

4. FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE DESDE LA EQUIDAD DE GÉNERO *

La formación docente en Colombia no ha incorporado la equidad de género. Si bien existen desde los marcos legales posibilidades para un trabajo en esta dirección, no se ha trascendido el nivel de los enunciados. No obstante existen en el país experiencias de formación continua de docentes que han apuntado a un cambio en las concepciones relacionadas con el género y que pueden constituir un punto de partida para futuras acciones en busca de una educación más equitativa para las nuevas generaciones.

El presente capítulo da cuenta de la manera como se desarrolla en Colombia la formación de las y los docentes desde una perspectiva de género. En ese sentido aborda, en un primer momento, la relación entre los estudios de género y la formación docente en Colombia, con el ánimo de señalar su incipiente desarrollo. Posteriormente, expone las políticas de formación docente en el país desde una perspectiva histórica, enfatizando en los procesos de acreditación que exigieron unas reestructuraciones organizativas tanto a las facultades de educación como a las escuelas normales lo que lleva a que, a diferencia de otros países de América Latina, en Colombia se mantengan estas dos instancias para la formación inicial de docentes.

En el apartado tres se presentan en este capítulo las “condiciones de posibilidad” para la incorporación de la perspectiva de género en las propuestas de formación docente, a partir del análisis de los documentos que las instituciones formadoras de docentes presentaron ante el Consejo Nacional de Acreditación – CNA– para su acreditación. Seguidamente se registran algunas experiencias de formación de docentes con perspectiva de género que han tenido lugar en el país.

En el numeral cuatro se incluyen datos que permiten una primera aproximación de la formación docente en el país, a partir de la distribución por sexo en las facultades de educación y en las escuelas normales superiores. Como análisis de caso se presenta la situación de la formación docente en una universidad oficial regional.

Finalmente, se desarrollan unas hipótesis explicativas sobre lo que ha sido la presencia mayoritaria de la mujer en la profesión docente en Colombia. Termina el capítulo con unas conclusiones generales.

4.1. ESTUDIOS DE GÉNERO Y FORMACIÓN DOCENTE

La investigación sobre formación docente y género en Colombia es escasa. Pueden señalarse tres grandes tópicos abordados.

El primero está relacionado con el papel de los *dispositivos pedagógicos* en la formación docente. Tales estudios muestran que la formación de docentes¹ se ha llevado a cabo principalmente en las Escuelas

* Texto elaborado por el equipo de investigación sobre *formación docente*, conformado por Gloria Calvo, Diego Rendón y Luis Ignacio Rojas.

¹ Sánchez, M (2000). *Aproximación histórica a la formación de maestras públicas en Colombia*. Bogotá, Colciencias-SOCOLPE.

Normales; que estas instituciones han sido en su gran mayoría femeninas² y que los saberes y prácticas que han constituido sus planes de estudio han privilegiado la enseñanza de asignaturas asociadas con los roles tradicionalmente femeninos, tales como la economía doméstica. La economía doméstica connota lo femenino y se instaura en el ámbito de lo privado; primero la casa, luego la familia y por último el hogar.

La feminización del magisterio también se reconoce en los saberes (conocimientos propios del género) y en las formas de enseñarlos (internado). Para Sánchez (2000) las mujeres se fueron instalando paulatinamente en el oficio, mientras que los hombres optaron por migrar a otros destinos.

El segundo, tiene que ver con estereotipos de género que llevan a la *subvaloración de la mujer como maestra* y con los contenidos que priman para la enseñanza de la primera infancia³. La Educación inicial y la Básica primaria, cuentan con planes de estudio que buscan aprendizajes a partir de la memorización; desarrollan hábitos de limpieza; consolidan los fundamentos para los aprendizajes básicos, tales como la lectura, la escritura y el cálculo. También forma para la convivencia. No obstante la importancia de estos aprendizajes, su enseñanza es subvalorada.

Esta subvaloración de los primeros aprendizajes y de las maestras que los tienen a su cargo, es documentado por Quijano⁴ a partir de un expediente conformado por registros de 1875, 1893 y 1910. Los textos históricos muestran que los niños podían tener maestras hasta los doce años, mientras consolidaban hábitos y afianzaban procesos memorísticos en su aprendizaje; pero no, cuando debieran formar el carácter y los procesos de aprendizaje estuvieran encaminados a la creatividad y a la científicidad.

La documentación histórica analizada por Quijano pone de presente una serie de estereotipos relacionados con la mujer: "... ha sido hecha para la familia y no para las grandes luchas del mundo (...) Su inteligencia, incapaz por lo general de investigación propia en el terreno científico, nos dice que la mujer no esta llamada a trabajar por el progreso de las ciencias (...) indica que no le corresponde a la mujer gobernar sino ser gobernada, y que es en la sociedad doméstica y no en la civil en donde tiene su principal misión..." (2001, 16 y 17).

La referencia a estos dos estudios históricos es ilustrativa ya que establece a partir de una arraigada tradición pedagógica, fundada en los principios de la pedagogía católica, algunos de los rasgos que reviste la docencia, hoy en día, como profesión: Su feminización y su subvaloración representada en salarios bajos y jerarquización en las relaciones institucionales, lo cual privilegia una visión androcéntrica de la educación y del conocimiento escolar en Colombia.

² Clavijo, Jairo; Garay, Aurora; Del Basto Pérez, Liliana, en "¿Quiénes son los profesores de primaria de la ciudad de Ibagué?", artículo publicado en *Perspectiva Educativa No. 3 en Noviembre de 2002*, reportan que para 1951 en Colombia existían 99 centros normalistas, de los cuales el 19.25% eran masculinos y el 80.7% femeninos. Hoy en el país hay 138 Escuelas Normales.

³ Por primera infancia se entiende el período desde el nacimiento hasta los 7 años. A partir del decreto 272 de 1998, comienza en Colombia una tendencia a sustituir las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria por Licenciaturas en Educación Infantil.

⁴ Quijano Samper, María Solita. *Aproximaciones a una mirada genealógica sobre las prácticas que configuran el ejercicio del magisterio como asunto de mujeres: Bogotá 1880 – 1920*. Ponencia presentada en el "Primer Congreso Internacional sobre los procesos de feminización del magisterio". México, El Colegio de San Luis de Potosí, México, febrero 21-23 de 2001.

El tercer tópico que evidencia la revisión de la literatura, alude a la necesidad de involucrar en la formación de maestros la *reflexión sobre su práctica*. Esta tendencia, que ya se encuentra presente en algunos programas de formación inicial de maestros y maestras⁵ debería identificar como objeto de análisis las creencias sobre la equidad de género⁶.

Angélica Rodríguez en su tesis de maestría concluye que “es imperativo resaltar en los procesos de formación de docentes las múltiples relaciones que se desarrollan en el espacio institucional de la escuela y que, los fenómenos de enseñanza-aprendizaje no son en ninguna medida impermeables a la cultura, a las valoraciones diferenciales entre sexos que circulan en ella” (2000:53).

Esta idea, a su vez, refrendaría la recomendación que Jacky Beillerot (1996) hace sobre la necesidad de convertir la escuela en objeto primordial de reflexión en los procesos de formación de formadoras y formadores. Rodríguez propone algunas recomendaciones para los programas de formación docente, tanto a nivel de formación inicial como permanente. En este sentido, sugiere incorporar conocimiento y reflexión sobre indicadores de equidad, en especial lo que tiene que ver con género. También, reflexionar sobre la acción, en el entendido de que las creencias de los docentes suelen corresponderse con distribuciones diferenciales entre los grupos sociales y sus correspondientes privilegios (2000, 51-55).

Rodríguez describió las creencias de las profesoras y los profesores sobre la inteligencia en hombres y mujeres. Detectó que en el colegio mixto, opinaban que tanto los alumnos como las alumnas tenían las mismas posibilidades para el desarrollo de su inteligencia. Según los profesores del plantel masculino, la inteligencia dependería del medio donde crezcan las personas, no existiendo diferencias en la inteligencia de unos y otras. Sin embargo, el medio educativo propiciaría más oportunidades al hombre que a la mujer. En el colegio femenino los profesores manifestaron que la mujer ostenta una inteligencia emocional y son más sensibles a la influencia de los medios de comunicación⁷.

La reflexión sobre la práctica⁸ desde una perspectiva de género, apuntaría a un análisis de lo que acontece en la institución educativa, ya que en ella es evidente la distinción entre docentes hombres y mujeres por niveles de salario, estatus académico, cargos directivos y funciones dentro de la escuela. También podría ser objeto de reflexión en los procesos de formación de docentes, las actitudes que

⁵ Por formación inicial de docentes se entiende aquella que prepara para el ingreso a la carrera magisterial y puede realizarse en las Escuelas Normales Superiores o en las Facultades de Educación.

⁶ Valga la pena señalar que las recomendaciones de la aplicación de la *Guía de Co-educación del Banco Mundial* (1999), apuntaban en este sentido.

⁷ Algunos profesores, según el estudio de referencia, piensan que las mujeres ocupan mejores lugares en su curso porque tienen que superar circunstancias adversas en el hogar, contrario al hombre que tiene más tiempo para sus tareas escolares. Pero el rendimiento masculino sería mayor porque a los hombres se les puede exigir más sin que se afecten emocionalmente. “Las niñas son sensibles y susceptibles a las dificultades y al maltrato” (Rodríguez, 2000:112). Parece que entre estos maestros no se considera la emocionalidad como factor potenciador del aprendizaje; por el contrario, se percibe como una característica negativa.

⁸ La reflexión sobre la práctica es una propuesta de formación inicial y continua de docentes, derivada de los planteamientos de Schön (1983) y que concibe al maestro y a la maestra como un práctico reflexivo. En Colombia, algunas propuestas de formación inicial y de formación continua de docentes, se desarrollan bajo este enfoque. Ninguna con perspectiva de género.

demeritan los argumentos de las maestras mediante expresiones coloquiales o las que ridiculizan los comportamientos de las maestras con sus alumnos⁹ (García, 2004:106 y 161).

Estas discriminaciones también se mantienen en las instituciones formadoras de docentes tal como lo ha señalado Álvarez (2004) para el caso de la Universidad Pedagógica Nacional¹⁰.

La importancia de involucrar la reflexión sobre la práctica en la formación de docentes, tiene que ver con el papel que el profesorado tiene en la construcción y afirmación de subjetividades. Ello, en razón a que su incidencia en la construcción de otras subjetividades está fuertemente mediada por la construcción de su propia subjetividad. Este hecho llevaría al reconocimiento de la formación docente como un proceso continuo y relacionado, sobre todo, con el perfeccionamiento.

Con respecto a la formación continua o perfeccionamiento docente¹¹, pareciera existir cierto desplazamiento de las maestras hacia la realización “de estudios para acceder a niveles profesionales y de postgrado, para desempeñarse en áreas y niveles de la docencia antes mayoritariamente masculinas (tecnologías, ciencias duras, docencia universitaria, manejo de la palabra en público, investigación). Esto también se busca mediante la asistencia a eventos académicos, a través de cargos de dirección y de posturas críticas frente a las disposiciones propias de las reformas educativas”¹² (Arana, 2001: 99). Sin embargo, no es completamente cierto que sea ésta una tendencia homogénea para el conjunto de la población docente femenina, más aún cuando se siguen observando accesos diferenciales a la ciencia y la tecnología, así como a la docencia universitaria (Álvarez, 2004).

Puede concluirse de esta revisión, que la formación de docentes no ha incorporado la perspectiva de equidad de género. Por el contrario, los estereotipos de género, siguen estando presentes.

4.2. LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DE DOCENTES EN COLOMBIA Y LA INCORPORACIÓN DEL ENFOQUE DE GÉNERO

En Colombia, las políticas que atañen a la formación de las y los docentes están signadas por el carácter discontinuo y muchas veces coyuntural de las mismas. Este es un hecho que impacta no solamente a este tipo de formación, sino a toda la educación superior en el país. Los intentos de reforma de la formación de profesoras y profesores, han pasado por el choque de fuerzas entre los sectores gremiales del magisterio y el estado central. Las tensiones están relacionadas tanto con macropolíticas y recomendaciones de organismos multilaterales, como con el tránsito hacia nuevas tendencias en la formación de la y el profesional de la educación, que responden a las nuevas demandas derivadas de los cambios sociales y

⁹ García Suárez, Carlos Iván. “Acción e interacción”; en *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género*. Bogotá: Siglo del hombre editores, Universidad Central-DIUC, páginas 127-164, 2004.

¹⁰ Álvarez, Lucy. “Mujer y género en la UPN”, en *Magazín Pedagógico No. 4*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Octubre de 2004

¹¹ Entiéndese por formación continua o perfeccionamiento, aquella posterior al título. Puede ser estudios de postgrado, tanto a nivel de Especialización como de Maestría, como cursos cortos tales los Programas de Formación Permanete de Docentes – PFPD–

¹² Arana Sáenz, Imelda. *Preferencias académicas y educación secundaria: un estudio con perspectiva de género*. Bogotá: Magisterio, 1998.

culturales, entre los cuales el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, es sólo un aspecto.

