



Nómadas (Col)

ISSN: 0121-7550

nomadas@ucentral.edu.co

Universidad Central

Colombia

Arana Sáenz, Imelda

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE MAESTRAS Y MAESTROS DEL DISTRITO CAPITAL. UNA
MIRADA A LOS ROLES DE GÉNERO

Nómadas (Col), núm. 14, abril, 2001, pp. 90-101

Universidad Central

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115268008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE MAESTRAS Y MAESTROS DEL DISTRITO CAPITAL.



UNA MIRADA A LOS ROLES DE GÉNERO

Imelda Arana Sáenz*

Los roles de género en las prácticas pedagógicas de maestras y maestros del Distrito Capital, es una indagación sobre la forma diferencial como las maestras y los maestros asumen sus prácticas pedagógicas en razón a su sexo y la interrelación entre dichas formas con sus ideas, creencias y saberes sobre lo femenino y lo masculino. Se aborda como problema de investigación la pregunta acerca de la influencia de los roles de género sobre las formas particulares que toman las prácticas docentes, basada en la hipótesis de la existencia de conexión entre esas dos variables.

Gender roles in teacher's pedagogic practices in Bogotá city, is an enquiry about diferencial way as teachers makes theirs pedagogic practices in sense to the sex, and the relationship between thats ways and theirs ideas, beliefs and knows about female and male. Question about influence of gender's roles on particulars forms that teachers makes their practices, it's accost like problem's research, with supports on hypothesis, that connect both, gender roles and teacher's practices.

* Docente del Distrito Capital, licenciada en Ciencias de la Educación con magister en Sociología de la Educación y en Estudios de la Mujer. Autora del libro Preferencias Académicas y Educación Secundaria.

Presentación

Los roles de Género en las Prácticas Pedagógicas de Maestras y Maestros del Distrito Capital, es un estudio realizado por la Comisión de Asuntos de la Mujer de la Asociación Distrital de Educadores ADE¹ referido a las prácticas pedagógicas o “conjunto de actividades teórico-prácticas, realizadas por las y los educadores, para cumplir la labor de impartir en las y los educandos conocimientos, valores, hábitos y destrezas que les habilite para convivir en sociedad y desarrollar su potencial creativo”.

Se relevan las acciones prácticas como mecanismos mediante los 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 cotroversiales con las actividades académicas convencionales, no obstante su responsabilidad social como educadoras y formadoras de nuevas generaciones, cada vez más exigente.

El sexo/género ha determinado el estar en el mundo y por tanto ha determinado también las opciones, actividades, ubicación espacio-temporal, deseos, necesidades y

pensamientos. Por ello se considera indispensable tenerlo en cuenta como variable al estudiar fenómenos y procesos culturales cruciales como es la acción de las educadoras hacia las nuevas generaciones.

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



con sus ideas, creencias y saberes sobre lo femenino y lo masculino.

Estrategia metodológica

Para afrontar el estudio se indagó la vida de algunas instituciones educativas del sistema formal de educación básica y media vocacional a partir del reconocimiento y revaloración de lo que realizan sus maestras y maestros y lo que ellas y ellos opinan sobre esas realizaciones. Luego se examinaron las prácticas pedagógicas y se establecieron algunas diferencias según el sexo/género de sus actoras/es y las apreciaciones que ellas y ellos manifestaron sobre el particular. Se pasó de ahí al análisis de esas prácticas en relación con los roles de género asignados por la cultura androcéntrica a mujeres y hombres y las argumentaciones de las maestras y los maestros al respecto. Posteriormente se afrontaron analíticamente algunas de las ideas y creencias de las y los docentes sobre la feminidad y la masculinidad y algunas articulaciones que se pudieron establecer entre las mismas y las recientes teorías sobre la materia.

