necesario.

Inicia la tarea en el tablero sacando más a los niños que a las niñas. Las estudiantes pasan largos minutos levantando la mano para la participación, pero, generalmente, son ignoradas. Los niños son más importantes, son aplaudidos cuando salen al tablero, las niñas no. Esta misma experiencia se experimenta en otras áreas. Finalmente, hay que anotar que para el planteamiento de problemas que ilustran mejor y facilitan la comprensión de los temas, se utilizan protagonistas masculinos.

### **7.3.2.3. Lenguaje visual**

El 65% de las ilustraciones de los textos contienen imágenes masculinas que representan roles de alta jerarquía social, todo lo contrario a las imágenes



femeninas que se encuentran en los textos. En este aspecto persisten sesgos sexistas.

#### **7.3.2.4. Relaciones maestra niña niño**

Desde el punto de vista del clima afectivo, puede decirse que, en general, las relaciones positivas entre maestra y alumnas /os son la tónica dominante en las aulas. Este clima permite, por lo menos, cierto grado de cordialidad y bastante espontaneidad en los niñas y los niños. Esta aproximación es, desde luego, muy superficial, una descripción muy detallada mostraría diferencias apreciables en cuanto a la calidad de interacción y el grado de desinhibición que las maestras permiten.

La estabilidad en las relaciones son “golpeadas” por la irrupción eventual de enojo y de gran impaciencia de las maestras, que debilitan momentáneamente, las expresiones de afecto o confianza que los niños y niñas muestran.

Por momentos, se revela en el ambiente, cierto autoritarismo, gran inestabilidad e incoherencia en el manejo de la clase por parte de la maestra. Se descuida el lenguaje y se hace uso de expresiones que pueden dañar la confianza de los niños y niñas en sí mismos / as. Pero es grato poder decir que este tipo de actitudes es raro en el conjunto de las observaciones. En algunas ocasiones se detecta por parte de las maestras excesos de permisividad que pueden generar desorden.

### **7.3.3. ORGANIZACIÓN DEL COLEGIO Y DEL AULA**

#### **7.3.3.1. El espacio**

Los patios son ocupados por los niños, los corredores por las niñas. En el aula de clase, las niñas se ubican adelante y en los extremos y los niños ocupan todo el centro del aula y la parte de atrás.

#### **7.3.3.2. Funciones:**

La asignación de tareas en el aula de clase es diferente para niños y niñas: barrer, trapear para las niñas. A los niños se les asigna tareas como: mandados y juegos de competencia, entre otros.

### **7.3.4. CURRÍCULUM OCULTO:**

#### **7.3.4.1. Juego**

*“El juego como re-creación de la realidad para la recreación del hombre”. El juego es parte sustancial en las manifestaciones de la cultura de todas las comunidades; en él se encuentra comprimido todo el saber popular y a modo de microcosmos, el juego nos devela la historia, la evolución social, material y espiritual, la economía, el contexto geográfico y ecológico de las comunidades que lo generan. Por medio*

*del juego se puede conocer sin duda alguna el estado de civilización de un pueblo*<sup>28</sup>.

Es evidente que cada día es más comprendido y empleado el juego como herramienta en los menesteres de la transferencia cognitiva. Quedan pocos “maestros” y padres de familia que ven el juego como “una perdedera de tiempo.” Y por lo mismo, se expresan así: “Esa maestra no hace sino jugar con los niños ¡no les enseña nada!” Es un comentario que cada vez se oye menos.

En el colegio observado los juegos están marcados por la diferencia entre género y a través de las expresiones de las/os estudiantes, se observa la interiorización de comportamientos machistas. Elementos que no son utilizados oportunamente por las maestras para la formación en la equidad y la complementariedad. Las siguientes expresiones y comportamientos de las/los niños, ilustran mejor el planteamiento:

la niña- no quiero volver a la escuela y afirma: “los niños me sacan de los juegos y me ponen apodos”.

Un niño grita: el que llegue de último es una niña”.

Los niños saltan y corren entre los pupitres, hacen barquitos de papel con hojas de cuadernos limpias. A las niñas les da “pena” brincar entre los pupitres porque según ellas: “no son juegos de niñas”. El niño sabotea el juego de las niñas.

---

<sup>28</sup> Torner, Eduardo María. P.10.

Por otra parte, las maestras reproducen la creencia respecto a la diferencia radical que “debe existir en los juegos de niñas y niños”. No se observa, desde la enseñanza nuevos elementos lúdicos que permitan “la unión en la diferencia”. Al respecto, las maestras dicen: “La agresividad del juego no es para las niñas”. “En los juegos los niños se toman el patio y las niñas se hacen en los rincones de los corredores, para evitar el “balonazo”.

#### **7.3.4.2. Actitudes.**

En las maestras se observa permisibilidad ante el grito del niño. Por otra parte, afirman: “La niña es la quietud. Los niños se sienten fuertes e importantes, las niñas son débiles y ellas necesitan de ellos”. Se observa, además, que los niños llaman la atención, desean sentirse los héroes, los guapos y algunos hablan sin saber repuestas acertadas. Sin embargo el niño quiere ser el centro de la participación.

La niña coopera a compañeros / as en la realización de trabajos educativos y muestran más interés por los resultados de las experiencias de sus compañeros y /as.

## 8. ROLES DE GÉNERO Y CULTURA PATRIARCAL

Con base en los datos obtenidos desde la muestra seleccionada, es necesario describir teóricamente, cuáles son los roles de género asignados, por la cultura patriarcal a mujeres y hombres; con el fin de analizar en la institución educativa, cómo están permeadas las relaciones por esta cultura.

Como se planteó en el marco conceptual de referencia, el rol de género está íntimamente asociado a la identidad genérica y a la personalidad en su totalidad; es un fenómeno social y psicológico que expresa la forma particular, de cada persona, de interpretar y re significar los patrones sexuales sociales .

Los géneros son un claro ejemplo de esa resignificación de patrones sexuales. Si bien se expresan cualitativamente diferentes en cada contexto, su existencia no se debe a una determinación social directa y mecánica. Ellos son a la vez la expresión grupal de aquello que, como identidad y rol de género en su esencia psicológica, trasciende y trascenderá siempre en la sociedad, a través de un modo particular de expresión de la condición indiscutible de ser sexuado.

La cultura patriarcal propia del contexto que ocupa este trabajo, señala para el hombre y la mujer las siguientes pautas de comportamiento (roles de género), que

pueden modificarse desde lo individual en su interacción social y en este caso, en la escuela, como espacio educativo.

<b>EL HOMBRE</b>	<b>LA MUJER</b>
A la altura de los roles instrumentales	A la altura de los roles expresivo - asistenciales
Fuerte	Débil
Violento	Tierna
Rudo	Delicada
Independiente	Dependiente
Agresivo	Pasiva
Dominante	Sumisa
Decidido	Indecisa
Seguro	insegura
Calculador	Espontánea
Inteligente	Intuitiva
Valiente	Temerosa
Profundo	Superficial
Inconforme	Conformista
Tenaz	Voluble
Hipersexual	infrasesual

Estas cualidades contraponen a ambos sexos, de modo antagónico y bipolar, los separan como opuestos y toman siempre al hombre como punto de referencia primaria, a partir del cual se define y evalúa a la mujer.

Sin embargo, es importante cuestionar al observar a las personas con las que se interactúa cotidianamente, ¿sí todos los hombres que se conocen son decididos, inteligentes, seguros de sí y valientes? ó ¿todas las mujeres son débiles, volubles, pasivas y sumisas? En qué medida siguen vigentes los estereotipos sexuales polares?

Cómo no esperar por ejemplo que el niño tienda a ser rudo, violento y poco expresivo en sus emociones, si siempre se ve sometido a una fuerte presión social que lo conduce, sin muchas alternativas, a comportarse de este modo?

En efecto, al niño se le enseña a no llorar, a reprimir sus sentimientos y debilidades, a estar siempre alerta para demostrar ante los ojos de los demás su hombría y todos los códigos que recibe a través de la familia, la escuela, los adultos en general, la literatura, la televisión, el cine, apuntan hacia un determinado modelo estereotipado de género.

La familia y la escuela son las más poderosas fuerzas que marcan los guiones culturales de la socialización y educación de la sexualidad en general y los géneros en especial.