Se puede decir que hay, en la historia de la formación de profesores en Colombia, *cinco momentos fundamentales*, ligados, en cierto sentido, a la naturaleza de las instituciones que mayor importancia han tenido en cada uno de ellos. Un primer momento, comprende desde 1821 hasta 1928, caracterizado por el *predominio absoluto de las escuelas normales* como instituciones formadoras de maestros. La normal, con sus dispositivos pedagógicos que privilegiaban la disciplina, el orden y la sumisión a la autoridad, habrían marcado una manera de ser de las mujeres como maestras¹³. Un segundo período, comprendido entre 1928 y 1934, estaría centrado en las *tres facultades de educación* que por ese momento existieron en el país, con el objeto de formar los profesores de las escuelas normales y de la educación secundaria en el nivel superior de la educación.

El tercer momento se corresponde con la *Escuela Normal Superior*, (1936-1951) que tal vez ha sido la experiencia más significativa de formación docente en Colombia. El cuarto momento, está signado por la aparición de las dos *universidades pedagógicas*, en Tunja y Bogotá, masculina y femenina, respectivamente, hacia 1951, luego de la disolución de la Escuela Normal Superior bajo la reacción conservadora. Estas, compartirían el escenario con las facultades de educación tanto de instituciones privadas—que desde los años sesenta comenzaron a ser notorias— como públicas, y con las escuelas normales, igualmente públicas y privadas. Las universidades pedagógicas, diferenciadas por sexo, jugaron un papel importante en las prácticas conservadoras de los años 50, al paso que la feminización de la carrera se hizo relevante, ya que según Herrera, hacia 1965 el estudiantado de carrera docente se acercaba al 80%¹⁴. Este período dejará el panorama básico en lo que a la tipología de las instituciones se refiere, e introducirá una última etapa, que se proyecta hasta nuestros días, en la que *coexisten escuelas normales superiores, facultades de educación y universidades pedagógicas*, viéndose afectadas de manera simultánea por un movimiento de reforma común, en el que las ideas de algunos grupos intelectuales de la educación y de la pedagogía han dejado su impronta, sobre todo a nivel conceptual, de forma que en un inicio no constituyó una iniciativa a puerta cerrada, de la dirección educativa del país.

4.2.1 La formación de docentes en las políticas del orden nacional

La reforma de que fue objeto la formación de docentes en la década de los noventa, es un referente indispensable para comprender los marcados énfasis de las políticas educativas de este sector. En efecto, los diagnósticos, al inicio de esa década señalaban, entre otros problemas, la escisión entre docencia e investigación, teoría y práctica; formación pedagógica y disciplinar débil, que redundaba en el énfasis en modelos que privilegian la memoria frente al razonamiento; el énfasis en las asignaturas y la carencia de análisis de los contenidos de las mismas¹⁵.

¹³ Cf. Sánchez, Marlene. Op. cit.

¹⁴ Herrera, Martha Cecilia. “La historia de la formación de profesores en Colombia: una búsqueda de identidad profesional”, en: *Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación*, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia-Universidad Nacional de San Luis, Argentina, 2000, p. 113

¹⁵ Véase al respecto Amaya de Ochoa, Graciela, et. al. “La escuela, el maestro y su formación”; en *Colección Documentos de la Misión Ciencia Educación y Desarrollo*, Tomo I, 1995; páginas 107-159. Pese a la importancia de estos estudios, en ellos no se incorporó la discusión sobre la perspectiva de género en la formación docente.

La Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, legislación más general de la educación en Colombia, concibe que la capacitación y formación de educadores debe estar orientada “a la obtención de calidad científica y ética, al desarrollo de idoneidad en prácticas pedagógicas y en la investigación de su especialidad” (Art. 109). Contempla, igualmente, como objetivos prioritarios, *la profesionalización, la actualización y perfeccionamiento de los docentes*.

La Ley General de Educación, en su artículo 113, estableció que los programas en educación, debían estar acreditados en forma previa. Por medio del Decreto 2903 de 1994, dejó sentadas las bases para la reestructuración de las escuelas normales como escuelas normales superiores. Las facultades de educación y las universidades pedagógicas, por su parte, iniciaron proceso de acreditación previa, de acuerdo con lo dispuesto en la misma Ley 115 de 1994, y el artículo 36 de la Ley 30 de 1992, que regula la Educación superior.

De esta forma, en 1998, el país contaba ya con un documento marco –que incluía los Decretos 272 de 1998 y 3012 de 1997 que, en lo sucesivo, marcarían los derroteros para la reestructuración de las unidades formadoras de maestros– y que se conoció bajo el nombre de *Hacia un sistema nacional de formación de educadores*. En él, se reconocían los nuevos retos para la educación de acuerdo con las nuevas exigencias para el desarrollo; es decir, “la capacidad productiva de los seres humanos, el pleno ejercicio de la ciudadanía y el logro de mejores niveles de calidad de vida”. De igual forma, hacía eco al parecer que sostiene que “el conocimiento se ha convertido en la principal fuente de equidad y de ventaja competitiva sostenible en el largo plazo”.

Si bien es cierto que la concepción de educación que inspiraba el documento en referencia, asociaba al cumplimiento de sus propósitos *el desarrollo justo y equitativo*, la promoción de los valores y del humanismo, más allá de toda contradicción y discriminación, en últimas, a la equidad social, el enfoque de equidad de género fue uno de los grandes temas ausentes en el mismo.

Los grandes problemas relacionados con la formación profesional y que motivaron los decretos de acreditación previa (272 y 2003), estaban relacionados con la oferta de programas, la ausencia de investigación y el énfasis en aspectos normativos. El interés de esta reforma era elevar el estatus de la profesión educativa, a través de la redefinición de las exigencias académicas y de responsabilidad de las educadoras y los educadores; además, la creación de una comunidad académica de la pedagogía y del fortalecimiento de la autonomía de las instituciones, entre otras.

Las ideas fundamentales que han inspirado las políticas de la formación de las y los docentes que, desde la década de los noventa hasta nuestros días, han buscado organizar y proyectar la formación de las educadoras y los educadores en el país, han discurrido amplia y profundamente sobre las exigencias que la sociedad le debe hacer a la educación y las múltiples coimplicaciones existentes entre la formación de las nuevas generaciones de maestras y maestros, la ciudadanía y el desarrollo económico, social y cultural del país, en el orden de un mundo cada vez más globalizado e interdependiente. Sin embargo, causa extrañeza que estas no reconozcan las implicaciones que la escuela, y en ella, la y el docente como actriz y actor fundamental, tiene para la reproducción de las inequidades. Las políticas de equidad de género

han estado presentes en las propuestas de coeducación para la Educación Rural, tal como lo pone de presente el informe final del proyecto¹⁶. Sin embargo, esta resulta ser una acción aislada.

No obstante, desde lo legal y más específicamente desde las capacidades que, según el Decreto 272 de 1998, debían fortalecer los programas académicos en educación, ha existido la posibilidad de trabajar la perspectiva de género en los programas de formación de docentes, más aún si se reconoce que este decreto estaba inspirado en la perspectiva del desarrollo integral humano sostenible (Cf. Anexo 2, cuadro A).

Una de las razones por las que la legislación sobre formación docente, consolidada en los decretos mencionados, y recogidos en el documento marco arriba mencionado, no incorpora el enfoque de género, puede estribar en el hecho de que, desde la base de los mismos no existe una problematización de la escuela y de la educación como proceso de reproducción social en variados renglones de la vida humana: racial, étnico cultural, ideológico, entre otros. Pareciera existir aquí un divorcio entre lo que señala la investigación educativa en general y lo que se expresa como fundamentación y justificación de la decisión política o de la norma. Hay que dejar por sentado, sin embargo, que la legislación de 1998, no se constituyó en *camisa de fuerza* para los programas, y que muchos de sus enunciados dejaban abierta la posibilidad de introducir en ellos las diferencias de género como una de las múltiples aristas interpretativas con las cuales delinear su contorno.

Así, incorporar el conocimiento objeto de la enseñanza con su recorrido histórico y dimensión epistemológica, a partir de los cuales *la pedagogía y el pedagogo tenían la posibilidad de convertir las ciencias en potencial y en contenido de formación para los niños, jóvenes o adultos cuya educabilidad está condicionada por los factores socioculturales diversos y por los fines de la educación históricamente determinados*, pudo haber constituido la clave para introducir, así fuera de manera transversal, el enfoque de equidad de género como una línea constitutiva de los nuevos programas¹⁷.

Adicionalmente, los decretos dejaron sentados los *núcleos del saber pedagógico* (Cf. Anexo 2, cuadro B) como elementos constituyentes de los programas a ofrecer, previa reestructuración de las instituciones. Estos núcleos fueron establecidos con la intención de superar el estado de fragmentación en el que se hallaban los programas de formación docente.

La norma dejaba la posibilidad de que se adicionaran otros núcleos de acuerdo con la iniciativa de cada institución. Por ello, no se puede argüir, al menos en lo que al decreto 272 de 1998 se refiere, un impedimento legal explícito a la incorporación del enfoque de género. Las instituciones argumentaron y abrieron estos núcleos desde diversos intereses, en diálogo con su conocimiento pedagógico y experiencia

¹⁶ *Proyecto Incorporación de la perspectiva de género en las acciones del Banco Mundial: un propósito para la aplicación de la guía de coeducación para docentes en el proyecto de la Educación Rural en Colombia*. Informe final. Bogotá D. C., MEN-Banco Mundial, Diciembre de 1999, 32 páginas.

¹⁷ La lectura susceptible desde el enfoque de equidad de género de algunas líneas del documento marco *Hacia un sistema nacional de formación de educadores*, queda insinuada en esta afirmación: “La educación y la enseñanza no ocurren en abstracto, siempre tienen una intencionalidad y una direccionalidad fijadas por referencia a lo que constituye la realidad que condiciona dichos procesos y el marco comprensivo que de ella se tenga. El conocimiento de la realidad permite dar sentido epocal y pertinencia a la educación y al educador. Este ha sido un aspecto básico de la reflexión pedagógica a lo largo de su historia y fuente de generación de enfoques y modelos pedagógicos” (MEN, 1998:37).

formativa acumulados, pero no se evidencia que alguna institución acogiera la perspectiva de género a nivel curricular o de plan de estudios de manera significativa.

Desde la reestructuración de los programas, a partir de la expedición del decreto 272 de 1998, la acreditación previa y de calidad de los programas de formación docente se ha convertido en una exigencia perentoria. Ella está fundamentada en el cumplimiento de requisitos mínimos de calidad para ofrecer programas. Si se tiene en cuenta que los programas tienen como uno de sus referentes estructurantes la acreditación, y ésta no exige ni recomienda la incorporación del enfoque de género en los programas de formación de maestras y maestros, se comprende la ausencia del mismo.

Mientras no haya una apropiación significativa por parte de los miembros de la comunidad académica y educativa en general, de la teoría de la reproducción de las relaciones de género como parte de la reproducción social, es difícil que los programas incorporen de manera significativa y permanente este enfoque. Es decir, tiene que haber unos términos mínimos de consenso, entre los diferentes actores educativos que tendrían que luchar no solo horizontal sino verticalmente, contra las intenciones reproductivas de las instituciones sociales que tienden a mantener el statu quo.

A pesar de que después de la reforma de 1998 se ha buscado sentar el carácter profesional de la docencia en la formación pedagógica, como disciplina fundante, en la investigación y en la práctica pedagógica reflexiva, no hay evidencias de que las unidades formadoras de docentes hayan propiciado, de manera decidida, espacios en el currículo que lleven a las educadoras y los educadores en formación y en ejercicio, a reflexionar sobre los contenidos immanentes de la cultura que se reproducen en sus prácticas, especialmente las que atañen a la temática de género. En ese sentido, es pertinente lo señalado por Rodríguez, “La formación docente no debe ser valorada exclusivamente por sus objetivos y contenidos explícitos, sino también por sus silencios y omisiones” (2000:25).

4.2.2 La formación de docentes a través de los planes de la Secretaría Distrital de Educación

Se señalan en este apartado las ideas principales relacionadas con la equidad educativa que han propuesto las últimas administraciones del Distrito Capital. Valga la pena acotar que la política en materia de educación de Bogotá es un hito en cuanto a futuras orientaciones en este campo en el ámbito nacional. Así, las políticas censales de evaluación de la calidad de la educación han constituido una referencia obligada para las pruebas del orden nacional. También hay que destacar la rotación de funcionarias entre el Ministerio de Educación y la Secretaría Distrital de Educación y viceversa.

En el *Plan de formación permanente del personal docente y administrativo en el servicio educativo de Santa fe de Bogotá D. C., 1997-1998* aparece explícitamente en el plan la perspectiva de género. Propone la estrategia de los *programas de formación permanente de docentes* a través de los cuales se busca superar el sentido tradicional de la capacitación desarticulada y con la única finalidad de acceder a crédito para el escalafón. También, para que existan intercambios de conocimientos entre los distintos miembros de la comunidad educativa, a saber, maestras, maestros y academia¹⁸. El plan también obligaba a las

¹⁸ Amparada en esta modalidad de formación docente, la *Escuela de Género* de la Universidad Nacional, implementó sus cursos, tal como podrá constatarse en la descripción de esta experiencia en el apartado 4.6.1.

instituciones oferentes de los PFPD a hacer el debido seguimiento a las actividades que desarrollara cada docente en los campos objeto de conocimiento objeto del programa de formación para docentes.