Se seleccionaron cuatro grupos focales de docentes de cuatro centros educativos de la localidad San Cristóbal, tratando de cubrir los diferentes tipos de institución educativa representativos de la educación formal en la ciudad así: A: un Centro Educativo Distrital mixto, de

grados preescolar a 7° de básica primaria, con 17 docentes (15 maestras, 2 maestros). B: un colegio privado mixto, de grados preescolar a 11°, con 18 docentes (14 maestras, 6 maestros). C: un colegio distrital masculino, regentado por una comunidad religiosa, de grados 6° a 11°, con 33 docentes (19 maestras, 14 maestros). D: un colegio privado femenino regenta-



do por una comunidad religiosa, de grados 6° a 11°, con 28 docentes (24 maestras, 4 maestros).

Se realizaron dos entrevistas a las/os docentes, y tres sesiones de grupos de discusión, en cada una de las instituciones. Además se aplicó una ficha psicosocial para lograr información sobre datos personales y familiares de las y los docentes.

Se establecieron seis categorías de análisis de las prácticas pedagógicas que recogen el conjunto de acciones que emprenden cotidianamente las y los educadoras/es en

cumplimiento de sus funciones y que al mismo tiempo permiten elucidar las preguntas guías de la investigación propuesta a saber:

Transmisión/conducción de conocimientos. Comunicar, dar a conocer o compartir un conjunto de saberes o de recursos para adquirir conocimientos y saberes.

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

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

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

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

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

Además se tuvieron en cuenta categorías transversales para abordar el análisis de las opiniones: a) ideas, creencias, conceptos, que en el contexto de la investigación se toman como similares, aun cuando tales expresiones del pensamiento guardan entre sí diferencias, para indagar componentes cognitivos de las prácticas a modo de actitud; b) valores y sentimientos, tomados como criterio para establecer el reconocimiento y valoración que maestras y maestros hacen de sus propias prácticas como expresión de las creencias con las cuales evalúan el mundo, la sociedad y sus semejantes. El interés fue indagar por los efectos de la exteriorización de esas manifestaciones humanas.

Para el análisis de los datos se orientó el proceso mediante el siguiente modelo cualitativo (ver cuadro).

Hallazgos y resultados

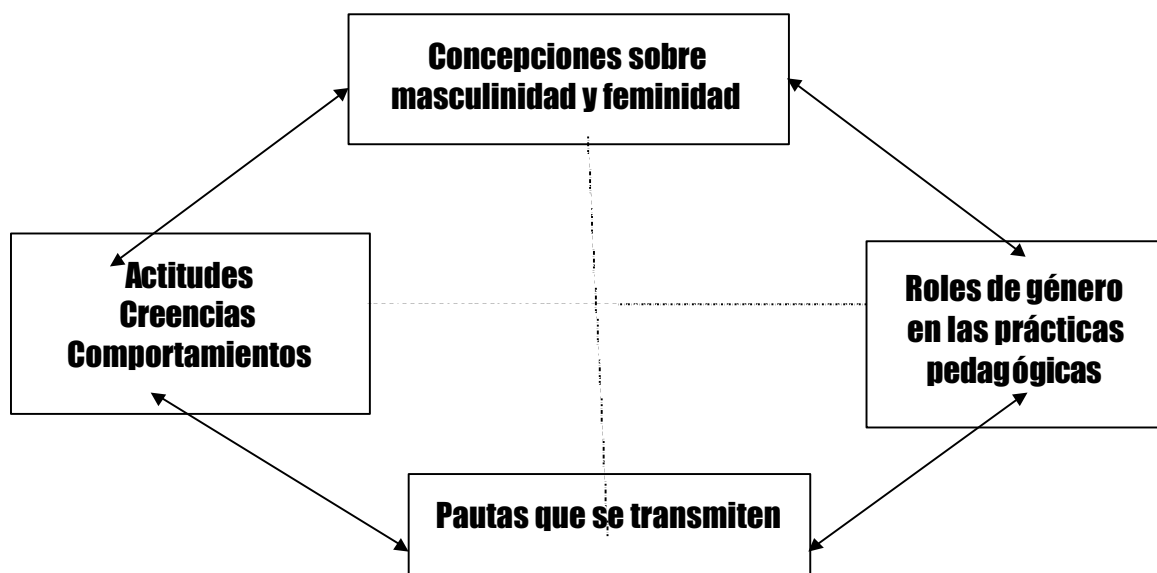
1. La institución escolar

La institución escolar, espacio vital de las prácticas pedagógicas, estructura que define y pauta las prácticas que allí se ejecutan, también es definida y pautada por las acciones y los actos singulares y grupales de sus integrantes. Desde allí se indaga a maestras y maestros sobre lo que realizan de ordinario, lográndose establecer que existe un cúmulo de actividades que “tienen” que cumplir cotidiana y permanentemente; en total mencionan 79; de allí surgen preguntas acerca de la necesidad de ellas, de la función que cumplen, del aporte a la calidad de los procesos educativos, de su sentido y de la posibilidad de cambiarlas.