Hasta ahora, la tendencia de los sistemas educativos ha sido la de legitimar una educación despersonalizada, descontextualizada y disfuncional, por cuanto: reproduce la ideología y los valores tradicionales y los conocimientos de la ciencia oficial, formando personas conformistas, adaptadas pasivamente a modos de existencia social que se suponen inalterables y estáticos. En consecuencia, no prepara para la inserción en el mundo de hoy y del mañana, cada vez más complejo y dinámico, ni para hacer frente a los problemas de la cotidianidad.

Las nuevas perspectivas, que presuponen el vuelco radical en la comprensión del papel social, las funciones y metas de la educación y el descubrimiento de su verdadero espíritu como una interrumpida preparación para la vida, centrada en

las necesidades y posibilidades de la personas y como un proceso alternativo, flexible, democrático, dialógico y participativo, que compromete al educando mismo, junto con la escuela, la familia y la comunidad; deben de ser los ejes transversales para lograr los objetivos educativos que la sociedad de hoy, requiere.

No puede ser de otra manera, al evidenciarse las profundas transformaciones socio económicas que se abren paso en el complejo entretendido cultural patriarcal, como: pérdida del papel del hombre como unidad productiva, cambios en la composición y en la estructura de los hogares como causa y efecto de las transformaciones demográficas; reducción de la fecundidad y de la mortalidad; separación entre sexualidad y fecundidad; mayor aceptación social y legal de diversas formas de relación sexual y de las nuevas tipologías familiares; reducción de las funciones tradicionales de la familia y la transformación o desplazamiento de las demás funciones hacia otras instituciones sociales.

Estas transformaciones no significan que ideológica y políticamente, la cultura patriarcal haya cambiado en su totalidad. Han sido cambios que permiten adecuación en el nuevo orden, para perpetuarlo.

<b>CULTURA PATRIARCAL</b>	<b>CULTURA PATRIARCAL ACTUAL</b>
El hombre como proveedor económico	Coparticipación del hombre y la mujer en la ejecución de las tareas domésticas . (conflictos de roles)
Categorías diferentes entre mujer esposa y la mujer supletoria (amante) con status y roles diferentes	La mujer divide la función sexual como gratificante y no siempre reproductora.
La formación y perpetuación de la especie. Sobre vivencia material de la prole.	Hombre y mujer encargado de la conservación y del cuidado de la prole
	Otras formas jurídicas ante la violación y el acoso sexual



El patriarcado como dispositivo cultural, tiene capacidad de reproducción y vigencia en la materialización de las opciones de sentido y en la invisibilización de los dispositivos de poder mediante los cuales mantiene su prevalencia.

## 9. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de las dimensiones de las variables, se realiza mediante la técnica: positivo, para transformar, interesante. Ese mecanismo sencillo de análisis da cuenta de cómo están permeadas las relaciones de género, por esta cultura patriarcal o androcéntrica, en la institución educativa que se estudia y permitirá describir analíticamente el discurso cotidiano y otras prácticas pedagógicas de las maestras, desde la perspectiva de género.

Cuando se habla de: para transformar, se hace referencia al cambio gradual de los parámetros masculinos de evaluación utilizados tanto para el hombre como para la mujer. La idea es que a partir de ahí, se tengan en cuenta las diferencias de género y se reconozcan las fortalezas de la mujer y su naturaleza. De tal manera, que se redefinan patrones femeninos de evaluación.

### 9.1. SOBRE LA NORMATIVIDAD.

**Para transformar:** el pensamiento de las maestras que ven como un hecho “normal” la desobediencia de los niños, a las órdenes y normas del establecimiento y la actitud sumisa y pasiva de la mayoría de las niñas frente a las normas y amonestaciones.

Ese pensamiento de la maestra es realmente el reflejo de la cultura patriarcal donde está inmersa, en la que ha interiorizado de manera inconsciente, una comunicación intersubjetiva de sentidos distorsionados por los niveles de represión que le fueron impuestos.

**Para transformar:** La forma de relación que las maestras establecen en clase con las niñas y niños, en donde la voz fuerte (casi grito) es el mecanismo generalizado para lograr obediencia. Así mismo, es necesario transformar las expresiones de la tradición patriarcal, comúnmente utilizadas por las maestras, cuando aluden al ser niña o ser niño para inducir a comportamientos disciplinarios y convenientes al orden: “no parece niña con ese sentado”, “usted es un niño, no llore”. El carácter “sexista” de las órdenes ocultan el papel de la niña (futura mujer) y, como se afirmó, masculinizan el pensamiento.

**Para transformar:** el acatamiento a la norma por parte de las/os estudiantes, como resultado de una imposición y no de un razonamiento. Para transformar, entonces, el mecanismo de poder utilizado por las maestras, para control de la conducta de sus estudiantes. Una parte del éxito en la práctica docente, está relacionada con el nivel de influencia que se genere y no con los instrumentos de represión que se desplieguen. Desde este nivel de influencia, es posible señalar caminos hacia el respeto, el reconocimiento y la equidad de género.

Ante esto, se requiere la ejecución de programas formativos dirigidos a los/as docentes que les permitan la reflexión sobre sí mismas/os, para aflorar esos elementos inconscientes que de la cultura patriarcal tienen en sí; con el fin de evitar reproducirlos en su práctica educativa. Elementos inconscientes como los

referidos a los parámetros utilizados para la resolución de conflictos en cualquier escenario, sea privado o público; la necesidad de manejar poder y/o servir; la forma como se manifiesta la subjetividad en cada ser independientemente de los parámetros del rol de género.

Sólo desde la transformación interior de la maestra y del maestro, se puede plantear una práctica educativa en donde se concierten las normas para la convivencia. Es decir, donde el aprender a ser y hacer sea el resultado de un aprender a pensar.

**Para transformar:** La preocupación obsesiva de las maestras por preservar a toda costa el orden en la clase, predominando las medidas coercitivas y los reproches. De tal manera, que esta obsesión lleva a la pérdida exagerada de tiempo.

El “academicismo” con los parámetros que se trabajan en la actualidad, deben replantearse. En este sentido, la calidad de los conocimientos que se desarrollan en el aula deben caminar simultáneamente en la formación del ser humano, en tanto es un ser contextualizado.

**Para transformar:** por parte de las maestras, la idea de que en el conflicto, son “normales” las manifestaciones agresivas de palabra y de hecho de los niños. Así como “normal” la mayor frecuencia de riñas entre los niños que entre las niñas.

En este aspecto, vivir estas diferencias como “normales”, impide un proceso educativo transformador. No es normal la agresión, independientemente de a qué sexo se pertenece. De continuar interiorizada tal creencia, se perpetúan esquemas androcéntricos y se obstaculiza una educación para vivir en la tolerancia y en la posibilidad de diálogo productivo, como mecanismo de entendimiento.

**Para transformar:** la incoherencia de hecho, cuando la maestra enseña al niño y a la niña quien manda, pero a la vez tolera el “pataleta” del niño y sus palabras fuertes.

**Para transformar:** la actitud de las niñas al sentirse amedrentadas frente a la “brusquedad” de los niños y tomar medidas de huida y no de solución. Es por tanto, urgente transformar el hecho de que las maestras y el personal administrativo no generen cotidianamente mecanismos alternativos para una educación en el respeto y en la transformación de esquemas tradicionales patriarcales.

**Es interesante:** como niñas y niños defienden sus derechos por igual, cuando no los dejan crear, imaginar, cuando la niña descubre su terreno, o el niño la humilla.

**Es interesante:** observar el nivel de interiorización de la cultura patriarcal que tienen niños y niñas, resultado no solo del proceso escolar, sino de la formación familiar de donde provienen.

**Es positivo:** que el reglamento y el manual de convivencia de la institución, presente equidad de género desde la misma concepción del mismo y en la concertación de lo relacionado con la disciplina, la parte académica y la higiene.

## **9.2. SOBRE EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN**

**Para transformar:** El lenguaje masculino genérico utilizado, que refuerza la universalidad del hombre protagonista de la vida y desdibuja a la mujer. Así como el lenguaje masculino utilizado permanentemente para señalar ejemplos y contenidos académicos.

**Para transformar:** las expresiones de “comprensión”, ante la “natural” y supuesta debilidad y/o zalamería de las niñas, que refuerzan la creencia en una superioridad del hombre, históricamente construida y alimentada por la mujer.

De igual manera, es importante transformar la creencia de las maestras y de niñas y de los niños, respecto a la supuesta “fuerza” del niño, obligándolo a interiorizar patrones de comportamiento, en donde se ignoran el sentimiento y la sensibilidad connatural a todo ser humano.