Siguiendo las orientaciones de la Ley General de Educación, el plan 97-98 define al educador como “el orientador de los procesos de formación de niños y jóvenes...” (página 9); y propone el desarrollo de “actividades que permitan la problematización y transformación de sus representaciones sobre la educación, el conocimiento y la sociedad, la institución escolar, la infancia, la juventud, la enseñanza y el aprendizaje...” (página 10).

Es de destacar en el plan del 97-98 la apertura de las fronteras de la escuela, para establecer su relación con la ciudad; la inaplazable tarea que demanda formar ciudadanos para la convivencia y la interacción humana. También señala la necesidad de resignificar la profesión docente como mediación y posibilidad.

En este último aspecto, el plan proponía un elemento primordial como posibilidad para trabajar la equidad de género que muchos de los estereotipos sexistas que median la formación de maestros y maestras, están relacionados con representaciones de género y en general, con factores culturales que necesitan problematizarse y transformarse.

El *Plan de formación permanente del personal docente, directivo y otros agentes educadores en el servicio educativo de Santa Fe de Bogotá, D. C., 1999-2000: para la Bogotá que queremos*, no avanza en elementos significativos en cuanto a la equidad de género.

El *Plan Sectorial de Educación 2004-2008. Bogotá: una gran escuela para que los niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor*, utiliza, en casi todo el texto, un lenguaje incluyente.

- Se habla de niños y niñas; maestros, maestras. También busca el diseño de programas y acciones que promuevan el respeto y reconocimiento de la diversidad étnica y la inclusión social, mediante la implementación de prácticas democráticas y manuales de convivencia que fomenten ambientes favorables de participación y que incorporen la cátedra de derechos humanos.

En cuanto al Plan Distrital de Formación Docente 2004-2008, se explicitan como propósitos del mismo el fortalecimiento del trabajo del docente y su visibilidad con el fin de que vaya adquiriendo el carácter de praxis colectiva. Se busca la recuperación de la voz de los docentes y los directivos docentes para fortalecer su autoestima, a través del enriquecimiento de su saber y de su horizonte conceptual como pedagogos.

El énfasis en el reconocimiento de los docentes y directivos docentes, tiene que ver con la concepción de los y las maestras como sujetos del saber pedagógico, tal como lo ha propuesto desde la investigación, el grupo de la Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia.

A nivel de planes de acción, los programas de formación de docentes (2004-2008) quieren involucrar la equidad de género y han nombrado personas en la Secretaría Distrital de Educación, con tal propósito¹⁹.

¹⁹ Entrevista a Patricia Jaramillo, noviembre 10 de 2004 y a Imelda Arana, diciembre 16 de 2004.

De todas formas, faltan directrices específicas para las instituciones educativas. También, acciones concretas que propongan la equidad de género en la formación de docentes.

A manera de síntesis se podría concluir que en los planes analizados no existen acciones específicas para incidir en la formación docente desde un enfoque de género. Sin embargo, hay que reconocer que en las dos últimas administraciones el tema ya se menciona y se reconoce en el diagnóstico, como problema. Falta acciones concretas (programas y proyectos) que garanticen que se pase de la retórica a la ejecución.

4.3. MISIÓN Y VISIÓN DE ALGUNAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES. ¿Es posible incorporar la equidad de género?

Este apartado se construye a partir del análisis de la documentación presentada por las Facultades de Educación al Consejo Nacional de Acreditación –CNA– para la acreditación de sus programas de licenciatura en educación (Cf. Anexo 2, cuadro D). Su lectura permite identificar elementos en la visión y la misión de estas instituciones, que daría pie para la incorporación de la equidad de género (Cf. Anexo 2, cuadro E).

4.3.1 Análisis de las visiones y misiones de Facultades de Educación

Las políticas públicas de formación de maestras y maestros, se caracterizan por articularse en torno a un discurso que argumenta la necesidad de generar y materializar la democracia, la equidad y la participación social. No obstante, la equidad de género no sobresale como un eje articulador. Solamente en la diferenciación de las palabras utilizadas, se pueden percibir indicios: *niños y niñas, maestros y maestras, ellos y ellas*. Ello connota, más que una intención verdadera de equidad, el cumplimiento de un requisito protocolario.

Parece que los intereses de la política educativa se ubican en otros campos, como por ejemplo, la realidad social del contexto, que vincula la región donde se gestan propuestas sobre formación de maestros. Las exigencias de la normatividad en este campo enfatizan en la respuesta a las necesidades sociales que enmarcan a la institución, aunque la lectura de esta exigencia derive en otras que desbordan a las y los docentes tanto en formación como en ejercicio. Muchos de los problemas del contexto competen a otros agentes sociales con decisión política más definida.

Las políticas educativas, como acciones propositivas, intencionales y planificadas, que buscan atender a una problemática social particular, pasan por distintos cursos de acción que desembocan, finalmente, en el ámbito de lo local y su cotidianidad. Allí, se resuelven y son resignificadas, tasadas en su valor, de acuerdo con las problemáticas particulares del entorno. Así, en la eventualidad de políticas de formación docente, a distintos niveles, no necesariamente nacionales (niveles departamentales, regionales) que incorporen el enfoque de equidad de género, éstas tendrán que vérselas con representaciones sobre la niñez, la juventud y el género, entre otras, que condicionarán su impacto, propiciando así mismo su eficacia o su retraso.

Para estos análisis se estudiaron 15 propuestas de acreditación en los archivos del Consejo Nacional de Acreditación –CNA– y en 10 de ellas; es decir, en un 67%, se identificaban elementos conceptuales que pueden trabajar hacia el futuro, la equidad de género.

Valga la pena señalar que, en sentido estricto, ninguno de los enunciados hace referencia a la *equidad*. Menos aún a la equidad de género, tema que no es de fácil aceptación entre los maestros y las maestras²⁰.

Como elementos más relevantes se encuentran la dignificación de la profesión docente, también presente en el plan de formación del Distrito Capital 2004-2008; la formación integral de la persona, que está relacionada con el ejercicio de la ciudadanía y con el desarrollo de las diferentes dimensiones de su ser: afectivo, cognitivo, social y axiológico.

También llama la atención la formación de un sujeto social, que tiene su marco de acción en la relación entre lo local, lo regional y lo nacional, a la vez que, la necesidad de garantizar un pluralismo ideológico que reconozca la diversidad étnica. Muchas de estas ideas se fundamentan en los principios de la Constitución de 1991.

De los once documentos institucionales analizados, se identificaron tres propuestas que claramente favorecen la equidad. Son ellas la licenciatura en filosofía y letras de la Universidad de La Salle, en Bogotá, que habla de la equidad social como condición para un mundo más justo y equitativo; la Universidad del Magdalena, que en el texto utiliza un lenguaje incluyente; y la Universidad del Cauca, que en sus propuestas de licenciaturas en Ciencia y en Educación física, propone la tolerancia y el pluralismo. Esta evidencia es de resaltar ya que propone estos temas en áreas diferentes a las Ciencias Sociales.

4.3.2 Análisis de las visiones y misiones de Escuelas Normales Superiores

Las escuelas normales superiores, de las cuales hay 138 en Colombia, son instituciones que existen en el país desde el siglo XIX. En consonancia con hondas tradiciones religiosas se han estructurado de conformidad con los preceptos morales que han privilegiado algunos gobiernos como el de Laureano Gómez²¹ y terminaron por influir en la diferenciación entre escuelas normales femeninas y masculinas.

A pesar de que en Colombia se pueden identificar escuelas normales con mayor cantidad de hombres que de mujeres (como es el caso de algunas localizadas en la región de Antioquia-Chocó), es un hecho que la mayor parte de estas instituciones cuenta con población mayoritariamente femenina. Sin embargo, esta realidad parece no haber sido reconocida cabalmente en la definición de los ejes orientadores de las instituciones (es decir, sus *misiones, visiones y perfiles profesionales*), de forma que las diferencias de género no son un motivo fundamental que las estructure.

Ello, en razón a que la construcción de tales ejes ha buscado inscribirse en los discursos educativos que refuerzan determinadas visiones de la educación, del maestro y de su función social, y que han jalonado los cambios educativos de los últimos años (v. gr. discursos sobre la multiculturalidad, el cambio social, la calidad de la educación, el avance de los saberes, etc). Se extraña en tales definiciones el lenguaje inclusivo pero también diferenciador que señale el reconocimiento tanto de las mayorías femeninas (con

²⁰ Entrevista a Patricia Jaramillo, noviembre 10 de 2004.

²¹ Clavijo y otros (2004). Op. cit.

todo lo que ello implica en términos cognitivos, afectivos, morales) como de las minorías masculinas. El lenguaje es demasiado impersonal y parece referirse a un sujeto neutro, neutro y asexuado.

En la cultura organizacional que inspira a las instituciones educativas, la misión y la visión representan la forma como la institución define su relación con el entorno y la manera como las mismas esperan proyectarse a tiempo futuro. El 30% del total de las escuelas normales dio a conocer aspectos relacionados con su misión, visión y perfil profesional, que consideramos, en este estudio, apropiados para rastrear la incorporación del enfoque de género en la formación docente.

Las Escuelas Normales Superiores parecen estar orientando por modelos pedagógicos *humanistas e integrados*. También por modelos *constructivistas y cognitivos*. Buscan desarrollar en las personas sus distintas dimensiones: el desarrollo del pensamiento y el sentido de la responsabilidad, entre otras. En ocasiones, se refuerzan simultáneamente la formación en la autonomía, el trabajo en equipo, la relación activa con la cultura y con los saberes específicos en los que es formado el profesor y la profesora.

En estos ejes integradores, se descubre que el desarrollo de los aspectos pedagógicos aparece en lugar secundario. Prevalen otros, como los disciplinares, científicos, éticos, morales e investigativos. Ello parece denotar un esfuerzo que busca ir contra la convención del trabajo pedagógico como pilar único de la docencia, el cual en los imaginarios puede tener asociaciones directas con el trabajo femenino.

Las misiones y las visiones de las Escuelas Normales Superiores parecieran reforzar estereotipos de género. Privilegian rasgos asociados tradicionalmente con la masculinidad y dejan de lado la posibilidad de trabajo con propuestas de coeducación como las desarrolladas por ejemplo, por el grupo Política, Género y Democracia de la Universidad Javeriana.

Se debe resaltar el hecho de que bastantes de los *perfiles de maestro* que buscan las escuelas normales de inspiración religiosa (es decir, aquellas con nombre alusivo a santos o misterios) o regentadas por religiosos y religiosas, no traslucen con claridad la influencia de tal inspiración. Es más frecuente encontrar explicaciones que soportan la necesidad de formar maestros en sus distintas dimensiones, de acuerdo con elementos de legislación o derivados de determinadas visiones pedagógicas. Cuando se inquiriere por la forma como visión y misión se desarrollan en los programas del Ciclo complementario de formación docente, la visión religiosa no parece ocupar un lugar central.

Las misiones y visiones de las instituciones formadoras de docentes insisten en la adquisición de herramientas conceptuales y metodológicas, y en perfiles de maestros de alta calidad científica, ética y moral. En ningún momento se descubren alusiones a la formación y al ejercicio de la *equidad* tanto en la propia formación como en el futuro trabajo con las comunidades. La insistencia en la equidad es de máxima importancia en el contexto de un país en el que las diferencias socio culturales y económicas son profundas. Esta parece ser una explicación válida de por qué está ausente la incorporación del enfoque de equidad de género en la formación docente: en la medida en que no se introduzca la problemática más general de la equidad en los ejes orientadores de la misma, será poco probable incorporar tal enfoque de forma que se tematice en las instituciones.

Las posibilidades que se vislumbran para la incorporación del enfoque de género en las Escuelas Normales Superiores se hallan en aquellos modelos pedagógicos que otorgan un lugar importante a la

atención a la realidad del estudiante, a su desarrollo socio afectivo y a la construcción de la propia subjetividad. Esta serie de características, señalarían de antemano la estructuración de los programas desde un enfoque o perspectiva crítico-social. Sin embargo, ello no implicaría que los demás modelos que dicen trabajar las escuelas (modelos pedagógicos *personalizados* o *cognitivos sociales humanistas*) sean per se ajenos a una posible incorporación del enfoque de género. A este respecto, el trabajo de indagación según las diferencias por modelos pedagógicos, es una vertiente investigativa por explorar.

A pesar de que las diferencias de género se hacen más palpables en las escuelas normales, ya que se distingue entre escuelas normales femeninas, masculinas y mixtas (siendo estas últimas de marcada tendencia femenina) la no inclusión del enfoque de equidad de género puede explicarse en función del cruce de al menos dos variables: la presión por el cumplimiento de la normatividad, especialmente ostensible en los cambios ocurridos en la legislación sobre formación docente ocurridos en la década de los noventa del Siglo XX, y los imaginarios morales y religiosos arraigados y sedimentados históricamente en la escuela normal, que operarían bajo la forma de currículo oculto. Así se ha naturalizado la feminización del magisterio formado en las normales y se han ignorado las diferencias de género, por medio del cumplimiento cabal de la ley. En este sentido, la investigación histórica tendrá mucho que decir²².