Inicialmente, maestras y maestros opinan que todas ellas son ne-

cesarias e igualmente importantes; se resisten a jerarquizarlas argumentando su validez para la formación integral de las/os estudiantes. Sin embargo luego establecen agrupaciones y jerarquías, que en orden de prioridades se refieren a:

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



La simple lectura, tanto del listado inicial como del comprimido anterior, no permite establecer con precisión en qué consisten cada una de esas actividades, tanto más cuando incluyen dentro de ellas labores variadas y dispersas. Sin embargo, de las discusiones suscitadas se logra percibir elementos que dan sentido al objeto de la investigación, observándose que:

- La organización y realización de clases que comprende buena parte de la jornada escolar se toma como “una” entre tantas otras actividades sobre la cual pocos detalles y escalas de valoración se hacen explícitas.

- El saludo al alumnado, al iniciar la jornada, es altamente valorado como elemento que incide en la formación de las/os escolares, en particular por las maestras, como “el primer contacto” de carácter formativo.

- Se impulsan en general expresiones de religiosidad orientadas fundamentalmente por las maestras, con mayor énfasis en los colegios religiosos. Se infiere interés por plantear una filosofía institucional y la búsqueda de un perfil de estudiante, pero no se evidencia en las actividades pedagógicas enunciadas una articulación con esas búsquedas.

- Las acciones pedagógicas se centran en un modelo androcéntrico que invisibiliza la existencia de prácticas sexistas en las relaciones interpersonales y en las pautas de trabajo. El colegio masculino señala como fundamental “formar rigurosamente a los alumnos”



dando gran importancia a la disciplina —manejada por hombres—, buscan “elevar el nivel académico” y para esto cuentan con una planeación que “se cumple estrictamente”. En el colegio femenino además del aspecto religioso, se hace énfasis en la proyección a la comunidad mediante el “Servicio Social” con obras de las alumnas en labores que refuerzan el rol tradicional de mujeres: servir, dar, estar en función de los otros.

- Existen comités sociales, para las actividades de integración, que realizan y valoran ante todo las maestras, reflejando una prolongación de las labores domésticas de servicio que consumen gran energía y tiempo escolar.

- La actividad deportiva es práctica mayoritaria de maestros; algunas maestras hacen ejercicios terapéuticos y por prescripción médica, pero pocas practican deporte.

Esas características de las instituciones estudiadas enlazan con perspectivas analíticas de varios enfoques teóricos entre ellos el de la sociología del conocimiento como el de Peter Berger y Thomas Luckmann (1991), el de vertientes del feminismo como el psicoanálisis con los estudios de Rita Radl Philipp (1996) y las teorías educativas con Ma-

rina Subirats (1987). Es relevante para el caso la teoría de las instituciones de Berger y Luckmann, quienes definen éstas como entes sociales cuya misión es controlar el comportamiento humano canalizándolo en una dirección determinada, mediante la “tipificación”² de las acciones que actores especializados asumen de manera habitual, tipificándose al tiempo dentro de las instituciones. Desde esa lectura las acciones y actividades propias de la escuela como institución, expresarían manifestaciones propias de la construcción social del género,

basada en la división sexual del trabajo predominante en las sociedades patriarcales.

La teoría psicoanalítica feminista explica el proceso de constitución de la personalidad humana a partir de las interacciones que se dan entre el sujeto y su exterior, por lo cual integra los aspectos y expectativas sociales con sus propios deseos y puntos de vista y por consiguiente la formación de las identidades de género tiene carácter marcadamente social. Las estructuras sociales que determinan identidades de género verticales, dan valor ideológico a una definición de los roles de género, establecidos en relación con los cuidados y la socialización brindados a niñas y niños y a las funciones desempeñadas por mujeres y hombres.