**Para transformar:** los parámetros masculino de calificación, tanto para niñas como para niños. Las leyes que determinan los valores de calificación fueron elaboradas por y para los hombres, en masculino. Partiendo de esta base, es más valorado lo público que lo privado, el razonamiento que la intuición, el liderazgo

que la cooperación, la fuerza a la ternura, la rigidez a la docilidad. Siendo lo valorado, las llamadas fortalezas propias del hombre.

De esta manera, fragmentan al ser humano y determinan esquemas de subvaloración para lo femenino, en tanto se pierde la mirada integral del ser humano

**Para transformar:** La participación desigual de los niños y de las niñas en clase, como resultado de actitudes discriminativas de las maestras.

La transformación exigiría que el proceso mismo de enseñanza aprendizaje, se convirtiera a la vez, en elemento didáctico y, por tanto, facilitador de cambio de actitud entre niñas y niños.

**Para transformar:** la autoridad que se despliega en el aula de clase acompañada por momentos de excesiva permisibilidad. De esta manera, tanto niñas como niños pierden referentes.

Se está en un momento de cambio hacia nuevas miradas y el proceso de reflexión sobre equidad de género suscita conflictos en hombres y mujeres. En este caso, en las maestras se reflejan en contradicciones manifiestas en su práctica educativa.

**Para transformar:** la incoherencia entre los enunciados teóricos de las maestras, con respecto a la educación de niñas y niños y su práctica educativa cotidiana; concretamente con respecto a la afectividad, como uno de los fundamentos pedagógicos.

**Para transformar:** la deficiencia en la escucha de las maestras hacia las niñas, con relación a la forma como escuchan a los niños.

**Para transformar:** la práctica de la no comunicación escrita entre niños. Da cuenta de una interiorización sexista que niega la posibilidad de comunicarse con otro ser humano, sin que la acción sea calificada como algo “anormal”

**Para transformar:** como testimonio y posibilidad educativa para niñas y niños, la calidad de las relaciones de las maestras y maestros. Los conflictos expresados con carácter machista, resultan contraproducentes en la idea de una formación basada en la equidad de género.

**Para transformar:** el nivel de poca solidaridad de género que ya se ha interiorizado en las niñas entre los 7 y 8 años de edad, expresada en su actitud de escucha entre ellas.

La mujer y en este caso las niñas han interiorizado desde sus familias que el privilegio en la escucha es para el hombre: el papá, el hermano, el tío... El determinaba y aún determina lo “bueno o lo malo” de cualquier situación; la mujer



simplemente se somete y sometía a la “voz” del hombre. Como mecanismo de salida muchas mujeres utilizan un tono alto y agudo de voz para ser escuchadas.

**Es interesante:** observar como las niñas y los niños interiorizan el patrón de obediencia y sumisión, como una posibilidad de obtener mayor o menor afectividad por parte de la maestra.

**Es interesante:** corroborar como el mayor estímulo, genera una mayor participación en el aula de clase; que de ser equitativo, facilitaría una participación igual para niñas y niños.

**Es interesante:** comprobar como no sólo los libros de textos perpetúan una cultural androcéntrica, sino que desde las diferentes áreas, los contenidos y la presentación de los mismos cuadernos, estimulada por parte de las maestras y padres de familia, dan cuenta de esta masculinización.

**Es interesante:** como los resultados académicos cubren por igual a niñas y niños. Los logros no se visten de género. La Constitución colombiana y la Ley General de la Educación señalan igualdad en su aplicación sin distinción de género; así mismo, las posibilidades de desarrollo del conocimiento es igual para todos/as, la forma de motivación para el desarrollo de esas potencialidades son las que determinan las diferencias.

**Es interesante:** el clima afectivo que tiene lugar en el aula de clase, tanto para niñas como para niños. Sin embargo, una mirada detallada sobre la interacción, permite detectar preferencias hacia niños e invisibilidad de las niñas

**Es interesante:** que tanto las niñas como los niños, cuando se dirigen a la maestra, son comunicativos de igual forma. Así mismo, muestran de igual manera, su cariño hacia ellas.

**Es interesante:** comprobar como las niñas y los niños han interiorizado patrones de relación patriarcales y claramente sexistas. Aunque mantienen unas relaciones cordiales, éstas tienen carácter de género: niños queridos y dominantes, niñas resentidas, pone quejas.

**Es interesante:** comprobar que los niños entre los 7 y 8 años de edad, aún tienen un alto nivel de inocencia frente a los prejuicios culturales, por eso sus manifestaciones de afecto aún son espontáneos y no calificados.

**Es positivo:** como se alimenta en el ámbito escolar la comunicación escrita entre las niñas y los niños. Es la posibilidad de “verse” en la otredad y en la alteridad, lo que facilita en las niñas y en los niños reconocer sus fortalezas, sus logros y sus sueños. Reconocimiento que construye respeto, valoración y disfrute por la diferencia en la convivencia.

**Es positivo:** corroborar que el 40% de las maestras encuestadas son coherentes entre lo que plantean y su práctica, relacionada al uso del tiempo, ritmo de trabajo, igualdad de oportunidades de aprendizaje para las niñas y los niños, claridad y coherencia de las instrucciones que comparten.

### **9.3. SOBRE LA ORGANIZACIÓN DEL COLEGIO Y EL AULA.**

**Para transformar:** la marginación de las niñas en los espacios del colegio, destinados al juego. En este sentido, las/os docentes y el personal directivo deben generar mecanismos educativos, preferiblemente lúdicos, que posibiliten la utilización equitativa del espacio; sin que ello implique necesariamente y siempre el juego compartido.

Aunque no es objeto de esta investigación hacer un análisis extenso sobre el tema del juego, vale la pena señalar textualmente el análisis realizado por Oscar Vahos Jiménez, cofundador de la EPA (Escuela Popular de Arte) en Medellín, que afirma en relación con los juegos infantiles:

*“Por influencias culturales y concretas del medio, por una parte y consecencialmente por las fases específicas de su desarrollo por otra, los niños a determinada edad, en un acto no deliberado, intelectual o voluntario, “prefieren” separarse por sexos para realizar sus juegos y cada uno tiene su repertorio de ellos, destacándose para cada fase, una batería de juegos consecencial con su estado de dominio sicofísico y con su sexo, abandonando o a veces repudiando la*

*batería ya superada en la fase anterior, por considerarla con toda razón, inferior a sus capacidades.*

*La división por sexos en los juegos, genera y determina grandes desfases neuromusculares entre hombres y mujeres, desfases que afloran en el adulto como carencia, frustración o angustia; es el caso masculino y concretamente en las grandes urbes en donde se carece de una identidad cultural homogénea. Para ilustrar, valdría la pena comparar los juegos de palmas rítmicas y de gran exigencia neuromuscular propios de las niñas – en la división sexual que mencionamos – que son rechazados por ellos “por ser juegos para niñas” (he aquí una clave del continuismo machista) y los juegos de fuerza, resistencia y velocidad propios de los niños, y que hacen aparecer como “minusválidas” a las niñas, que ya cuando adultas, aparecerán con un nivel motriz grueso funcional muy limitado, pero con muy buena armonía y especial disposición hacia la danza, caso contrario al de los hombres.*

*En síntesis, por aspectos de tradición cultural, los juegos de las niñas son rítmicos, serenos, armónicos, cotidianos,. al contrario, los juegos de los varones son fuertes, arriesgados, de motricidad gruesa, de iniciativa, decisión, atrevimiento y riesgo. Es lógico entonces que lo que se juega en la infancia determine sicofísicamente al adulto: el juego en la infancia formatea o marca lo que seremos cuando adultos”<sup>29</sup>.*

---

<sup>29</sup> Vahos Jiménez, Oscar. Juguemos. 3º ed. P.21-22.

De acuerdo con este planteamiento, a las/os docentes les queda un camino abierto para la enseñanza, generadora de nuevos elementos culturales en las que el hombre y la mujer vivencien iguales oportunidades.

**Para transformar:** la actitud de “dejar así” de las maestras, en relación con la forma como las niñas y niños se ubican en el aula, basadas en la creencia de que las niñas entre sí y los niños entre sí se entienden mejor. De dónde proviene esta elección “espontánea” de las niñas y niños?

**Es interesante:** observar como las niñas y los niños buscan grupos y parejas del mismo sexo para realizar sus trabajos de clase. Corresponde esta actitud a la edad?, o es la creencia de las maestras y la idea interiorizada de niñas y niños a esa edad, de que entre el mismo sexo se entienden mejor? No resulta contradictorio?. Si realmente existen incompatibilidades, que alternativa educativa podría emplearse para fortalecer el entendimiento entre niñas y niños que se refleje, posteriormente en el futuro ciudadano?