4.4. FORMACIÓN DOCENTE SEGÚN DISTRIBUCIÓN POR SEXO

Las y los docentes en Colombia se forman en Escuelas Normales Superiores y facultades de educación, de las instituciones de educación superior. Actualmente, la formación docente también la pueden ofrecer instituciones del nivel técnico y tecnológico que posean la *acreditación previa*, establecida a partir del Decreto 272 de 1998.

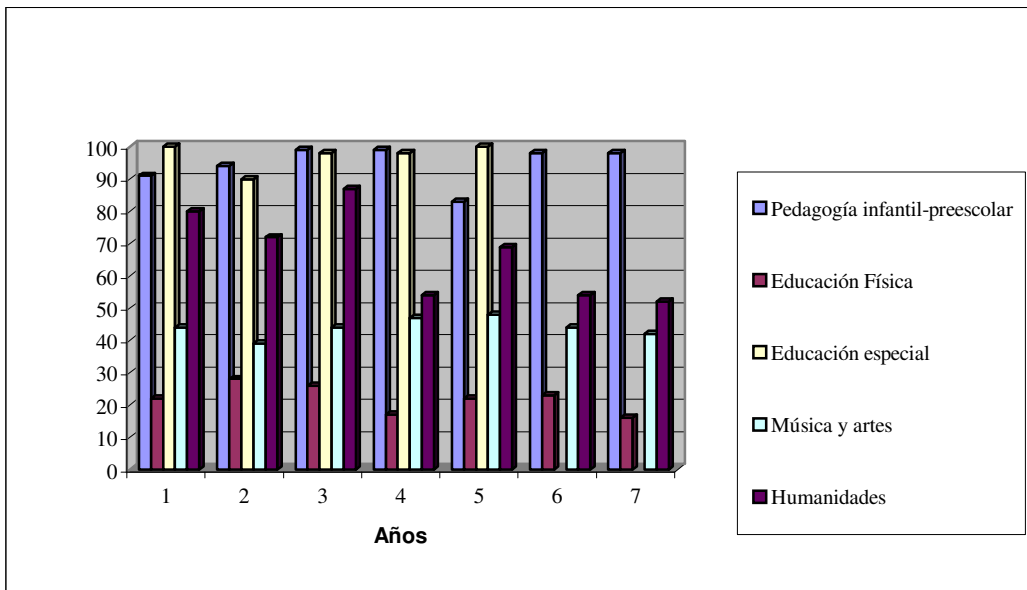
Como lo ha expuesto Marina Subirats, Colombia se halla en “un grupo de países en los que se ha logrado una cobertura casi total en educación básica, pero en los que la educación secundaria alcanza tan solo un tercio o menos de cada grupo de edad” (1998:7). Así mismo, Colombia ofrece un marcado contraste respecto del modelo español de escolarización femenina, que implicó primero una cobertura total en educación básica, para luego sí ampliar la universitaria. La orientación de nuestro país se dio en sentido inverso; es decir, que mientras se registraba un 51% de matrícula femenina en la universidad, se presentaba, simultáneamente un 14% de población femenina analfabeta.

4.4.1. La distribución por sexo en las Facultades de educación

La carrera docente en Colombia ha sido tradicionalmente escogida por mujeres. Esto explica su presencia mayoritaria en las Facultades de Educación y en las Escuelas Normales.

Grafico 1. Población estudiantil femenina de primer semestre en algunos programas de licenciatura, entre 1997-2003 en porcentajes

²² Cf. Quijano y Sánchez, citadas y comentadas en los apartados 4.1. y 4.6.

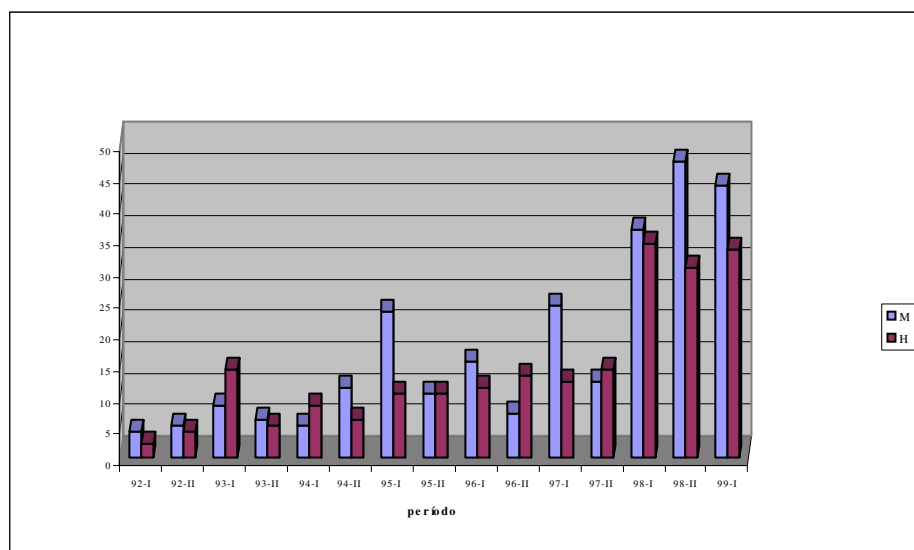


Fuente: Calvo, G. y otros. *La formación de los docentes en Colombia: estudio diagnóstico*, UNESCO-IESALC, 2004, p. 86

Existen otros programas de licenciatura que muestran alternativamente predominio masculino o femenino según el período considerado. Es el caso de la licenciatura en ciencias sociales, que en algunas instituciones, manifiesta un comportamiento como el que describe el gráfico 2. Similar situación presentan las licenciaturas en biología y educación ambiental. Las de matemáticas y física, tienden a concentrar mayoría masculina, aunque en la última década, como ocurrió en la Universidad Pedagógica Nacional²³, en el período 1993-1997, la mayoría de la población fuera femenina. Esto podría explicarse por el desplazamiento de las mujeres hacia opciones científicas que señalaba Arana (2001) para la formación pos-graduada. Sin embargo esta tendencia no es constante, ya que en el programa de Licenciatura en electrónica de la misma institución, la matrícula es fundamentalmente masculina.

Gráfico 2. *Estudiantes por sexo en la Licenciatura en Ciencias sociales, durante el período 1992-1999. Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

²³ Única institución estatal dedicada exclusivamente a la formación docente en Colombia, que concentra una alta demanda estudiantil.



Fuente: Documentos inéditos del Consejo Nacional de Acreditación –CNA–

A continuación se relaciona por sexo, el número de estudiantes de primer semestre en algunos de los programas ofrecidos por la Universidad Pedagógica Nacional, para el período 1997-2003. Este cuadro ejemplifica la segmentación por sexo de la elección de opciones para la formación magisterial.

Cuadro 1. Evolución de la matrícula inicial por sexo, en algunos de los programas ofrecidos por la Universidad Pedagógica Nacional

AÑOS	1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003	
Programas	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Licenciatura en Biología	13	65	24	57	23	60	33	63	18	53	23	50	23	71
Licenciatura en Física	15	17	36	25	49	19	69	29	43	24	52	27	89	48
Licenciatura en Química	21	50	12	68	20	62	38	62	32	59	31	50	50	76
Licenciatura en Matemáticas	32	41	41	36	41	39	58	35	56	36	48	33	81	59
Licenciatura en Electrónica	55	9	50	17	73	9	72	19	68	14	49	10	73	18

Fuente: División de Admisiones y registro de la Universidad Pedagógica Nacional.

Respecto al personal docente que labora en las facultades de educación, la información recolectada, permite concluir que el sexo masculino resulta más favorecido ya que, a medida que se asciende en los niveles educativos, disminuye la participación femenina, tanto en lo que se refiere a nivel de docentes de dedicación exclusiva, como en el nivel de formación obtenido (especialización, magíster, doctorado). En la Universidad Pedagógica Nacional los concursos y el escalafón actúan como filtros mediadores en cuanto a los docentes de planta. Los docentes ocasionales, se vinculan por sesgos de género, a través de una amistosa de cooptación (*old boys club*) que favorece la mayor vinculación masculina. Igual sucede con los catedráticos (Alvarez, 2004).

4.4.2 Estudiantes por sexo en las Escuelas Normales Superiores

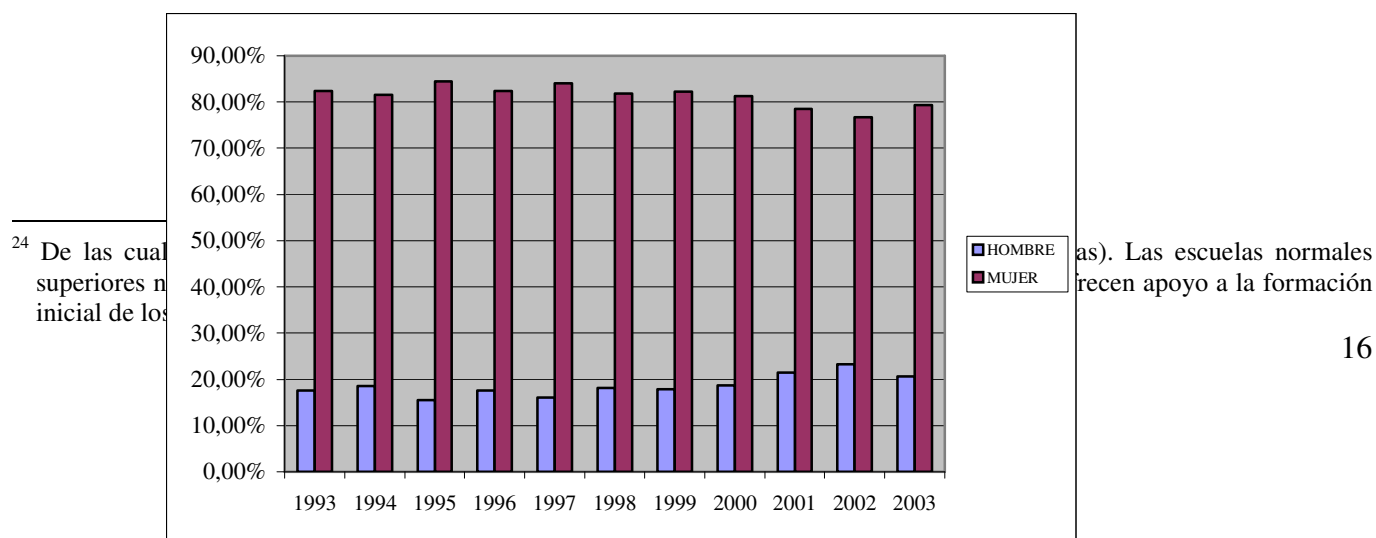
Si en las facultades de educación, las diferencias entre hombres y mujeres se caracterizan en razón del énfasis disciplinar o educativo de los programas, en las *escuelas normales superiores*²⁴, las diferencias se perciben más claramente en función de la región y en función de la tradición institucional, que puede privilegiar ya sea la formación mixta, o masculina, o femenina.

Las Escuelas Normales Superiores ofrecen el título de *normalista superior* a quien ha cursado el ciclo complementario de formación docente. Según el Decreto 3012, el ciclo complementario debe enfatizar alguna de las áreas del conocimiento establecidas en el artículo 23 de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994. En las Escuelas Normales Superiores predomina el sexo femenino, tanto a nivel de educación media como del ciclo complementario de formación docente.

En todas las regiones del país, el porcentaje de matrícula para el ciclo complementario, es mayoritariamente femenino. Sin embargo, en la región Antioquia-Chocó, este patrón varía, ya que la matrícula masculina tiende a igualar la femenina, a partir de 1999. Podría pensarse que esta situación se presenta por la preexistencia de escuelas normales masculinas, que completan su matrícula para el ciclo complementario aceptando población femenina de otros colegios.

A continuación, se presenta el consolidado de la matrícula femenina y masculina, para el nivel de la educación media, porcentualmente considerado, para el país.

Gráfico 3. *Estudiantes por sexo, que han ingresado a la escuela normal en los últimos diez años, en el nivel de educación media, en porcentajes*



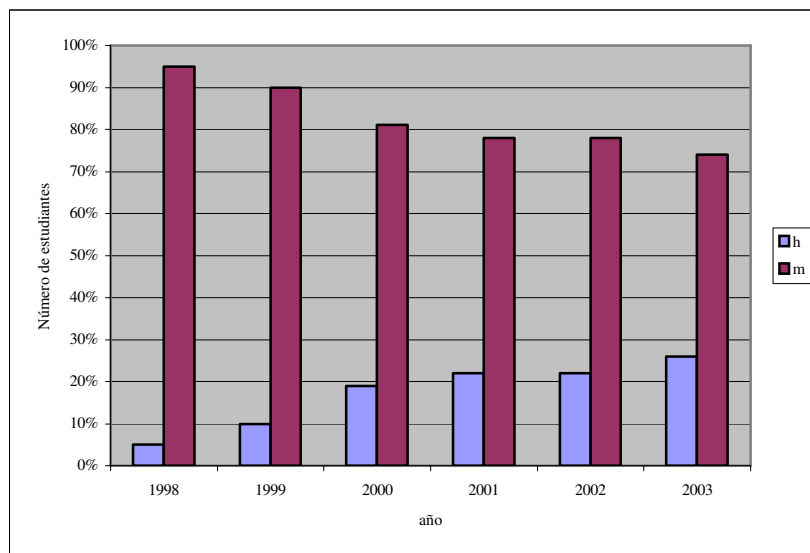
²⁴ De las cual superiores n inicial de los

as). Las escuelas normales ofrecen apoyo a la formación

Fuente: Calvo, G. y otros. *La formación de los docentes en Colombia: estudio diagnóstico, UNESCO-IESALC, 200, página 53*

El gráfico 3 muestra un incremento en la población masculina para la educación media en las escuelas normales, sobre todo a partir del año 2000, y que tiene su cota más alta en el año 2002. Sin embargo, el incremento no resulta tan sustancial, como el que se presenta para el Ciclo complementario de formación docente. Las cifras indican una segmentación de género en las instituciones normalistas, en tanto que ofrecen formación con énfasis en pedagogía.