Sin embargo los rasgos patriarcales de la escuela no son hoy directamente visibles, ante el surgimiento de las sociedades modernas que promueven la igualdad formal en la escolarización; tal es el énfasis de los trabajos de Subirats, en los que advierte sobre la necesidad de develar tales rasgos mediante la observación sistemática y la investigación.

2. Las prácticas pedagógicas

De la evaluación proporcionada por maestras y maestros de sus prácticas pedagógicas centrando la mirada en las diferencias observa-

das en razón al sexo/género, a la luz de las categorías señaladas, se explica que:

a. La transmisión y promoción del conocimiento es una de las muchas actividades que “hay” que atender en la escuela y se circunscribe a la actividad de “dictar



clases”, dando dentro de ella mucha importancia a las “tareas”, en particular por parte de las maestras. Hay mayor referencia a los procedimientos empleados por las/os docentes que a los procesos cognitivos y a las relaciones intersubjetivas que dan en el contexto de la clase.

Creen las maestras que en la clase la adquisición de conocimientos está relacionada con los sentimientos de agrado, alegría, acercamiento, bienestar, en tanto que para los maestros median los resultados, el procedimiento correcto, el interés, lo concreto, el poder fijar

y establecer pautas. El fracaso o éxito en la labor de transmitir conocimientos, genera en maestras y maestros sentimientos que expresan estados de ánimo y valoración de las actividades. Las maestras experimentan ansiedad por cumplir; los maestros difícilmente se refieren a ello. Ni maestras ni maestros hacen referencia a las dificultades de aprendizaje ni a diferenciaciones entre chicas y chicos en el acceso al conocimiento.

b. Respecto a la organización; por el cúmulo y el valor asignado a las actividades mencionadas, no se percibe la existencia de un sistema organizacional; lo académico es menos valorado frente a actividades como solucionar carencias institucionales y conflictos varios, cuidado y control de alumnas/os. Se perciben diferencias en la atención a esos servicios varios: las maestras atienden enfermos, los maestros instalan equipos, ellas preparan la infraestructura, ellos “ayudan”.

Seguir las pautas organizativas produce sensaciones y estados de ánimo: en las maestras preocupación e incomodidad por la premura del tiempo y la “indisciplina” de los/as estudiantes; en los maestros preocupaciones por los resultados académicos y a veces la disciplina. Las maestras aluden reiteradamente la falta de tiempo, el agite, el estrés y el agotamiento, que experimentan desde antes de llegar a la escuela, con la carga de trabajo fa-

miliar que para la mayoría empieza alrededor de las cuatro de la mañana.

c. La norma es considerada la base de la orientación del desempeño profesional. La realización de actividades normativas se considera cumplimiento del deber. Sin embargo se observa poca claridad acerca de las normas que deben regir la actividad docente, sobre el origen de las mismas y sus prioridades. Recepción y control de alumnas/os; diligenciamiento de libros reglamentarios y otros instrumentos; recolección y manejo de dineros; disciplina, dirección de grupo; solución de conflictos interpersonales; festejo de fechas especiales; mantenimiento de la autoridad y de la imagen modelo; asistencia a reuniones de trabajo y agasajos; actividades académicas; atención a acudientes, alumnas/os, instituciones; ambientación del espacio físico; horarios, agendas diarias de trabajo, son las más frecuentes.

Frente al cumplimiento de las normas se suscitan sentimientos de decepción porque las cosas no salen bien o desmotivación por la actitud de otras/os. Se hace referencia a la parcialidad de algunos/as directivos/ase en particular las mujeres —por la forma como ejercen la autoridad. Las maestras tienen una particular manera de asumir las normas, según la valoración que hacen de las mismas y de su habilidad para cumplirlas, en un

actuar simultáneamente en varias a fin de ganar tiempo y que todo salga bien. Los maestros al asumir el cumplimiento de las normas lo toman de manera más práctica, “sin ponerle tanta tiza”.

d. Transmitir pautas es una actividad significativa en la institución escolar que implica producir y transmitir una gama amplia de pautas de comportamiento y actuación. La falta de precisión acerca de lo que se debe hacer prioritariamente crea dificultades y tensiones pero a pesar de ello se hace énfasis en la

transmisión de normas para consolidar la autoridad.