#### **9.4. SOBRE CURRÍCULUM OCULTO.**

**Para transformar:** la creencia manifiesta de las maestras del colegio, respecto a que la agresividad es un hecho natural y necesaria de los juegos de los niños; con lo cual justifican la ausencia de las niñas en los juegos de competencia e impiden el desarrollo de su liderazgo.

**Para transformar:** la asignación de funciones, en las que se induce a la niña a dedicarse a las tareas de aseo y a los niños al juego de competencia. Las transformaciones de la cultura patriarcal exige a un hombre y a una mujer compartiendo funciones laborales y de hogar. La educación no debe desvincularse de las nuevas condiciones en las que se encuentra.

**Para transformar:** la creencia de las niñas y los niños respecto a que la maestra no puede jugar “porque ella solo enseña”. Indica, esto que aún no se emplea el juego como herramienta para el aprendizaje.

**Para transformar:** la poca utilización que se hace del juego como elemento educativo.

**Para transformar:** la mirada esquemática y machista que las mismas maestras tienen sobre las niñas. Mirada en la que fundamentan su hacer como maestras: débil, tierna, delicada, dependiente, pasiva, sumisa e indecisas, educadas, respetuosas y conformistas. Sobre estas creencias forman y dan continuidad a la cultura androcéntrica.

La debilidad, la dependencia, la sumisión, la indecisión, como sinónimos de mujer no corresponden a la transformación cultural que opera desde otros niveles; ni a la realidad de las mujeres que han conquistado su ser, su identidad femenina (no feminista), con igualdad de oportunidades y como compañeras del hombre, en un sendero que requiere de ambos, para retornar al orden y a la armonía.

**Para transformar:** la idea que tienen las maestras respecto a que los niños son traviosos, negando esa posibilidad a las niñas; con lo cual niegan a las niñas la posibilidad del disfrute infantil.

**Para transformar:** la actitud pasiva de las maestras frente a la palabra del niño que ahoga y desdibuja a la niña y no genera mecanismos para la participación equitativa y tolerante.

**Para transformar:** la actitud de permisividad y nada pedagógica de las maestras hacia los niños, ante conductas de arrogancia, altivez, agresividad, y precocidad sexual.

**Para transformar:** la incoherencia entre la preferencia verbal de las maestras por crear un clima afectivo, con su práctica educativa, en la que se observa mayor preocupación por mantener formas de disciplina tradicionales y llevar la información académica, que por generar un clima cálido que estimule y apoye el proceso de aprendizaje de los niños y niñas.

**Para transformar:** como elemento de formación en la equidad de género y en el respeto al ser humano, las actitudes de las maestras y madres de familia, en caso típicos y recurrentes, en los que se agrada de palabra y de hecho a los niños y niñas, ante la comunidad educativa.

**Es interesante:** observar la interiorización que las niñas y los niños tienen de su papel. Algunas de ellas se expresan en términos de ser niña es... ser delicada, la consentida, femenina, respetuosa, tener novio, valorarse. Estas expresiones interiorizadas mecánicamente e inducidas por padres y maestras, determinan comportamientos de continuismo de la cultura androcéntrica. Igual sucede a los niños que piensan que ser niño es: ser cansón, ser macho, es jugar con carritos.

**Es interesante:** corroborar el planteamiento de Oscar Vahos, en la práctica de Colegio Juan María Céspedes al referirse a los juegos, cuando señala que “por aspectos de tradición cultural, los juegos de las niñas son rítmicos, serenos, armónicos, cotidianos... al contrario, los juegos de los varones son fuertes, arriesgados, de motricidad gruesa, de iniciativa, decisión, atrevimiento y riesgo”. Tal confirmación induce a pensar la necesidad de dejar de ver lo cotidiano y tradicional como hechos normales y fijos, para emprender alternativas que busquen un desarrollo integrador e integral de las niñas y los niños.

**Es interesante:** la solidaridad de género entre los niños y su deseo de destacarse y la actitud contraria entre las niñas, como reflejo de la influencia cultural patriarcal ó androcéntrica. La escuela en su tarea protagónica de transformación de estas actitudes, está llamada a motivar el compromiso de los acudientes, en el proceso educativo de valoración del ser, independiente de su género.

Aquí la educación debe salir de las aulas de clase y buscar una proyección directa en las familias como centro de formación inicial y como fundamento social. Ya existen avances al respecto; en el caso del colegio la escuela de padres y su



proyecto de educación sexual requiere revisar conceptos como equidad de género y a partir de ahí, replantear las vivencias de estereotipos sexuales.

**Es interesante:** observar la preferencia temática de las niñas y de los niños. Una preferencia inducida en un alto porcentaje por el medio y en el aula por las maestras, que señala comportamientos y gustos de género.

**Es positivo:** que algunas niñas y niños conserven una idea transparente y no fabricada respecto a lo que son. Lo que da cuenta de pequeñas transformaciones culturales significativas.

## **5.5. CONTRADICCIONES QUE SE MANIFIESTAN**

Los datos obtenidos, también permiten detectar contradicciones entre la teoría, la ley y las prácticas educativas de las maestras. Algunas contradicciones, fácilmente observables, muestran el papel que juega la escuela en la formación y, por tanto reproducción y vigencia de la cultura patriarcal o androcéntrica.

Basta observar lo que dice la Constitución, la ley 115, el PEI y el manual de convivencia de la institución educativa. Indudablemente, promulgan la equidad de género, la convivencia, el respeto, la participación, la democracia, el reconocimiento de la individualidad, el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva, el desarrollo de las capacidades para la toma de decisiones y el trabajo en equipo, entre otros. Además, desde el PEI, promueve las relaciones

horizontales y favorece el desarrollo integral desde las actividades curriculares. Teorías y propósitos que quedan distantes de la práctica educativa, como se puede observar al exponer las siguientes elementos contradictorios encontrados:

Ante la interiorización por parte de niñas y niños de esquemas patriarcales excluyentes, que desdibujan a las niñas, se presenta el silencio de docentes, y de la comunidad educativa en general (área directiva, administrativa, padres de familia), que parecen no darse cuenta que sus actitudes refuerzan el actual estado de cosas y su indiferencia conduce a formar mujeres y hombres en conflicto y no seres que caminan juntos en la construcción de un mundo armónico.

La disposición desde la forma (infraestructura) para una educación equitativa no sexista e incluyente, frente a la actitud permisiva de las maestras, del comportamiento androcéntrico de las/os estudiantes, generados desde las familias y fortalecidos desde todas las instancias educativas.

La vocación de algunas maestras en el ejercicio de su profesión, frente a su indiferencia para crear alternativas de formación de seres integradores e integrales.

La normatividad aparentemente equitativa, frente a la manera excluyente, como las maestras la transmiten. Exclusión que se expresa en la voz, en las dinámicas de cumplimiento de la orden, en la forma de manejar los conflictos que se presentan, en la disciplina que generan.

En la práctica educativa, aunque algunas maestras teóricamente plantean equidad en el aprendizaje y ejercicio de las profesiones, inducen a una orientación profesional con carácter de género. Esta práctica contradictoria se observa en la designación de funciones para niñas y niños, en los juegos de niñas y niños y en los ejemplos y actividades de clase.

## **9.6. TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN EQUIDAD DE GÉNERO**

De acuerdo con el proceso de análisis que se lleva, se puede deducir unos elementos básicos que deben trabajarse en la práctica educativa, en relación con la equidad de género en el colegio

Las maestras en primer orden están llamadas a elaboraciones conscientes, coherentes con respecto a su ser, su sentir y su hacer que permitan la dignificación de la mujer y del ser humano en su totalidad. Su práctica educativa renovada facilitará transformaciones en las niñas y los niños, que a la edad de 7 a 8 años ya han interiorizado esquemas de la cultura patriarcal y que requieren referentes educativos renovadores.

La mujer maestra es llamada a jugar un papel diferente en lo educativo que permita a los futuros(as) ciudadanos(as), comprender qué ha sido la humanidad, qué es y hacia dónde se dirige; de tal manera que la niña se reconozca en sus valores y cualidades propias de género que le permitan auto afirmarse para el amor y la vida.

Los elementos claves que requieren ser transformados desde la maestra en su práctica educativa, hacen referencia a: pensamiento machista ante la agresividad de los niños y ante su rebeldía a la norma; la sumisión de las niñas a la norma impuesta; los mecanismos de poder represivos utilizados por la maestra para lograr obediencia; la obsesión de la maestra por el orden en clase según los parámetros señalados desde la tradición patriarcal, la incoherencia de las maestras en términos de respeto y equidad, entre lo que expresa y lo que hace.