Gráfico 4. *Estudiantes por sexo que ingresan al ciclo complementario de formación docente de las Escuelas Normales Superiores, en porcentajes*



Fuente: Información suministrada por las Escuelas Normales Superiores

La gráfica 4 consolida las cifras porcentuales de acceso al ciclo complementario de formación docente, en el que se comienza a hacer notoria la presencia de hombres desde el año 1999, cuando inician los

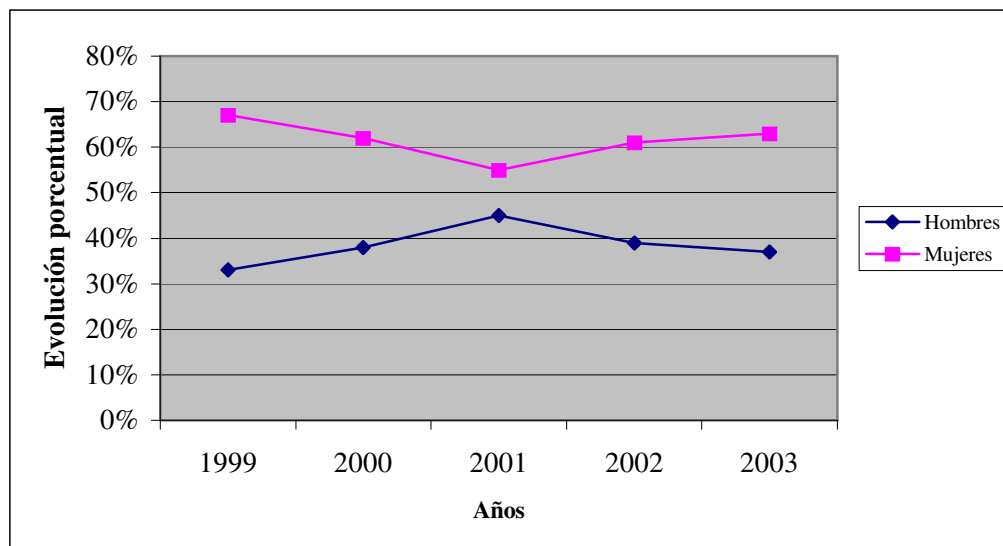
primeros programas del Ciclo complementario, hasta el año 2003. El aumento de la matrícula masculina se proyecta como una tendencia. Así, en 1998, según los datos recogidos para este estudio, 23 hombres (5%) y 435 mujeres (95%) ingresaron a tal ciclo. Para el 2003, las cifras totales de la muestra fueron de 491 hombres (25%) y de 1438 mujeres (75%). Se nota que no disminuye el número de mujeres, sino que se incrementa significativamente el número de hombres.

Una posible explicación de estos datos puede estar relacionada con la presencia mayoritaria de las Escuelas Normales en ciudades intermedias y en municipios, lo que constituye una oferta de formación postsecundaria para el estudiantado de provincia. Otra explicación tendría que ver con la disminución del poder adquisitivo de las clases medias. También es posible que estén cambiando los imaginarios vocacionales de los jóvenes.

4.4.3 El personal docente en las Escuelas Normales

Posterior al Decreto 272 de 1998, predominan docentes de sexo femenino. Esto es una constante histórica. Sin embargo, al considerar el período comprendido entre 1999 y el 2003, se puede constatar un acercamiento porcentual hacia el año 2001, en el que la población docente, clasificada por género, tiende a acercarse a un punto intermedio, disminuyendo así su distancia a sólo 10 puntos, pero luego proporcionalmente, regresa a su constante.

Gráfico 5. Docentes por sexo en las Escuelas Normales Superiores desde 1999 hasta 2003



Fuente: Calvo, G y otros. *La formación de los docentes en Colombia: estudio diagnóstico*, UNESCO-IESALC, 2004, página 56

4.5. EL ESTUDIO DE CASO DE LA UNIVERSIDAD SUR COLOMBIANA DE NEIVA. LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL Y EL PERSONAL DOCENTE

Los análisis que se presentan a continuación, fueron contruidos con base en la información que se encuentra en la página web de la Universidad Sur Colombiana de Neiva. En ese sentido, se resalta la

importancia que ésta tuvo para la presente investigación, ya que en Colombia es bastante difícil encontrar información sobre las facultades de educación, las escuelas normales, y la formación docente en general, lo suficientemente desagregada y a la mano, que sirva para los fines de la investigación. En la medida en que la información da cuenta de estudiantes seleccionados para ingresar a los distintos programas de formación docente, a partir del primer período del año 2001, permite dar cuenta aproximada de lo que en tres años ha ocurrido en las relaciones entre la variable sexo y matrícula, en tales programas.

La Universidad Sur Colombiana de Neiva es una institución pública que ofrece programas de educación superior, entre los que se encuentran los de formación inicial de docentes²⁵, y también de especialización²⁶.

4.5.1 El nivel socioeconómico de los futuros maestros

En la ciudad de Neiva, la población se encuentra clasificada en seis estratos socioeconómicos, cuya tipología se establece teniendo en cuenta nivel de ingresos, localización de la vivienda, necesidades cubiertas, entre otros factores, y que incide en las tarifas diferenciales para el cobro de servicios públicos y para el acceso a diversos programas de interés social.

Cuadro 2. Clasificación del estudiantado de los Programas de Licenciatura, según estrato socioeconómico

PROGRAMA	ESTRATO SOCIOECONOMICO						Total
	1	2	3	4	5	6	
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en humanidades, lengua extranjera inglés	18	74	77	4	1	0	174
Licenciatura en Administración Educativa	0	1	1	0	0	0	2
Licenciatura en Artes Visuales	0	1	3	1	0	0	5
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental	23	90	64	4	0	0	181
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física Recreación y Deportes	30	143	107	5	0	0	285
Licenciatura en Educación Física	1	3	8	0	0	0	12
Licenciatura en Lenguas Modernas	8	7	10	1	2	0	28
Licenciatura en Matemáticas y Física	2	23	18	1	0	0	44

²⁵ Las licenciaturas que ofrece son: Licenciatura en Matemáticas; Licenciatura en Pedagogía infantil; Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana; Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana; Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes; Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental; Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística; Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés.

²⁶ Los postgrados que tiene son: Especialización en Comunicación y Creatividad para la Docencia; Especialización en Integración Educativa para la Discapacidad; Especialización en Pedagogía de la Creación Literaria; Especialización en Pedagogía de la Expresión Lúdica; Especialización en Pedagogía en Sistémica y de los Sistemas Dinámicos.

Licenciatura en Pedagogía Infantil	42	151	103	12	0	0	308
------------------------------------	----	-----	-----	----	---	---	-----

Fuente: Universidad Surcolombiana, www.usco.edu.co

La Licenciatura en Pedagogía Infantil, es femenina: concentra el 99% de mujeres. De un total de 308 estudiantes, que aparecen inscritos durante el período 2004-II, el 62% se encuentran en los dos primeros estratos socioeconómicos mientras que el 33% se halla en el estrato 3. El 5% restante pertenece al estrato 4. No hay población significativa registrada en los estratos 5 y 6, ni para ese programa ni para ninguna otra licenciatura. Otros programas de educación superior de la misma institución, como las Ingenierías, la Administración o la Contaduría, si registran población en estratos 5 y 6.

4.5.2 La población estudiantil por sexo

De acuerdo con la información de la Universidad Surcolombiana, hacia el segundo semestre del año 2003, la clasificación por sexo del estudiantado de algunos programas de licenciatura, sería del siguiente orden:

Cuadro 3 Población estudiantil por sexo en las Licenciaturas de la Universidad Surcolombiana de Neiva

PROGRAMA	HOMBRES	MUJERES
Licenciatura en Educación Básica, énfasis en Humanidades, lengua extranjera e Inglés	29	63
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física y Deportes	139	46
Licenciatura en matemáticas	78	45
Licenciatura en matemáticas y física	60	9
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en educación ambiental	42	83
Licenciatura en educación Básica con énfasis en educación artística	31	28
Licenciatura en Pedagogía Infantil	1	199
Licenciatura en Educación Física	15	1

Fuente: Página web de la Universidad Surcolombiana www.usco.edu.co

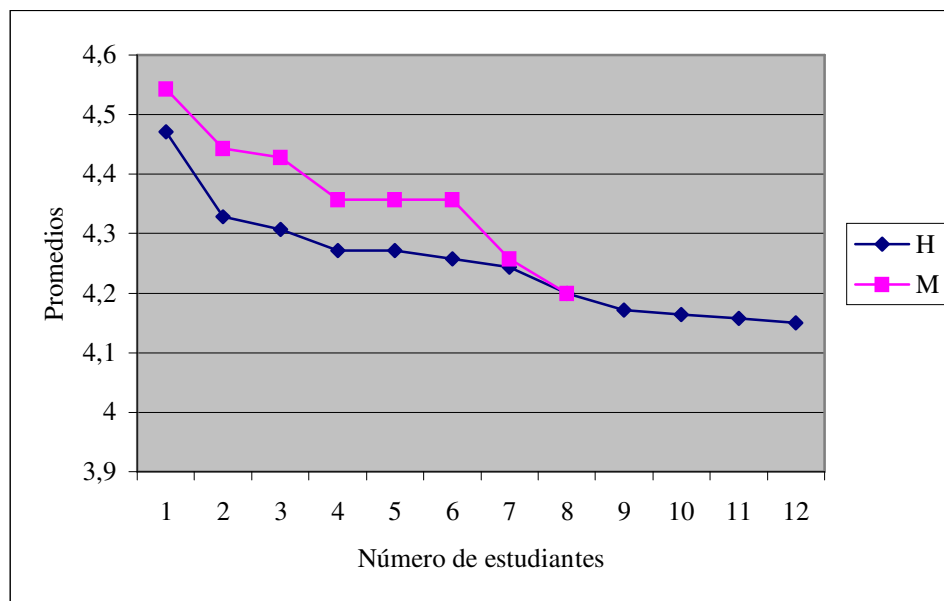
En la Universidad Sur Colombiana de Neiva parecen no existir hechos que, a nivel de la distribución por sexo, contravengan las líneas generales que se esbozaron anteriormente para la formación docente en el país, según el énfasis de los programas. Los estudios de educación física y deportes, son marcadamente masculinos, como ocurre en otras instituciones. Los relacionados con la atención a poblaciones infantiles o especiales, muestran un predominio general del sexo femenino. En otros, el número de mujeres puede ser mayor de acuerdo con la inscripción semestral, tal como ocurre en los programas de biología o de lenguas.

4.5.3 Logro académico por sexo

Con base en la información correspondiente a la Universidad Surcolombiana, se realizó un análisis de la población estudiantil de estos programas, de acuerdo con la distribución por sexo y su colocación en las escalas de rendimiento académico²⁷. A continuación, se presentan los casos que consideramos de mayor relevancia para este estudio.

La Licenciatura en Matemáticas presenta para el período 2003-II un 37% de población femenina y un 63% de población masculina. El promedio académico más alto corresponde a una estudiante; el segundo lugar, a un estudiante. Los cinco puestos siguientes, son ocupados por mujeres. De esta serie, la mujer que tiene el promedio menos alto, supera a los cuatro estudiantes hombres con promedios académicos menos sobresalientes dentro de la misma categoría de puntajes altos. Se advierte, pues, que el número de mujeres en este podio, es relativamente significativo, atendiendo la circunstancia de que son minoría en la totalidad de la carrera. Ellas se encuentran, en su promedio académico, por encima de la media correspondiente a los veinte mejores estudiantes²⁸.