La preocupación por el conocimiento como pauta de formación es bastante ambigua; las apreciaciones son de índole general, no se escuchan argumentaciones sobre la necesidad, la urgencia o la conveniencia de desarrollar habilidades cognitivas. Se observan más argumentaciones en torno a las normas a seguir en cuanto al cumplimiento, la disciplina, la responsabilidad y la aceptación de las mismas. Lo indispensable son las reglas de comportamiento.

Las pautas contienen connotaciones sexistas como pensar lo masculino en términos de fuerza, valor, pundonor, competencia, enfocando a los muchachos a ser grandes ciudadanos, y lo femenino como sensibilidad, belleza, solidaridad y servicio, enfocando a las muchachas a conseguir familias felices.

e. La participación se considera indiferenciada entre maestras y maestros. Se dice que realizan las mismas actividades, pero se reconoce que en los comités institucionales trabajan mejor los hombres pues tienen más capacidad para manejar los conflictos. La valoración de las capacidades de

hombres y mujeres crea una distribución del poder, cumpliendo con



los modelos preestablecidos de lo masculino y lo femenino.

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

cho de creer que hay más acato a los profesores.

La forma de participar en la vida institucional se relaciona también con los sentimientos. La mayoría de las mujeres manifiesta sentir cansancio, afán, apuro, angustia, aburrimiento, mal genio, estrés y ansiedad; los hombres no hacen alusión expresa a sus sentimientos. La mayoría de maestras desempeñan diferentes roles a lo largo del día, como madre, como estudiante universitaria, como esposa, como trabajadora, en un recargarse de funciones familiares.

f. Tomar decisiones es inherente a la docencia. Ellas se toman sobre la disciplina, las clases, manejo de dinero, atención a madres, padres y alumnos, celebraciones, encuentros deportivos; se tiene incidencia y

control según las funciones y la jerarquía que se ocupa. No es fácil establecer diferencia en el tipo de decisiones pero sí en el énfasis como asumen y valoran lo que se decide. Las maestras toman decisiones relacionadas con el orden y el funcionamiento, los maestros lo hacen también pero difieren en las maneras de hacerlo: las maestras son minuciosas y detallistas, los maestros son ejecutivos y centran sus valoraciones en los propósitos buscando formas que agilicen el proceso.

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



Las prácticas pedagógicas y el poder patriarcal

Lo observado tiene una lógica en la construcción y distribución androcéntrica de los poderes y saberes en la sociedad, lo cual se manifiesta en la organización de los roles institucionales y toma expresiones como las observadas. Todo lo cual, acorde al modelo de la “organización científica del trabajo” propia de la industria moderna, basada en la distribución sexual y social del trabajo, permite comprender la similitud de la vida escolar local, con lo señalado a partir de estudios realizados en otros contextos. En ese campo, Michael Apple (1989) se refiere – en EE.UU. – a la forma como mujeres y hombres, con funciones en el sistema de educación formal, manifiestan sus actitudes a través de los roles de género que asumen. Se refiere a que la reestructuración conductista de las prácticas pedagógicas, expone más a la mujeres a la proletarianización; a la tendencia general a prestar menos atención a

las condiciones en las cuales ellas trabajan, al modo en que el capitalismo ha colonizado históricamente las relaciones patriarcales, a la relación histórica entre enseñanza y domesticidad; a la resistencia ofrecida por las maestras no tomando al pie de la letra las instrucciones y sacando tiempo para otras cosas. Se siguen asignando a las maestras responsabilidades en cuestiones prácticas y de gestión, disminuyendo la posibilidad de incidir en el diseño de sus propios currículos que quedan en manos de los expertos, al tiempo que la relación entre el hogar y el empleo constituye una manera de demostrar los lazos existentes entre clase y sexo. La asociación de servicio y educación, y de ésta con trabajo femenino, la hace menos valiosa.