Con respecto al lenguaje, la maestra está llamada a una transformación de su lenguaje y forma de comunicación en relación con los siguientes elementos: El lenguaje masculino genérico utilizado en los contenidos académicos y al nombrar el universo con los cuales se ha invisibilizado lo femenino;. las expresiones de comprensión ante la supuesta debilidad de la mujer y superioridad del hombre.; La negación de expresiones de sentimiento y sensibilidad en el niño; los parámetros masculinos de calificación; las actitudes discriminatorias que no posibilitan la participación equitativa y sus expresiones de tradición patriarcal.

Así mismo, las maestras que laboran en el Colegio, requieren transformar la inconstancia e incoherencia en la aplicación de las normas del manual de convivencia, y fortalecerse en la actitud de escucha hacia las niñas; así como generar mecanismos que estimulen la participación equitativa en el aula, mejorar la forma de interrelación entre maestros y maestras y los parámetros de la cultura patriarcal en la solución de los conflictos

A las maestras y directivos de la institución educativa observada, les corresponde: revisar y generar nuevos mecanismos educativos para transformar la marginación

de las niñas en los espacios escolares, la división por sexos en los juegos que determinan desfaces neuromusculares entre niños y niñas y que afloran en el adulto como carencia, frustración, angustia; replantear creencias respecto a que la agresividad de los niños en los juegos es natural y la asignación de funciones discriminadas por género que cotidianamente plantean a las niñas y niños.

### **9.7. EXPECTATIVAS FRENTE A LA TRANSFORMACIÓN**

Si la mujer maestra se transforma y por consiguiente su práctica educativa, surge la posibilidad de la formación de un ser nuevo: hombre y mujer, constructores de nuevos entornos locales y globales. Es decir, formarán niños y niñas que interioricen una nueva cultura en la equidad de género, que conozcan y defiendan sus derechos; que aprecien el afecto y la ternura en la construcción de un mundo armónico, como resultado de la convivencia basada en el respeto y en el valor de la diferencia.

La maestra nueva contribuirá a nivel protagónico en la renovación de la escuela; no sólo como espacio, sino como lugar de encuentro entre el conocimiento (currículo, materiales didácticos, prácticas educativas) y el ser humano.

La maestra transformada desde su interior , apropiada de sí misma y con una visión humanista de sí y de los otros, iniciará cambios en su entorno inmediato, no sólo por la palabra que pueda expresar, sino porque ella en sí, será testimonio directo de que hombre y mujer en cumplimiento de funciones distintas se enriquecen mutuamente para generar vida. Es decir, no solo serán especies para

la procreación, sino especies generadoras en el sentido integral del término. La creación permanente en todos los sentidos, la creatividad y la construcción de vida en ascenso les pertenece a ambos y no a uno(a). Es fácilmente demostrable como la debilidad de uno(a) impide la fortaleza del otro(a) y como consecuencia lo que hoy vemos: hombre y mujer en la vivencia del desencuentro y en la construcción del mismo.

La expectativa, siempre será una mujer nueva, un hombre nuevo y un entorno transformado, posibilitador de un mañana diverso en las funciones de cada ser y unificado en el propósito de la armonía.

## **9.8. LA ESCUELA HACIA LA DIGNIFICACIÓN DE LA MUJER**

Es evidente que la Constitución Colombiana, la Ley General de Educación, el PEI y el reglamento y manual de convivencia del colegio., tienen presente la equidad de género y fundamentan las transformaciones que en este sentido tengan lugar; las cuales se reflejan en aspectos relacionados con la disciplina, la academia y la higiene.

Se dan pasos hacia esta nueva escuela, no sólo en el aspecto legal, sino desde la práctica educativa de algunas maestras. En el caso del Colegio, se encuentra que el 40% de las encuestadas son coherentes entre lo que plantean y sus prácticas relacionadas con el uso del tiempo, ritmo de trabajo, igualdad de oportunidad, claridad y coherencia en la instrucción que comparten con niñas y niños.

Se acrecienta la esperanza de una nueva escuela que camine hacia la dignificación de la mujer, pero se es consciente que este camino es largo y su avance lento; porque no se pueden desconocer los intereses de quienes detectan el poder en todos los órdenes. Se cruzan estos poderes mediante hilos sutiles, para obstaculizar la equidad. Hilos que ni siquiera las/os interesadas/os pueden detectar sin un trabajo propio, que implica mirarse en el espejo de sí mismas/os para des-aprender lo aprendido, para transformar con pequeños hechos ese entretejido humano en el que existen constructores(as) de debilidades supuestas.

La escuela es un aparato ideológico del Estado al decir de Althusser; pero quienes le dan vida (maestras, maestros, directivas, alumnado, padres de familia) son seres con potencialidades creadoras, que requieren un despertar de su compromiso de vida, consciente, valeroso y en actitud solidaria con sentido de humanidad. En este sentido, la maestra está llamada a participar con carácter protagónico de estas transformaciones para dar la oportunidad a los futuros(as) ciudadanos(as) de un mundo mejor.

## **10. DISCUSIÓN PROPOSITIVA**

### **“ALTERNATIVAS HACIA LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN EQUIDAD DE GÉNERO”**

Se busca, que estas reflexiones señalen alternativas hacia la transformación de la práctica educativa, por parte de las maestras de básica primaria del colegio, partiendo del reconocimiento de la importancia del rol de maestra y el rol de mujer en esta sociedad. Ello conduce a la resignificación de la mujer en esta sociedad

La educación representa un complejo fenómeno social que garantiza la apropiación por parte del ser humano, de los frutos de la vida espiritual y cultural, donde se le capacita para vivir en una determinada época y se desarrolla la personalidad de modo consecuente con tales fines.

En este contexto integral, corresponde a la educación la tarea de promover el crecimiento pleno de la sexualidad, como manifestación de la personalidad, en íntima relación sistémica con los demás campos de la labor educativa.

La educación sexual forma parte orgánica e inalienable de la preparación del ser humano para la vida, del aprender a ser, mediante el cual cada individuo tiene que aprender a ser sexuado, a construir de forma personalizada en masculinidad o



feminidad y apropiarse creadoramente de valores, actitudes, conocimientos, habilidades y destrezas, así como de recursos personales, lógicos eficientes, con vistas a vivir su sexualidad de modo auto determinada y/o enriquecedor /a.

En este proceso, las personas hacen suyos aquellos aprendizajes básicos de vida, que las dotan de elementos para el encuentro con el otro y con la propia sexualidad y se forman en la equidad de género.

Si se educan seres integrales, se tiene que respetar la singularidad, confiando en las potencialidades de cada ser humano, para elegir con autonomía la forma en que asume, vivencia y experimenta su propia sexualidad.

Se debe de desarrollar la identidad de género, la orientación sexual y el rol de género de forma flexible y auténtica, en armonía con las demandas individuales y la pluralidad cultural y étnica.

Esta orientación sexual dentro del proceso educativo, debe plantearse desde la participación de toda la comunidad educativa y con un criterio claro sobre la sexualidad. En este sentido, la maestra no debe imponer sino que debe ofrecer y facilitar posibilidades diversas y ricas para que cada alumno/a, adopte, atendiendo a sus necesidades, potencialidades, motivaciones, cualidades personales lógicas y sus particularidades.

Debe recordarse al respecto, que participar es ser parte, tener parte tomar parte y, por tanto, que aunque no se defiende el controvertido modelo de las cuatro T (todos, en todas, todo el tiempo), se piensa que las personas, para comprometerse profundamente en su educación, necesitan de algún modo involucrarse en la recopilación de la información relacionada con sus propios problemas y necesidades, así como en la programación, intervención y evaluación.

¿Quiere esto decir que en la orientación sexual desde la participación, la maestra deba ignorar el modelo de sexualidad social predominante? Las maestras deben evitar identificar como femenino o masculino al conjunto de comportamientos de los niños/as señalados para el hogar, la escuela o la comunidad.

Con excepción de las conductas relativas a la vida estrictamente sexual o reproductiva, ningún otro comportamiento, debe categorizarse como sexual, eliminando en torno a éstos las referencias tales como: esto es de mujer o aquello es de varón. Es a partir de este tipo de comentarios que la niña y el niño, en su proceso de socialización e individualización, aprende a clasificar por género todo lo relativo a su vida, su persona y su entorno, dándole una valencia positiva o negativa.