Gráfico 6. Distribución de los veinte mejores promedios académicos, según clasificación por sexo, de la Licenciatura en Matemáticas



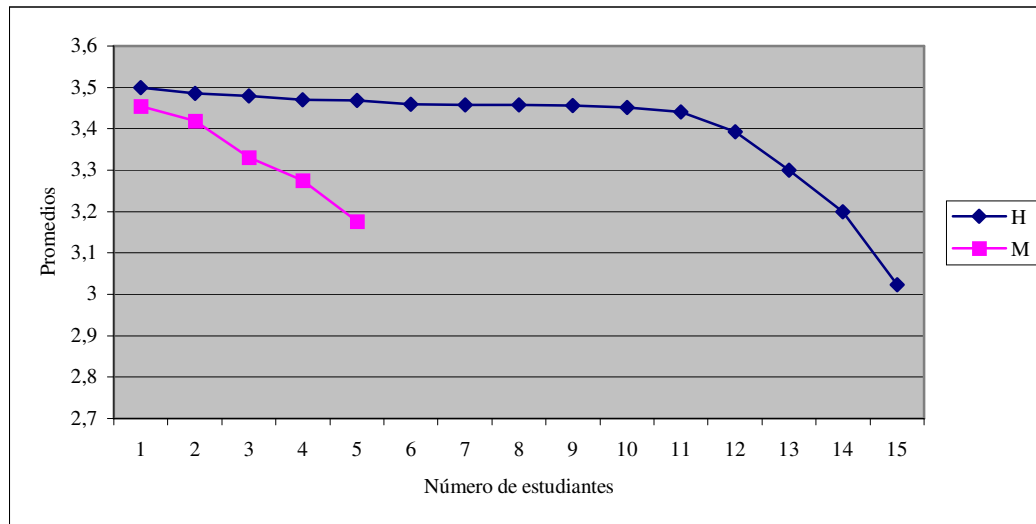
Fuente: Universidad Sur Colombiana de Neiva, www.usco.edu.co

²⁷ Los gráficos que se presentan dan cuenta del acumulado en el promedio académico para el segundo semestre del año 2003. Se refieren ya sea a los veinte mejores promedios académicos, ya a los veinte más bajos. Todos corresponden a programas ofrecidos por la Universidad Sur Colombiana de Neiva.

²⁸ Situación similar en cuanto a los logros académicos de las mujeres en las ingenierías, reporta el estudio de Luz Gabriela Arango.

Los veinte promedios académicos más bajos de ese programa, concentran mayoritariamente población masculina (15 hombres). El promedio académico más bajo lo registra un estudiante. De las cinco mujeres que intervienen, tres se encuentran igual o por encima de la media para esa veintena.

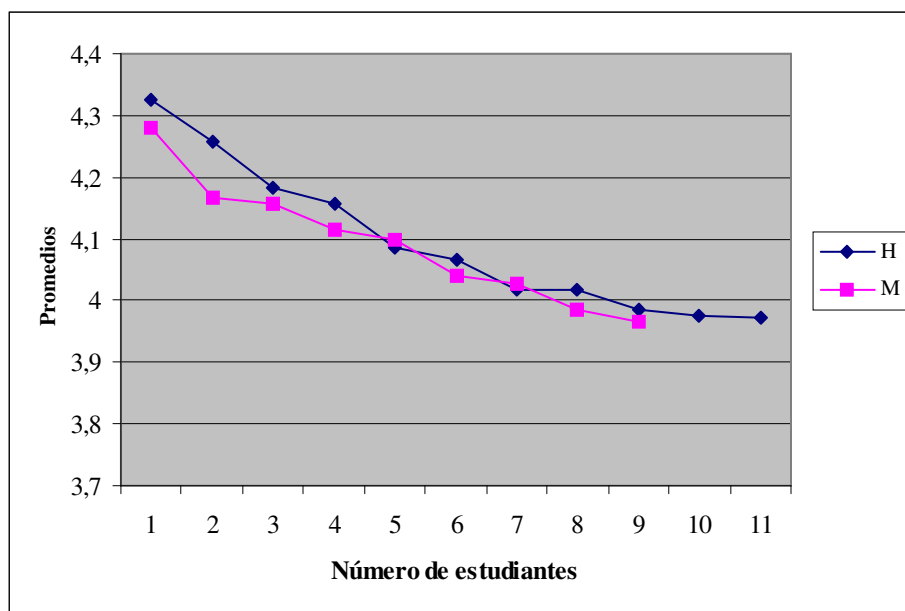
Gráfico 7. Distribución por sexo de los veinte promedios académicos más bajos de la Licenciatura en Matemáticas, Universidad Surcolombiana



Fuente: Universidad Sur Colombiana de Neiva, www.usco.edu.co

La Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística presenta un total de 59 estudiantes. Al momento de reportar los promedios académicos acumulados, hay 31 hombres, de forma que se constituye en uno de los programas que más equilibrio presenta en lo que se refiere a la presencia de los sexos. Los veinte promedios académicos más altos, se podría decir, reproducen la distribución general del estudiantado, según clasificación por sexo.

Gráfico 8. Distribución por sexo, de los veinte mejores promedios académicos de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística



Fuente: Universidad Sur Colombiana de Neiva, www.usco.edu.co

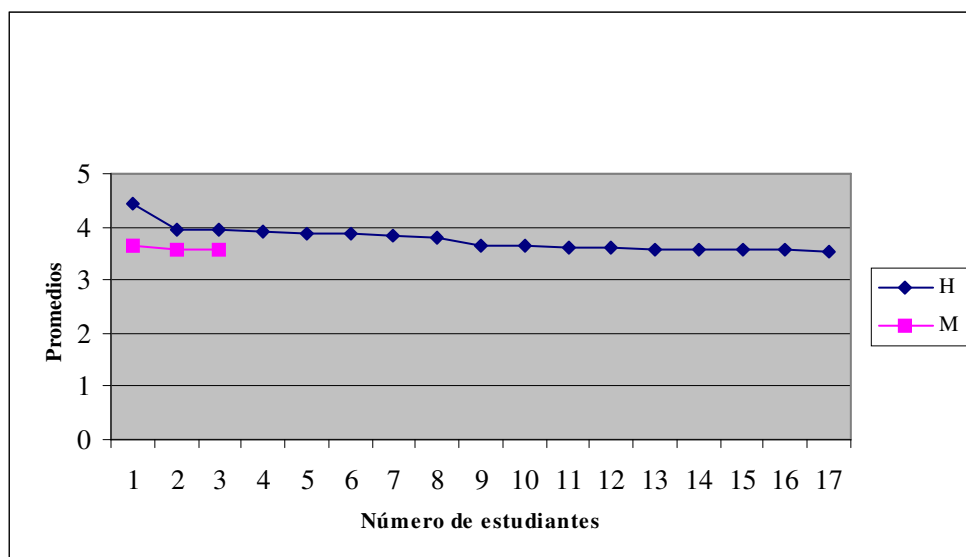
Esos veinte promedios más altos conforman una escala bastante estrecha que va desde 3.9 hasta 4.3, de tal forma que las diferencias entre los puntajes solo se obtienen considerando el valor agregado de las milésimas.

Respecto de los promedios más bajos, cabe anotar que se registran doce estudiantes hombres y ocho mujeres. La escala, valga decirlo, es bastante estrecha (3.4-3.79), registrando una estudiante el puntaje más bajo. Las cuatro estudiantes con puntajes menos bajos, sin embargo, superan a los hombres que respectivamente tienen los cuatro puntajes menos altos, teniendo en cuenta el valor de las milésimas.

El promedio para la totalidad de estudiantes es de 3.87, de forma tal que el 35% de las mujeres y casi el 50% de los hombres, se hallaría con puntajes inferiores al mismo.

El Programa de Licenciatura en Matemáticas y Física para el segundo semestre de 2003, presenta 69 estudiantes con promedio académico acumulado; nueve (9) estudiantes son mujeres (13%). Los veinte promedios académicos más altos se encuentran, en su mayoría, por debajo de 4, lo que connotaría que las exigencias académicas de la carrera son altas. En esta serie, hay tres estudiantes mujeres (un 33%, aproximadamente, de la población femenina de la carrera), que se hallan por debajo de la media para ese conjunto de promedios (3.7). La escala se extiende de 3.5 a 4.4, siendo esta última, la cota más alta debida al rendimiento comparativamente excepcional de un estudiante. Si se tiene en cuenta el valor agregado de las milésimas, la mejor de las estudiantes superaría al estudiante que ocuparía, entre los hombres, el noveno puesto. Las otras dos mujeres estarían casi al mismo nivel de los estudiantes penúltimo y antepenúltimo.

Gráfico 9. Distribución por sexo, de los veinte mejores promedios académicos, del programa de Licenciatura en Matemáticas y Física, Universidad Sur Colombiana



Fuente: Universidad Sur Colombiana de Neiva, www.usco.edu.co

Los veinte promedios académicos más bajos constituyen una escala estrecha (3- 3.3). Hay en ella tres mujeres, otro 33% del total de la población femenina del programa. Solo una de ellas se halla ligeramente por encima de la media para el grupo (3.22). Sin embargo, el promedio más bajo lo registra un estudiante. Un buen número de estudiantes hombres supera a las mujeres de los puestos 2 y 3, por una décima o más. El promedio académico del conjunto de los 69 estudiantes es de 3.4. Cinco de las nueve mujeres obtuvieron promedios académicos por encima de éste.

El estudio de la Universidad Surcolombiana de Neiva, permite concluir que:

- La distribución por sexo de las licenciaturas analizadas, con excepción de la educación artística, es marcadamente femenina o masculina corroborando las tendencias existentes que presentan mujeres y hombres en la elección de carreras en función de la división sexual del trabajo y por tanto, de los estereotipos y roles de género.
- Al examinar el conjunto de las 8 licenciaturas seleccionadas se puede concluir que: en general las mujeres presentan mejores promedios académicos en comparación con los hombres, así como promedios menos bajos. Es decir, si se tiene en cuenta los promedios obtenidos, las mujeres son mejores estudiantes. Llama la atención los casos de las licenciaturas en matemáticas y matemáticas y física; en el primero, cinco mujeres se encuentran entre los 6 promedios más altos de la carrera y en el segundo, cinco de las nueve mujeres obtuvieron calificaciones por encima del promedio general (3.4). Estos datos cobran mayor relevancia en la medida en que la proporción de mujeres matriculadas en estas carreras es significativamente menor que la proporción de hombres y porque, en contra de todos los pronósticos, contradicen los estereotipos de género según los cuales las mujeres son “brutas para las matemáticas” o carreras afines.

- Se puede igualmente establecer una clara diferencia, de acuerdo con los promedios obtenidos, entre las carreras consideradas “duras”; es decir, con mayor exigencia y por tanto, con mayor dificultad de alcanzar promedios más altos y que son, en este caso, las carreras típicamente masculinas, casos matemáticas y física, y las carreras “blandas” con menor exigencia y promedios más altos, típicamente femeninas, caso humanidades.

4.5.4 El personal docente de los programas de Licenciatura

La Universidad Surcolombiana de Neiva, como institución pública, tiene dos tipos de vinculación de profesores: de planta, que se designan generalmente por nombramiento y concurso de méritos, y catedráticos. De la modalidad de incorporación de planta, hay un total de 73 docentes, de los cuales 49 son hombres (67.1%) y 24, mujeres (32.8%).

Cuadro 4. Personal docente por sexo en programas de licenciatura de la Universidad Surcolombiana

<i>Programa</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Hombres</i>
Artes	-	1
Administración educativa	2	3
Educación Física	-	12
Educación Infantil Integrada	8	-
Educación para la democracia	2	1
Español y comunicación	4	8
Lenguas modernas	-	8
Psicopedagogía	8	9
Matemáticas y física	-	7

Fuente: Universidad Sur Colombiana de Neiva, www.usco.edu.co

Todos los docentes de planta, en este caso, tienen dedicación de tiempo completo. La categoría más alta es la de docente titular, en la cual se encontraría cerca del 50% del personal docente de planta (37 docentes). De ellos, el 76% son hombres y el 24%, mujeres.

Cuadro 5. Profesores titulares por sexo y programa

<i>Programa</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Hombres</i>
Artes	-	1
Administración Educativa	2	3
Educación Física	-	4
Educación Infantil Integrada	-	-

Educación para la democracia	-	1
Español y Comunicación	2	5
Lenguas modernas	1	4
Matemáticas y física	-	5
Psicopedagogía	4	5

Fuente: Universidad Sur Colombiana de Neiva, www.usco.edu.co

Del análisis de los cuadros 4 y 5 se puede concluir que la distribución por sexo de los y las docentes de la Universidad Surcolombiana de Neiva, es igualmente segregada, de acuerdo con los sesgos de género. Así como la falta de paridad entre hombres y mujeres en los niveles más altos de la docencia.

En Ibagué, ciudad ubicada en la misma zona suroccidental del país, profesores de la Universidad del Tolima llevaron a cabo un estudio en el año 2002, con el objeto de determinar la incidencia de la cualificación docente en la calidad de la Educación Básica Primaria de esa ciudad. La población cubierta fue del 87%, es decir, la correspondiente a 138 instituciones del sector oficial de la ciudad.

Es sobresaliente el hecho de que la mayoría de estos docentes, según deja ver el reporte de investigación, *se desempeña de manera predominante como responsables de un grado o curso, el 80% de ellos desarrolla esta labor y son los encargados de todos los contenidos programáticos del mismo* (46). De aquí, la fuerza que tiene el o la docente para promover, a través de su práctica pedagógica, la equidad o las inequidades de género. Recuérdese el papel del maestro y la maestra en la constitución de las subjetividades que señala como elemento importante la revisión de la literatura sobre formación docente y género y más general, entre educación y género.