En nuestro contexto, el estudio evaluativo de las actividades realizadas por las maestras y los maestros entrevistados/os, permitió establecer la existencia de manifestaciones diferenciales de los roles observadas en razón de las identidades de sexo/género. La labor de

las maestras podría catalogarse más como un oficio –extensión del trabajo familiar–, que como una profesión; tiene su misma lógica: rutinario, mal calificado, desvalorado, invisible, agotador, inadecuada remuneración, destinado al cuidado y bienestar de otros/as. Situación que se hace más palpable a medida que se desciende en el nivel educativo; de ahí que el preescolar y los primeros años adquieran perfiles muy próximos a la maternidad. Los hombres en el oficio de maestros, al realizar las actividades propias de esa labor, le imprimen diferente carácter: lo toman con frescura (lo hacen como se pueda), delegan (maestras compañeras les acompañan o sustituyen en las labores más maternas), lo escinden del resto de las actividades vitales (no trasladan, o lo hacen menos, las labores o los efectos de ellas a otros espacios), o lo eluden (tan pronto como les sea posible cambian de responsabilidad: se pasan a cursos superiores o asumen otras funciones que les saca del problema). Muchos de los maestros suelen asumir actitudes bastante





pasivas en torno a lo que sucede en la institución educativa: se acomodan fácilmente a las órdenes superiores, se sustraen de las situaciones conflictivas y con frecuencia de las sociales, de tal suerte que su presencia puede pasar inadvertida, mientras que para las maestras las actividades docentes se asumen con más dedicación y el cumplimiento y eficiencia les afecta mucho, razón por la cual se ven involucradas con frecuencia en situaciones conflictivas consigo mismas y con las/os demás.

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

Con respecto a décadas anteriores se ve a las maestras realizando estudios para acceder a niveles profesionales y de postgrado y para desempeñarse en áreas y niveles de la docencia antes mayoritariamente masculinas (tecnologías, ciencias “duras”, docencia univer-

sitaria, manejo de la palabra en público, investigación), asistiendo a eventos académicos, buscando mejores posiciones en cargos de dirección y asumiendo críticamente las disposiciones propias de las reformas educativas. Igualmente, aun cuando no en la misma cantidad, se ven maestros en prácticas con niños/as pequeños: juegos, cuidados en salud, salidas pedagógicas, actividades sociales y otras en que su capacidad afectiva puede ser vista públicamente.

Además son muchos los valores, habilidades y saberes que las maestras están aportando a través de sus prácticas a la construcción de nuevas posibilidades para la convivencia escolar: búsqueda de bienestar para los demás, habilidad para emprender tareas simultáneas, contribución al mejoramiento de la calidad de vida de quienes les rodean. La preocupación por los ambientes de aprendizaje y de trabajo para las y los educadores, conlleva una comprensión de la existencia de estilos y modelos de aprendizaje que coadyuva a que el aprender no sólo sea necesario y

útil sino que además sea agradable. Ese aporte debe considerarse un punto de partida para el reconocimiento de métodos de aprendizaje propios de las mujeres, basados en la “práctica de la relación”³ (se aprende mejor en grupo, a partir de las vivencias y en ambientes agradables).

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

Entre las creencias conservadoras que obstaculizan mayores transformaciones se destaca la presunción de mayor afectividad en las mujeres a partir de lo cual se potencia su sensibilidad y la ex-



presión de afecto a través de su socialización; el ejercicio del poder por parte de ellas se orienta al logro de bienestar, a garantizar la armonía y a que todo funcione bien, por esto debe tener en cuenta hasta los mínimos detalles. En los chicos se potencia, a partir de los supuestos de su fuerza innata, la aventura y los retos difíciles que incluyen mayores exigencias y estímulo para estudios de mayor nivel de dificultad.