Por otra parte, las maestras deben aprovechar como elemento educativo los problemas relativos a la equidad de género, que en el proceso mismo se detecten. Su análisis participativo y dinámico con las/os niñas/os facilita esa resignificación de la mujer y del hombre.

Se insiste en una educación participativa, porque el papel de las maestras debe fundamentarse en principios democráticos y humanistas. Les corresponde facilitar la reflexión participativa de la comunidad educativa, sobre los beneficios del modelo coeducativo, mediante el diálogo de saberes.

Se debe mirar el modelo coeducativo, como posibilitador de redefinición de los parámetros de género y que éste se convierta en un eje transversal en el colegio; es decir, que afecte a todas las instancias y, en esa medida, las decisiones que se tomen al interior del establecimiento educativo. Decisiones con efecto en las áreas administrativas, académicas, disciplinarias y, fundamentalmente en el currículum oculto.

La idea es que la reflexión de la comunidad educativa sobre esos hilos visibles e invisibles propios de la cultura patriarcal y manifiestos en la práctica educativa, conduzca a la concientización y transformación de cada mujer-maestra en su ser y en su hacer y de cada una de las personas e instancias de la institución.

Es imposible lograr nada en beneficio de un género si no se modifican simultánea y armónicamente las condiciones psicológicas y sociales del otro; favoreciendo así a ambos por igual, al limar las incompatibilidades que las sociedades patriarcales originaron, atendiendo esencialmente a necesidades de índole estructural.

Se debe aclarar que una entidad educativa mixta, no necesariamente desarrolla el modelo coeducativo, que debe tener como características las siguientes:

- Participación y capacitación de la comunidad educativa en equidad de género.
- Potenciar la autovaloración y el auto cuidado de cada una/o de las/os estudiantes.
- Elaborar un diagnóstico y análisis de los sesgos sexistas en cada una de las dependencias de la institución, para definir y redefinir los géneros.
- Propiciar el desarrollo integral del estudiante, independientemente de su sexo y edad, entre otros.
- Elaborar y experimentar con instrumentos de análisis que sirvan para poner de manifiesto los prejuicios sexistas existentes en la comunidad educativa, con el fin de definir criterios metodológicos coeducativos.
- Desarrollar habilidades y destrezas en cada estudiante, independientemente de su sexo.
- Eliminar las desigualdades sexuales y las jerarquías de género.
- Buscar la solución apropiada a problemas concretos en la medida en que se visualizan.

En el informe del fondo de población de Naciones Unidas para el desarrollo del año 1.995, se hace un llamado para promover la igualdad legal y en todas las esferas vitales de ambos sexos, como medida para elevar la calidad de vida femenina, afirmando que, a la vez con ello se eleva la de la sociedad.

Sin embargo, a su vez el texto hace énfasis en el hecho de que, el libre ejercicio y la capacidad de elección plena de la mujer, en las diversas áreas de su existencia, no puede ser ejercido si no cambian también los patrones masculinos.

En síntesis, para la redefinición de los géneros se debe tener en cuenta los criterios en los que se erige la ética, la moral y la ideología en las sociedades patriarcales tradicionales, y en los que han sustentado la educación.

Criterios en los que se definen rasgos como: Intolerancia, rigidez, estereotipación, represión, control, enajenación, poder y subordinación, discriminación, agresión, falta de solidaridad, y reciprocidad. Así mismo, pérdida de los límites y espacios de expresión propios, y del protagonismo individual, desamor entre las personas, cosificación y mercantilización de los sentimientos y el placer; negación de necesidades, valores y sentidos personales; imposición de modelos y valores dogmáticos, que someten al individuo a su contexto; aceptación pasiva y fatalista del destino y contradicción antagónica entre lo personal y lo social.

En consecuencia, junto con la moral oficial imperante, portadora de todos los rasgos que se acaban de explicar, se formarían y expresarían, a partir de este nuevo papel de la educación, en la vida de hombres y mujeres, otras normas y patrones más flexibles, justos y humanos. Esto permitiría a muchas personas, y en particular a muchas mujeres, comenzar a disfrutar de un grado de autodeterminación en su vida sexual y social, sino óptimo (eso es imposible en las sociedades basadas en la desigualdad y el dominio de unos individuos y grupos sobre otros), al menos mucho mayor al que tenían acceso en la etapa precedente.

## 11. CONCLUSIONES

“Que las generaciones del futuro miren a esta generación que hoy puede asumir la responsabilidad del destino de este país y digan de ella: “pudieron eternizarnos en sus odios, pero prefirieron darnos una oportunidad de vida y de grandeza”.

William Ospina.

Teniendo en cuenta el estudio realizado y sin la pretensión de agotar el tema propuesto, se plantean las siguientes conclusiones con respecto a las prácticas educativas de las maestras, permeadas por la cultura patriarcal:

Las maestras conservan, en mayor o menor nivel, expectativas diferentes según el género de los estudiantes y de acuerdo con los parámetros marcados por la cultura patriarcal. Expectativas en relación con funciones que deben cumplir, tipo de comportamientos, niveles de respuesta, preferencias temáticas y deportivas, desarrollo cognitivo, habilidades y destrezas.

Las maestras asumen actitudes diferenciadas de género hacia las/os estudiantes, con respecto a: formas de comunicación, expresión afectiva y apoyo emocional, control diferenciado de la conducta (permisividad, estímulos y sanciones).

Las maestras en su práctica educativa y en su discurso, continúan reforzando aspectos de los roles tradicionalmente aceptados para niños como el desorden y los juegos bruscos. Así mismo, les encomiendan actividades más fuertes, como cargar sillas, objetos de mayor peso. Mientras que en las niñas reproducen funciones domésticas como el orden, la limpieza y la decoración.

En el currículum formal y en los libros de textos, los contenidos se refieren, generalmente, a personajes masculinos como protagonistas de los descubrimientos científicos, los hechos históricos, la vida política y cultural.

En las narraciones, ilustraciones y ejemplos, a las mujeres casi nunca las muestran interpretando papeles destacados en la ciencia, la política y el deporte. Sus funciones aparecen como de apoyo, afecto y ayuda (expresivo-asistenciales), aparecen realizando tareas y actividades que son una suerte de prolongación de los modelos estereotipados: son madres, maestras, enfermeras, cocineras.

Esto trae como consecuencia que niños y niñas, desde temprana edad se formen la idea de que la historia es hecha por los hombres, que son ellos los agentes activos de los cambios sociales.

Respecto al empleo del lenguaje, es oportuno señalar que en esta esfera, se enmarca la diferencia de género y la asimetría que desfavorece a la mujer; fenómeno que no es inherente sólo al mundo escolar, manifestándose también en el seno familiar, y en todos los ámbitos sociales y de forma especial en la cultura multimedia.

En los libros de texto, los contenidos de enseñanza y en la propia clase, se emplea el *género gramatical* masculino de forma generalizada, ocultando tras éste a la mujer. Así se habla del hombre con sentido universal, sumiendo en ésta categoría a la mujer, en lugar de hacer referencia a términos como la humanidad, las personas y la especie humana, que incluye a ambos sexos.

Del mismo modo, al referirse a nacionalidades pueblos y grupos sociales y sectarios, es utilizado el plural masculino omni comprensivo, por Ej. los colombianos, los niños, los alumnos cuando sería más correcto hablar de los colombianos y las colombianas o el pueblo colombiano, las alumnas y los alumnos o el alumnado.

En el área de las profesiones, ocupaciones, oficios y otros títulos, tampoco se utiliza el genérico femenino.

Por otra parte, la lengua parece escindirse en dos: una para referirse a las mujeres y niñas y comunicarse con ellas; otra para los hombres y niños. En el primer caso, la entonación es más suave, dulce, se emplean fórmulas de cortesía, palabras delicadas; adjetivos relacionados con la ternura, la belleza, la fragilidad. En el segundo caso, se utiliza una entonación fuerte y enérgica, se habla de forma más directa, con palabras precisas y sin rodeos y se toleran las palabras, interjecciones y frases groseras.



Estas formas de expresión refuerzan los estereotipos sexistas, por cuanto subrayan las supuestas diferencias entre los géneros, y los roles, tradicionales contrapuestos (hombre- fuerte / mujer débil)

De acuerdo con lo examinado, se constata en la escuela y en este caso en el Colegio Juan María Céspedes, al lado del currículum institucional, la coexistencia de un currículum oculto o encubierto que va más allá de lo que se enseña de forma abierta, explícita y consciente.