Por otra parte, dadas las características diferenciales entre el magisterio que cuenta ya con cierta edad de servicio, y las nuevas cohortes de maestros y maestras que salen al mercado laboral en condiciones ciertamente menos favorables que sus predecesores, es necesario realizar estudios que den cuenta de la incidencia de esas condiciones en las preferencias académicas de quienes optan por la carrera docente, y sus efectos en la llamada feminización de la profesión.

Es también significativo el hecho de que gran parte de los docentes posgraduados, según la misma investigación, obtuvieron su título de Especialistas en Educación Sexual (cerca de un 24% de los pósgraduados). Este hecho tiene su explicación con la llegada a la agenda política de los años noventa y a las políticas (planes y proyectos) de educación sexual, dirigidos en gran medida a dar respuesta a los embarazos adolescentes, la preeminencia de las enfermedades de transmisión sexual, el SIDA y la violencia intrafamiliar.

4.6. ALGUNAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DOCENTE CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Esta investigación también buscó documentar algunas experiencias de formación docente desde una perspectiva de género, especialmente a partir de los programas de formación docente –PFPD– llevados a cabo por la *Escuela de Género* de la Universidad Nacional, de la experiencia de la Universidad Javeriana

en Formación en valores y de la propuesta de Co-Educación, financiada por el Banco Mundial e implementada en varias regiones del país.

4.6.1 Programa de formación permanente de docentes para el fomento de la igualdad de oportunidades de género. Área temática: ética y valores

Desde 1991, cuando en Colombia no existían programas de estudios de género, un grupo de profesoras que hoy forman parte de la Escuela de Género, de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de Colombia y algunas maestras de la Asociación Distrital de Educadores –ADE–, trabajaron con docentes del sector oficial y privado unos cursos que buscaban su sensibilización sobre las temáticas de género.

Estas actividades académicas se desarrollaban durante las vacaciones escolares y contaron con el apoyo, tanto de la Universidad Nacional, como de la Consejería para la mujer. El primer curso en el año de 1991, se llamó *Mujer, sociedad y educación* y tuvo una duración de un mes, en modalidad presencial e intensiva.

Los maestros y las maestras que participaban obtenían dos o tres créditos que se acumulaban dentro de su historial de capacitación para posteriores ascensos en el escalafón, que en ese momento regulaba la carrera docente²⁹. Estos cursos contaban, por esta razón, con el aval de la División de Investigación educativa –DIE– de la Secretaría de Educación, en la ciudad de Bogotá³⁰.

Durante los años 1992, 1993 y 1994, ante la dificultad de contar con una persona de la Escuela de género, el Grupo de la ADE continúa con esta oferta de capacitación, a razón de un curso por semestre. Como era necesario contar con un respaldo institucional para los mismos, se establece un acuerdo con una Organización No Gubernamental denominada Centro de Estudios e Investigaciones Pedagógicas. Estos cursos fueron pagados por los maestros y las maestras, pues no se contó con apoyo financiero³¹.

Por su parte, el grupo de la Escuela de Género, desarrolló durante este mismo tiempo, unos seminarios que tenían lugar los últimos jueves de cada mes, al medio día. A ellos asistían docentes de Bogotá que ya habían participado en los cursillos de vacaciones y aunque “los debates eran a veces estériles, otras veces fueron interesantes, por las posturas” y porque posteriormente hubo seminarios sobre Proyectos Educativos Institucionales “siempre buscando darle al tema de la Educación básica, una mirada de género”. A esos seminarios asistían maestros y maestras de primaria y secundaria, pero muchos más de primaria por la cercanía que estos y estas parecen tener con los padres y madres de sus alumnos y alumnas, especialmente en lo que atañe al conocimiento de la violencia intrafamiliar³².

En 1995, el Grupo Mujer y Sociedad y la ADE, obtienen de la Embajada de Holanda recursos para financiar pasajes y estadías para el desarrollo de un curso denominado *Proyecto Educativo con*

²⁹ Actualmente, este sistema ha sido modificado. Más adelante se verán sus variaciones.

³⁰ Entrevista a Patricia Jaramillo, miembro del Grupo Mujer y Sociedad de la Escuela de Género de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional. Bogotá, Noviembre 10 de 2004.

³¹ Entrevista a Imelda Arana, de la Asociación Distrital de Educadores –ADE–. Bogotá, 16 de Diciembre de 2004.

³² Entrevista a Patricia Jaramillo. Op. cit.

Perspectiva de Género. Asistieron maestras y maestros de todos los niveles educativos (preescolar, primaria y secundaria), orientadores y sicólogos de Antioquia, Valle, Chocó, Huila, Caquetá y los Santanderes. El proceso de selección se realizó a través de las Comisiones Regionales de Asuntos de la Mujer. El curso duró cuatro semanas, en periodo vacacional. A partir de este momento, la ADE y la Universidad Nacional, volvieron a trabajar conjuntamente³³.

A raíz de la promulgación de la Ley 115 de 1994, se reforma la capacitación de las y los docentes. Se quiere acabar con la modalidad de los cursos aislados, que sumaban créditos y se reglamenta la propuesta de los programas de formación permanente de docentes, conocidos con la sigla PFPD. Estos programas necesitaban ser presentados por una institución universitaria y proponer un plan de estudios en los cuales se acompañara lo formativo (entendido como desarrollo conceptual) con procesos de innovación e investigación. El grupo Mujer y Sociedad y la ADE, hacen la propuesta ante la Secretaría de Educación del Distrito Capital y son autorizados para ofrecer el PFPD, *Programa de formación permanente de docentes para el fomento de la igualdad de oportunidades de género. Área temática: ética y valores*, por cuatro años. El primer curso de este programa se ofrece entre el año 1999 y 2000 y el segundo, entre el 2001 y el 2002. “Ya después no realizamos más. El curso había perdido vigencia y era necesario reformularlo”³⁴.

El primer PFPD, contó con el apoyo financiero de la UNICEF, entidad que desarrollaba un proceso de formación en la temática equidad de género en la localidad de Kennedy. Por esta razón, asistió un grupo significativo de docentes de esta localidad. Para el segundo, cada maestro y maestra asistente, asumió los costos del mismo.

Dadas las exigencias académicas de un programa de formación permanente de docentes, el PFPD *para el fomento de la igualdad de oportunidades de género, área temática: ética y valores*, propuso un plan de estudios más riguroso que el curso de 1995 (Cf. Anexo 2, cuadro G), con valores ponderados para los diferentes espacios académicos y un mayor énfasis en el trabajo final. Este debería incidir en la institución, bien fuera a partir de un manual de convivencia, un proyecto de aula o de un Proyecto educativo institucional.

El PFPD hizo una apuesta por el cambio de mentalidad de las personas involucradas en los procesos educativos de carácter formal, hacia una que comprenda el reconocimiento de las desigualdades culturales y la aceptación de las diferencias individuales en cuanto a las maneras y posibilidades de producir y acceder al conocimiento. También buscó un cambio en las prácticas pedagógicas, ya que el quehacer del docente y la docente, se consideran básicos para el cambio cultural, mediante el cual el orden androcéntrico pueda ser sustituido por un orden basado en la equidad y en la valoración social de hombres y mujeres. De esta concepción se desprende el énfasis en los proyectos que tuvieron una asignación de 135 horas sobre 270 totales del PFPD.

Sus objetivos fueron:

³³ Entrevista a Imelda Arana. Op. cit.

³⁴ Idem.

- Contribuir a la formación permanente de docentes y directivos/as docentes hacia la construcción de relaciones de equidad entre hombres y mujeres.
- Abordar los componentes del desarrollo humano tendientes a la transformación de los sujetos sociales en los habitantes del siglo XXI.
- Asesorar la construcción, evaluación y reformulación de los PEI's desde la perspectiva de la equidad de género a través de grupos de educadores/as generadores de comunidad académica educativa.

El interés de este PFPD era lograr un efecto multiplicador a partir de los/as primeros/as docentes formados, en sus subsiguientes alumnos, así:

- Los grupos de docentes participantes deberían constituir un equipo de por lo menos tres docentes de una misma institución, buscando la participación de al menos una persona del equipo de la dirección institucional respectiva.
- El PFPD enfatizó en el módulo de investigación e innovación y en aspectos relacionados con enfoques y estrategias pedagógicas.
- En esta propuesta de formación se disminuyeron las conferencias magistrales y se incrementaron los talleres y las tutorías personalizadas a los proyectos.
- También se fortaleció el módulo de profundización con temáticas referidas a participación política y liderazgo y, a aspectos más puntuales de la vida y práctica pedagógica institucional.

Para esta investigación, se categorizaron 24 trabajos presentados por los maestros y las maestras que asistieron al PFPD a partir de la información consignada en los archivos de la Escuela de Género y suministrados por Patricia Jaramillo (Cf. Anexo 2, cuadros F, H, I, J y K). Al hacer una mirada de conjunto, lo que más llama la atención de los problemas identificados es, en primer lugar, el énfasis en los problemas de convivencia y la preocupación por la agresividad y la violencia (42%); en segundo lugar, aparecen los problemas relacionados con la discriminación de género (34%); en tercer lugar, se destaca la preocupación por el embarazo adolescente y sus consecuencias en la educación de las niñas (12%); en cuarto lugar, se llama la atención sobre la falta de participación de las niñas en diferentes niveles, así como su falta de liderazgo y pasividad (8%) y; en quinto lugar, la inexistencia de un plan de estudios de ética (4%).

Se echan de menos proyectos que apunten a los problemas del aprendizaje tales como, logros diferenciales en las áreas de conocimiento académico, formas diferentes de conceptuar los temas propios de las disciplinas, y la diferencia en la relación con la ciencia y la tecnología.

De todas formas, en dichos trabajos puede verse el desarrollo de la concepción de innovación pedagógica que propuso el PFPD *para el fomento de la igualdad de oportunidades de género, área temática: ética y valores* en su fundamentación, a saber:

- Las acciones innovadoras suponen investigaciones y diagnósticos sobre situaciones críticas, caracterizadas por una reorganización del conocimiento ya elaborado, sin exigir gran cantidad de informaciones nuevas. Estas investigaciones se refieren a estudios exploratorios y heurísticos, a una reestructuración progresiva y regulada del sistema analizado.

- Innovar exige una conciencia nueva, otras formas de articulación de los sentidos, nuevas perspectivas, una especie de explosión del conocimiento frente a situaciones críticas, una reordenación de los elementos o de las partes constitutivas.

En las entrevistas a profundidad realizadas a sus dos principales responsables, hay coincidencia en afirmar que son necesarios procesos de formación sistemática de los y las docentes en temas relacionados con la equidad de género. Estos procesos necesitan superar las acciones aisladas que han caracterizado la sensibilización de magisterio en estos aspectos. De allí que se imponga la necesidad de reflexionar sobre la práctica docente ya que en la rutinización del quehacer cotidiano se reproducen las inequidades. Igualmente, formular proyectos de aula en todas las disciplinas y no solamente en aquellas que permitan el trabajo de género como un contenido transversal. La preocupación por la equidad de género debe ser una política de estado y no una acción aislada según sea el interés del gobernante o del público de turno. En este sentido es conveniente una amplia oferta de programas de formación docente con perspectiva de género, que involucren la participación de un grupo significativo de docentes por institución educativa y que, de ser posible, constituyan una propuesta de formación avanzada, bien sea como especialización o como maestría.

También sería deseable que la perspectiva de género fuera un componente transversal en los planes de estudio para la formación de las maestras y los maestros en las Escuelas Normales Superiores y en las Facultades de educación.

4.6.2 Formación en valores. Experiencia del Grupo Política, Género y Democracia de la Universidad Javeriana.

Durante los años 2001 y 2002, el grupo Política, Género y Democracia de la Universidad Javeriana diseñó y puso en práctica un proyecto de intervención para la formación integral en valores con la comunidad educativa del Colegio Agustín Nieto Caballero.

El objetivo general de la innovación fue desarrollar estrategias para la apropiación de valores que el colegio había priorizado: responsabilidad, respeto, compromiso, transparencia y buena intención. A tal efecto, ambientó los espacios de reflexión necesarios para explicitar las valoraciones que los distintos actores de la comunidad educativa habían construido en relación con el género.

En el diseño del proyecto se tuvo en cuenta las características y especificidades del plantel, especialmente en lo relativo a sus avances en el campo moral y democrático. Así mismo, los supuestos de los tres enfoques teóricos que sustentaron la experiencia: la construcción dialógica de la personalidad moral, la comunidad justa con perspectiva de género y la pedagogía de la subjetivación.

La *construcción dialógica de la personalidad* se apoya en el modelo de Formación autónoma de valores. Busca desarrollar pautas sociales básicas de convivencia y de configuración y reconocimiento de los puntos de vista personales. También, capacidades de juicio y de autorregulación orientadas a la formación de una conciencia moral autónoma.

El *modelo de la comunidad justa* pretende conciliar la autonomía con el respeto y la solidaridad como una manera de construir valores de convivencia que ponderen las contradicciones de todo tipo. En este

aspecto, se trabajan las discriminaciones y valoraciones tradicionales que afectan la equidad de género en la institución educativa.