Se hacen referencias directas al rol de madre que hace a las maestras más aptas para atender las necesidades de los niños y las niñas más pequeños/as, se aduce que estos/as se sienten mejor con una maestra porque les brinda más atención y cuidados, mientras que a los hombres no les gusta trabajar con pequeños porque sienten temor de no responder. Las maestras por su parte se sienten inseguras con grupos de alumnos mayores.

La rivalidad entre las mujeres en el ejercicio del poder, manifies-

ta una resistencia al cambio del modelo establecido, resistencia que se sitúa en el espacio individual y colectivo, por cuanto las mujeres que han accedido a espacios de poder tradicionalmente negados, son vistas como subvertoras por sus congéneres que se mantienen en el modelo tradicional. Se señalan características particulares que le imprimen los hombres a la organización de su trabajo considerando que el hombre tiene más poder de decisión, más capacidad y genera menos problemas. El rol asignado al hombre está referido al ejercicio del poder, a lo administrativo, al espacio público.

En estudios realizados en varios países se ha llegado a concluir que lo más valorado en la escuela y en la sociedad guarda relación con el “rol masculino” estereotípico basado en “producir” y “crear”, mientras las actividades referidas al “rol femenino” de contacto social (normalmente no generan un producto final) no gozan del mismo estatus ni se reconocen como “reales” o

dignas de aprecio, por lo que están en consecuencia devaluadas (Askew y Ross, 1991).

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

En síntesis, dos elementos explican lo anteriormente señalado: en primer lugar el llamado magisterio continúa siendo pensado, diseñado y ejecutado como práctica femenina. Las maestras están subrepresentadas en los niveles de decisión y mando, no solamente en número sino que tampoco sus

iniciativas, aportes, cualidades y saberes son considerados al momento de las definiciones políticas. Pero además sigue siendo dominante el modelo jerárquico y patriarcal de la educación en su conjunto –el deber ser de los procesos educativos se orienta a la competitividad cognitiva–, y de la organización escolar en particular –verticalidad en la dirección y el mando–.

La propuesta derivada de lo observado y analizado es iniciar en las relaciones intraescolares y en particular desde las prácticas pedagógicas, procesos de revisión y evaluación que a la luz de nuevos modelos de feminidad y masculinidad, posibiliten nuevas formas de intersubjetividad que produzcan ambientes favorables para la escuela renovada y equitativa.

Citas

- 1 La investigación fue realizada en 1997 por un grupo conformado por: Judith Jiménez Rangel, Ana Mercedes Díaz Blanco, Lila Margarita Ojeda, Luz Stella Marcelo e Imelda Arana quien dirigió el proyecto.
- 2 La tipificación se presenta al momento en que las personas interactúan en la realización de las acciones rutinarias propias de la vida cotidiana, rutinas que se aprenden mediante “esquemas tipo” que se comparten y habitualizan. Esas tipificaciones recíprocas de acciones son productos históricos que se construyen en el curso de historias compartidas. Se vuelven anónimas y se imponen a medida que se habitualizan. La suma total de esas tipificaciones y de las pautas recurrentes de interacción establecidas por medio de ellas, conforman las estructuras sociales determinadas. (Berger y Luckmann, obra citada, pp. 49 a 51).
- 3 Concepto acuñado por grupos de feministas que se han dedicado al estudio de las formas de acceso de las mujeres al conocimiento formal.

Bibliografía

- APPLE Michael. Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación. Paidós, Barcelona. 1989.
- ASKEW Sue y ROSS Carol. Los chicos no lloran. El sexismo en la educación. Paidós, Barcelona. 1991.
- BERGER Peter y LUCKMANN Thomas. La construcción social de la realidad. Amorrortu, Buenos Aires. 1992.
- RADL Philipp Rita. “El proceso de constitución social de las identidades de género femenino y masculino. Una crítica al modelo imperante”. Sociología de las relaciones de género. Instituto de la mujer, Madrid. 1996.
- SALAS G.Begoña. Desarrollo de capacidades y valores de la persona. Magisterio, Santa Fe de Bogotá. 1995.
- SUBIRATS Marina. “La transmisión de estereotipos sexuales en el sistema escolar” La investigación en España sobre mujer y educación. Instituto de la Mujer, Madrid. 1987.

PENSAR (SANGRADA)