A través de las actitudes de las maestras, el lenguaje que emplean y la forma en que se organiza la vida de las niñas /os y el enfoque androcéntrico de las materias y disciplinas, se promueve la perpetuación de los estereotipos sexistas. El efecto de este tipo de interacción, de las maestras en su práctica educativa es la afectación de las aspiraciones de las niñas, su autoestima, logro académico, escogencia de carrera y otras decisiones de su vida ulterior.

Pero lo significativo de este fenómeno recae en su sutileza y carácter solapado, de modo que escapa muchas veces de nuestro campo consciente, por los múltiples condicionamientos a los que está sometida la maestra. De ahí, la importancia de la reflexión y el examen crítico de la práctica educativa de ésta.

El análisis realizado corrobora que de manera general se ha llevado a cabo, un tipo de educación sexista y despersonalizada. Si bien en los últimos años ha tendido a cierta flexibilización, con los cambios inherentes, el patriarcado contemporáneo, no suele ofrecer muchas opciones al ser humano y trata de que

éste reproduzca el modelo bipolar y antagónico, limitando el espacio para el desarrollo de valores y comportamientos alternativos.

Se obvia así, el hecho de que las diferencias existentes entre el hombre y la mujer son solamente las referidas a su vida sexual y pro creativa y que éstas no justifican la supremacía de un sexo sobre otro; sino que deben dar lugar a relaciones de equidad, a vínculos de reciprocidad y a la promoción del pleno crecimiento de cada personalidad sexuada irrepetible y única.

Finalmente, es importante concluir que pese a la globalización y a una aparente apertura para la equidad de género, ésta no es garantía para la transformación de los elementos de invisibilización y marginalidad de la mujer.

## BIBLIOGRAFÍA

ARANA SÁENZ, Imelda. Construcción de Género y Cultura. En: Universidad Central. No. 14. Medellín. Abril 2002.

ASKEW, S. Y Ross, C. Los Chicos no lloran. El sexismo en Educación. Ediciones Paidós: Barcelona; 1991. p. 10.

BRUNNER, J. Joaquín. América Latina en la encrucijada de la modernidad. En: revista foro, Santa fe de Bogotá. No. 20 . Marzo – mayo. 1993; p.96.

BRUNNER, José Joaquín. América Latina: Cultura y Modernidad. Gizalso Pág. 18.

DAVE, R, H, y otros. La investigación en el campo de la educación: Retos y alternativas. Centro Iberoamericano de formación pedagógica y orientación educacional. La Habana, 1.994.

EDWARDS, Verónica. Pensamiento docente y práctica pedagógica. Diccionario de Filosofía. Guía del saber Humano. Ed. Norma. p. 1834.

ELLIOT, J. La investigación-Acción en educación. Ediciones Morata: Madrid, 1.990.

EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL. Una alternativa para el desarrollo pedagógico cultural.

FOUCAULT, Michael; Nietzsche, Freud y MARX, Carlos. Cuadernos Anagrama. Barcelona. 1970. Pág. 32.

FUNDACIÓN ESCRITORES Género equidad y desarrollo. En: Revista Javeriana. Departamento Nacional de planeación / 40 años.

GEERTZ, Clifford. La interpretación de la Cultura. Barcelona. Ed. Bedisa. 1995 PA. 0074, Tesis. Del discurso Pedagógico como Género. Un modelo Semiótico de Análisis.

GONZÁLEZ, A. Castellanos, B. y otros. "Estereotipos sexuales: masculinidad y feminidad en la edad escolar". En: Revista Educación. No. 82. mayo- agosto, 1994, La Habana, Cuba. P. 12 – 19.

GONZÁLEZ, A; CASTELLANOS, B, y otros. La Integración de un programa de objetivos y contenidos de la educación sexual en el subsistema de la educación general. Politécnica y laboral. Informe de investigación. La Habana, 1991.

GONZÁLEZ, Alicia y CASTELLANOS Beatriz. Sexualidad y Géneros. Una conceptualización educativa. En los umbrales del tercer milenio. Tomo II.

GONZALEZ CUBERES, María Teresa. Al Borde de un Ataque de Prácticas la Enseñanza. Construcción e Interacción.

GONZÁLEZ, F y Mitjans. A. La Personalidad. su educación y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. La habana, 1989. p. 111.

GRAN ENCICLOPEDIA DEL MUNDO. Ed. Durvan, SA: de ediciones Bilbao. P. 9, 358-359.

GUIA DE CO EDUCACIÓN. Una propuesta conceptual y metodológica para construir mejores alternativas de formación y desarrollo integral de las personas. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

HABERMANS, Jurgen. El discurso filosófico de la modernidad. Buenos Aires: Editorial Taurus, 1989. p. 17.

HERRERA, S. "La dimensión ética de la política de Educación Sexual del Ministerio de Educación Nacional y de Orientaciones de la Iglesia".

Las prácticas pedagógicas de maestras y maestros del distrito capital. Una mirada a los roles de género. En: Nómadas. No. 14.

LARSA, Adler Lomnitz. Identidad Nacional Cultura Política. p. 333 - 334.

LEIS, R. El Arco y la Flecha. Apuntes sobre metodología práctica transformadora. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. Costa Rica, 1989, p. 52.

Ley 115. 1994.

LOMAS, Carlos (comp.). ¿Iguales o Diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación. Piados Educador. Barcelona 1999. 239 p.

LONDOÑO, M. L. El problema es la norma. Ediciones Prensa Colombiana Cali, Colombia 1989, p. 17.

MEJÍA J, Marco Raúl. Latinoamericanizar las leyes educativas de la globalización. Documento mimeografiado. 2000, p. 12.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Pautas y prácticas de Crianza en Familias Colombianas.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resolución No. 03353 de 02. Julio 1993. Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Adoptada en la Conferencia Mundial de Educación para todos, Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de Marzo de 1990.

MUSITU, G. Román; J.M. y GRACIA. E. Familia y Educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos. Editorial labor Universitaria: España, 1988.

PAPELES DE DEMOCRACIA. Una publicación de la Corporación S.O.S Colombia. Santafé de Bogotá, 1992. p. 9.

PAZ, Octavio. El ogro filantrópico. México: Editorial Y. Mortiz, 1979. pp. 34 – 35.

PÉREZ ABRIL. Mauricio y BUSTAMANTE ZAMUDI, Guillermo. Evaluación escolar: ¿Resultados o procesos? Investigación, reflexión y análisis crítico.

POVEDA VELOZA, Pablo Julio. Régimen disciplinario docente aplicado. Defensa, pruebas, procedimiento, tipicidad.

PRIMER SIMPOSIO INTERNACIONAL PARA LOS DERECHOS DEL NIÑO. ASMEDAS. SECCIONAL ANTIOQUIA. Medellín- Colombia. 1995.

ROLDÁN Ofelia y DUSSÁN Miller. Fundamentos de la educación. Convenio CINDE – Universidad de Manizales. 2001. p. 12, 13.

SÁNCHEZ BELLO, Ana. El término coeducación se refiere al acto educativo internacional que tiene por objetivo erradicar el sexismo que existe en nuestras escuelas. Documento.

SANTILLANA. Instituto de la UNESCO para la Educación: Madrid, 1.979.

SEMIONOVITCH, Vygotski, Lev. El desarrollo de los proceso psicológicos superiores. Barcelona. Crítica. 1989.

TORNER, Eduardo María. P.10.

TORO VELASQUEZ, Manuel Ricardo. Atmósfera socio moral en escuelas Bogotanas desde una perspectiva de género. En: Nómadas. Bogotá, No. 14 8 abril, 2001), pp. 47 – 48

TRILLA BERNET, Jaume. Educación y Valores Controvertidos. Elementos para un Planteamiento Normativo sobre la Neutralidad en las Instituciones Educativas.

TURBAY, Cataline y DE ALONSO, Ana Rico. Construyendo identidades: Niñas, jóvenes y mujeres en Colombia. UNICEF, Bogotá 1.994.

VAHOS JIMÉNEZ, Oscar. Juguemos. 3º ed. p.21-22.

VARGAS, Virginia. La Construcción de género. Notas, Santiago de Chile, Agosto 8 de 1.989.

VILLARRAGA DE RAMÍREZ, Liliana. Presencia y pertenencia paterna en la familia. Universidad Nacional de Colombia.

WOODS, Peter y MAMMERSLEY, Martyn. LA 0092. Género, cultura y etnia en la escuela.

## ANEXO A

### IDENTIFICACIÓN DE LA INSTITUCIÓN

Es la dimensión que recoge información sobre las características de la institución referidas a: Ubicación geográfica; naturaleza y carácter.

NOMBRE DEL PLANTEL	Colegio Juan María Céspedes.
DIRECCIÓN	Calle 32B # 76 a 48
MUNICIPIO	Medellín
DEPARTAMENTO	Antioquia
NIVELES DE ENSEÑANZA QUE OFRECE	Preescolar, básica primaria básica secundaria media vocacional
NATURALEZA	Oficial
CARÁCTER	Mixto
NÚMERO DE IDENTIFICACIÓN	Nit: 890900286
DANE	10500112102
CÓDIGO	ICFES: 030460
CÓDIGO REGIONAL	SEDUCA: 020816
CALENDARIO:	A.
JORNADA:	Mañana continua y tarde continua.
PROPIETARIO	Municipio de Medellín
NOMBRE DEL RECTOR	Luz Aleyda Botero Álvarez
ÉNFASIS DEL BACHICHERATO QUE OFRECE	Ciencias humanas.

#### **FORTALEZAS:**

- 1) La institución posee todos los elementos de identificación necesarios para la gestión administrativa ante los entes locales, regionales y nacionales.



- 2) La identificación de la institución es garantía de reconocimiento e identidad.
- 3) Los documentos que identifican la institución se encuentran en consonancia con las exigencias del MEN.

**METAS:**

Mantener al día los elementos de identificación de la institución.

**FUNDAMENTACIÓN LEGAL DE LA INSTITUCIÓN**

<b>ELEMENTOS</b>	<b>PROVIDENCIA</b>	<b>FECHA</b>
Creación	Dcto. 0171	IX-1- 80
Licencia de Iniciación		
De labores	Dcto. 0171	IX- 1- 80
Patente de sanidad	L.S. 0115578	IV- 2- 93
Inscripción ante la		
Secretaría de educación	Registro 020816	IV- 2- 93.
Paz y Salvo Estadístico	DANE	IV / 93
Autorización Costos Educat.	Res. 10679	VIII-3-84
	Res. 25421.	
Personería jurídica	Res.37637.	X- 26- 90

## ANEXO B

### COLEGIO JUAN MARÍA CÉSPEDES

#### NÚCLEO 934- BELÉN DEPARTAMENTO DE ANTIOQUIA

#### CARACTERÍSTICAS. MAESTRAS ENCUESTADAS

APELLIDO NOMBRE	ÁREAS	Grado	No de estudiante por grupo	Niños	Niñas	edad.	Escalafón.	Título	Áreas
Cadavid Julia Rosa	todas	Preescolar	22	16	6	5	8º	Lic. Preesc.	todas
Cárdenas Adarve María.	todas	2	28	18	10	7-10	8º		todas
Chica Pérez Gloria C.	todas	3	30	15	15		8º	Lic. en ed. especial	todas
Espinal Elena	todas	4	42	27	15	8-13	3º	Normal	todas
García Amanda	todas	2	29	9	20	7-8	8º	Normal	todas
Ospina Estela Margarita	todas	3	33	20	12	8-10	10	Normal	todas
Parra Laura	todas	5	52	37	15	10-12	9º	Pedagogía reeducativa	todas
Taborda Gladis A.	todas	1	47	35	12	5-8	11	Lic. pedagogía reeducativa.	todas

## ANEXO C

### ENCUESTA PARA LAS MAESTRAS COLEGIO JUAN MARÍA CÉSPEDES

#### I. RELACIÓN ENTRE NIÑOS NIÑAS.

- Dibuja un croquis de la distribución de los niños y de las niñas en la clase. Puedes utilizar A para las niñas y O para los niños.
- Observar la distribución de los niños y de las niñas (teniendo en cuenta la variable género); cuando tienen que agruparse por:  
parejas  
grupos pequeños  
en gran grupo  
sentados libremente en la clase.  
Anotar los resultados.

#### II. OBSERVACIÓN DE LAS INTERACCIONES EN EL PATIO

- Hay diferencias en el tipo de juego entre los niños y las niñas      SI      NO.

JUEGOS PREFERIDOS POR LAS NIÑAS-----  
-----

JUEGOS PREFERIDOS POR LOS NIÑOS-----  
-----

- ¿Juegan niños y niñas juntos en el recreo?      SI      NO.

Observaciones.-----  
-----

- ¿Quién ocupa más espacio en el recreo?  
Los niños

Las niñas  
No hay diferencia

- Lugares del recreo preferidos por las niñas -----  
-----

- Lugares del recreo preferidos por los niños.-----  
-----

III. En los diálogos en clase participan más:

Los niños  
Las niñas  
Indistintamente

IV. Respetan el turno mejor:

Los niños  
Las niñas  
Indistintamente.

V. Escuchan con más atención a sus compañeros /as:

Los niños  
Las niñas  
Indistintamente

VI. ¿Has observado muestras afectivas concretas entre:

NIÑOS Y NIÑAS	SI	NO	MUCHAS	POCAS.
NIÑOS Y NIÑOS	SI	NO	MUCHAS	POCAS.
NIÑAS Y NIÑAS	SI	NO	MUCHAS	POCAS.
NIÑOS Y MAESTRA	SI	NO	MUCHAS	POCAS.
NIÑAS Y MAESTRA	SI	NO	MUCHAS	POCAS.

VII. Quién riñe más?

Los niños  
Las niñas  
Indistintamente

VIII. Las riñas suelen darse con más frecuencia entre:

Niña niño

Niño niña

Niña

IX. Qué tipo de agresiones se dan en las riñas:

Verbales (insultos) o físicas (golpes)?

Niñas y niños

Niños y niñas

Niñas y niñas

X. Actitud de las maestras, hacia los alumnos y alumnas.

XI. ¿Te has planteado alguna vez el tono de voz que usas al dirigirte a tus alumnos y alumnas?.

Niños

FUERTE

SUAVE

Niñas

FUERTE

SUAVE

XII. Tus respuestas afectivas (caricias, palabras amables, refuerzos positivos) son más abundantes si te diriges

A los niños-----.

A las niñas-----.

Indistintamente-----.

XIII. En los ejemplos y actitudes que utilizas en clase, los protagonistas acostumbran a ser:

Masculinos

Femeninos

Indistintamente

XIV. Cuando te diriges a tus alumnos, tus alumnas, utilizas el género:

Masculino y genérico

Masculino y femenino

XV. Escribe tres cualidades de los alumnos, de las alumnas en tu clase :

Alumnos

Alumnas

XVI. ¿Haces diferencias en los castigos que pones a tus alumnos, a tus alumnas?  
SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

XVII. ¿Tiendes a exigir más limpieza en las realizaciones de los trabajos?  
A los niños  
A las niñas  
Indistintamente

XVIII. Actitudes de los niños, niñas hacia las maestras.  
Son más comunicativos cuando se dirigen a la maestra:  
Los niños  
Las niñas  
Indistintamente

Buscan ayuda con más frecuencia:  
Los niños  
Las niñas  
Indistintas

Son más cariñosos, cariñosas con la maestra.  
Los niños  
Las niñas  
Indistintamente

El refuerzo positivo es más efectivo con :  
Los niños  
Las niñas  
Indistintamente

## **ANEXO CH**

### **ENCUESTA NIÑAS Y NIÑOS COLEGIO JUAN MARÍA CÉSPEDES**

1. Dibuja a tu maestra y dí cómo es. Cómo te parece.
2. Qué juego prefieres?
3. Juegas en recreo con niños o con niñas?
4. A qué juegan los niños con las niñas?
5. En un trabajo de grupo con quién te gusta reunirte: con niños o con niñas?
6. Termina la frese “Ese pequeño ratón subió a lo alto del árbol y-----
7. Escribe tres personajes favoritos.

8. Dibuja un paisaje y coloca en la parte inferior un mensaje para un niños o niña que deseese.
  
9. Dí como te parecen los niños?
  
10. Cómo te parecen las niñas? Esta pregunta se le hizo a los niños.
  
- 11.Cuál es la palabra que más te gusta de tu profesora?
  
12. Escribe un cuento corto donde los personajes sean: a) Usted b) cuatro compañeros o compañeras, maestros /tras, amigos /as.
  
13. Juegas con tu maestra?
  
14. Tú crees que las maestras quieren más a los niños que a las niñas?
  
15. Qué piensas los compañeros de usted y las compañeras?
  
16. Qué es ser niño, qué es ser niña?



17. Qué colores te gustan más?

18. Qué áreas te gustan más?

19. Qué lugar del patio te gusta más?

20. Cómo haces la fila en la tienda?