La *pedagogía de la subjetivación*, pretende igualar y equilibrar la promoción de los aspectos racionales y cognitivos con la dimensión emotiva y sensible del sujeto. Este enfoque lleva implícito el desarrollo de las prácticas de la *Escuela Co-educativa*. Tiende a desarrollar en niños y niñas funciones consideradas tradicionalmente como femeninas (sentimiento e intuición) como aquellas asignadas generalmente a lo masculino (pensamiento y sensación).

En lo pedagógico, articuló las asignaturas del plan de estudio con las finalidades del tema transversal (valores y equidad de género) para formular un Proyecto Pedagógico tal como lo define la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación. Igualmente incidió en el manual de convivencia. Esta articulación también permitió que la educación moral se inscribiera dentro de la acción conjunta de la institución educativa y no quedara relegada a unas pocas horas dentro de la planeación semanal de las clases.

Así, fue posible sensibilizar a los y las docentes y directivos y directivas del plantel frente a la formación en valores con una perspectiva de género, a la par que se profundizó en la temática con un grupo más pequeño de docentes.

El proyecto de formación en valores dirigido a los estudiantes, tuvo dos etapas. En la primera se trabajó con alumnos y alumnas del tercer ciclo y en la segunda, con estudiantes del segundo ciclo. Con los padres, se desarrollaron varias actividades, entre ellas, talleres de sensibilización coordinados por el equipo innovador (pequeño grupo de docentes) o el rector.

Esta experiencia de formación de docentes, a pesar de ser a nivel micro, plantea elementos de interés. Primero, la posibilidad de articular la perspectiva de género a un Proyecto Pedagógico Institucional; la formación en valores para todos los miembros de la comunidad educativa (padres, docentes, directivos, estudiantes) y el trabajo de la equidad de género, como un contenido transversal y no, como un proyecto más de la institución educativa.

Específicamente frente a la formación de docentes, la experiencia de la Universidad Javeriana pone de presente que un proyecto de esta naturaleza debe ofrecer un espacio formal que propicie la reflexión sobre valores pero que trascienda como trabajo al aula de clase, para así, apropiarse del proyecto. Igualmente, llama la atención sobre los lentos resultados de esta clase de intervenciones y la necesidad de trabajos de “lago aliento” en la temática de los valores, ya que llevan implícitos la resignificación de las prácticas y de los valores de la vida cotidiana y de la vida escolar.

4.6.3 La aplicación de la Guía de Co-educación

El proyecto Incorporación de la perspectiva de género en las acciones del Banco Mundial tuvo como propósito la aplicación de la guía de co-educación para docentes vinculados al proyecto de Educación

Rural en Colombia³⁵. A través de múltiples talleres se trabajó con docentes de varias regiones del país entre ellas Atlántico, Valle, los Santanderes.

Un primer elemento que reporta este trabajo es que, los y las docentes vinculados al proyecto piensan que, en general, sólo se pueden reconocer rasgos sexistas en los juegos y en los roles; de resto, nada en la escuela es discriminatorio. “Por eso fue necesario que los maestros y las maestras tomaran conciencia de la influencia que tienen en la perpetuación de las prácticas sexistas”³⁶.

Un segundo elemento está relacionado con la dinámica institucional. Se constató que “la dirección de los establecimientos educativos en un 80% está desempeñada por mujeres, quienes la desarrollan desde un modelo masculino”³⁷. Esta evidencia pone de presente la fuerza de los modelos androcéntricos que priman en las instituciones educativas y la necesidad de que los y las docentes tomen conciencia de esta situación para propiciar cambios en las estructuras académico-administrativas de los planteles escolares, cuando asuman cargos directivos, más aún cuando el informe de esta experiencia reporta que el 90% de los cargos de docentes rurales lo desempeñan mujeres”³⁸.

Con respecto a esta situación, las maestras y los maestros recomiendan que “es necesario elaborar un instrumento que permita identificar inequidades de género en las escuelas rurales, puesto que la mayoría son unitarias o modalidad escuela nueva. En estas escuelas, el o la docente ocupa varios cargos o roles dentro del gobierno escolar y como el magisterio está conformado en un alto porcentaje por mujeres no se logra un análisis de género”³⁹. También piensan que se debe hacer un reconocimiento del papel social que cumple el/la docente especialmente resaltando el de la mujer educadora, dado que representan una proporción alta del magisterio, especialmente en los niveles de preescolar y primaria. Igualmente proponen acompañar a los y las docentes en la formulación del PEI, más aún en la reconstrucción del PEI. Para algunos/as maestros y maestras de Santander, se trata de reformular el PEI desde una perspectiva co-educativa⁴⁰.

La experiencia de Co-educación del Banco Mundial, relieves la importancia de trabajar con maestros y maestras la perspectiva de género como contenido transversal en los Proyectos Educativos Institucionales. Además, muestra la necesidad de hacer conciente en la práctica docente los estereotipos de género, como un elemento esencial para cambios encaminados a la socialización de las futuras generaciones en modelos culturales más equitativos.

4.7. APROXIMACIÓN A ALGUNAS HIPÓTESIS EXPLICATIVAS

En este apartado se presentan ocho explicaciones que tienen que ver con la docencia como profesión femenina y subvalorada. Igualmente frente al hecho de la casi nula investigación sobre la equidad de

³⁵ Banco Mundial. *Incorporación de la perspectiva de género en las acciones del Banco Mundial: Un propósito para la aplicación de la guía de co-educación para docentes en el proyecto de la Educación Rural en Colombia. Informe final.* Bogotá D. C., diciembre de 1999, 32 páginas.

³⁶ Idem, página 18.

³⁷ Idem, página 20.

³⁸ Banco Mundial. Op. cit, página 20.

³⁹ Idem, página 5.

⁴⁰ Idem, página 22.

género en la formación docente y frente al papel trascendental del maestro y de la maestra en la constitución de relaciones más equitativas entre hombres y mujeres.

Una primera aproximación explicativa de la lectura de la formación docente desde una perspectiva de género pone de presente *el papel de los dispositivos pedagógicos en la formación de las maestras y los maestros*. Tal como acontece en otros sectores en los que trabajan mujeres⁴¹, se las educa para la sumisión. El modelo pedagógico de las escuelas normales en Colombia con su énfasis en el internado, correspondía a una propuesta moralizadora en la que el rol docente era entendido como un noble designio, que implicaba entrega, desprendimiento y sacrificio.

La formación de maestras en internados llevó a la apropiación de normas como símbolos de la enseñanza y a privilegiar la limpieza, el orden obsesivo y la vigilancia permanente como asociados a la labor docente. Si bien los análisis desde los modelos pedagógicos se refieren a los primeros años del siglo XX, sus estructuras permanecen como estereotipos que todavía permean la formación docente. Valga la pena anotar que los discursos pedagógicos se materializan en modelos de formación y en el caso privilegiado por las Normales, los sujetos aptos para ponerlos en funcionamiento, resultaron siendo las mujeres.

Desde las políticas pareciera que también se han configurado formas de valorar o sub-valorar la profesión docente como un oficio de mujeres⁴². Tal como se anotaba en la revisión de la literatura (4.1.), la docencia ha sido oficio de mujeres, sobre todo aquella que atiende la enseñanza inicial. La desvalorización de la misma está relacionada con estereotipos que asignan a la mujer la dulzura y la delicadeza, y la labor docente con el rol maternal.

Una tercera hipótesis explicativa de la formación docente y que atañe a la feminización del magisterio está relacionada con el peso que ha tenido en el país la *pedagogía católica*⁴³. La materialización de sus principios explican la presencia de los modelos lasallistas en las Escuelas Normales, a que se forme a la mujer en la imagen de María y a que su labor como docente sea de entrega y abnegación.

En Colombia, la iglesia ha tenido un papel importante en la formulación de orientaciones educativas y pedagógicas. El saber católico sobre la pedagogía constituyó la base para la legislación educativa, específicamente la de 1893 que contiene los reglamentos para normales, colegios y escuelas y que estuvo vigente hasta 1927 (Quiceno, 2004).

La *pedagogía católica* sigue teniendo gran fuerza y presencia en el panorama de la formación de maestras y maestros en Colombia. De hecho, de las 138 normales, 36% ostentan nombres alusivos a los santos, la virgen, los misterios, papas, etc; hay algunas normales con nombre secular pero regentadas por religiosas y de las 70 facultades de educación, 13 corresponden a universidades de nombre religioso.

Una cuarta hipótesis tiene que ver con el *modelo androcéntrico de los espacios educativos institucionales*. Esto los hace creadores y legitimadores de identidades sociales jerarquizadas (Subirats, 1999). Así, pese a

⁴¹ Los trabajos de Luz Gabriela Arango, por ejemplo, han documentado la forma como eran “educadas” las obreras en las fábricas antioqueñas.

⁴² Cf. Quijano, Maria Solita. Op. cit.

⁴³ Quiceno, Humberto. *Pedagogía católica y escuela activa en Colombia 1900-1935*. Bogotá D. C., Cooperativa Editorial Magisterio, Segunda edición, 2004, 262 páginas

la presencia mayoritaria de mujeres en el sector educativo y a que las instituciones educativas son organizaciones conformadas por grupos mixtos, fueron construidas bajo la tutela de hombres, quienes aún mantienen las posiciones de mayor poder y proyectan más eficazmente sus intereses.

En las instituciones formadoras de docentes esta lucha tiene que ver con la argumentación, con el debate, con la escritura, en fin, con la presencia académica y con la lucha por el poder que los grupos sociales, que ya lo detectan, no están dispuestos a ceder:

“En la medida en que no haya un empoderamiento de la niñas y de las mujeres no se podrá hacer ningún cambio, pues esto no es una cuestión gratuita que vamos a concederles. No. Porque sino entonces sigue el mismo paternalismo que en últimas reproduce lo que se está tratando de evitar”⁴⁴.

Ellos son los que marcan más profundamente las normas escolares de modo que, aún sin haberlo previsto así, la escuela tiende a reproducir el sistema social existente y las posiciones de poder y de jerarquía vigente en cada sociedad:

“... en una discusión un hombre se atreve a presentar un punto de vista con mucha mayor fuerza, en la voz, así no esté lo suficientemente argumentada; en cambio una mujer argumenta pero no tiene esa seguridad o esa fuerza en la voz, así argumente con mucho mayor juicio, y con mucho mayor rigor lo que está presentando: Es la voz del hombre la que se impone, a veces hasta por el tono.”⁴⁵.

Estas estructuras de poder invisibilizan a las mujeres y ejercen una discriminación inconsciente para el propio profesorado, que llevan a que “ninguno de los valores o comportamientos considerados propios del género son [sean] relevantes en la escuela” (Subirats, 1999:26).

Una quinta hipótesis alude a la *dificultad de romper estereotipos*, lo cual lleva a que las decisiones de política de formación docente obvien la perspectiva de género ya que en estos grupos es frecuente encontrar lugares comunes cuando afirman que al ser la educación profesión de mujeres, son éstas quienes reproducen los estereotipos de género:

“... el número de maestras es muy superior al número de maestros y eso tiene una incidencia en la escuela, porque las maestras están dando la formación a ese grueso del estudiantado. ¿Repitiendo modelos?, esa es una gran pregunta. ¿Formando machismo, sin equidad de género? (...)¿Reproduciendo el modelo de machismo? Sí”⁴⁶

O estereotipos tales como que el machismo es agenciado desde el hogar:

“...nuestra sociedad es machista por la educación que se ha recibido de las madres de familia y eso ha conducido también a que haya un machismo agenciado también por los hombres; sin embargo, me parece que el agente fundamental que proyecta el machismo es la mujer”⁴⁷.

O que en el sistema educativo no se presenta la inequidad de género:

⁴⁴ Testimonio de un hombre, miembro del Comité Distrital de Capacitación. Grupo focal realizado en noviembre 25 de 2004.

⁴⁵ Apartes de la entrevista a Pilar Unda, Vicerrectora de Gestión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional, diciembre 17 de 2004.

⁴⁶ Testimonio de una mujer, miembro del Comité Distrital de Capacitación. Grupo focal realizado en noviembre 25 de 2004.

⁴⁷ Testimonio de un hombre, miembro del Comité Distrital de Capacitación. Grupo focal realizado en noviembre 25 de 2004.

*“... para mí la carrera docente es una carrera más que todo femenina. En los puestos directivos hay mayoría de mujeres, incluso a nivel de rectores, coordinadores académicos. Desde ese punto de vista, no hay inequidad en cuanto a la presencia de la mujer en estos cargos”*⁴⁸.

Otro estereotipo de género presente en estos decisores de política está relacionado con el hecho de que la equidad o inequidad de género sólo se manifiesta en los juegos que realizan los estudiantes y las estudiantes en la institución escolar:

*“... en las horas de educación física, los chicos y las chicas arman sus equipos de fútbol por igual. Hay avances en eso, seguramente, fruto de la educación mixta”*⁴⁹.

Una sexta hipótesis plantea que *los problemas de género no son objeto de investigación ni de reflexión: se silencian*. Esta situación fue puesta en evidencia por la evaluación internacional de la Expedición Pedagógica Nacional en Colombia, proyecto de impacto en la formación continua de docentes. Durante el desarrollo de la Expedición, se hizo un recorrido por todas las regiones del país documentando las diferentes maneras de hacer escuela:

*“Las mujeres se atrevieron a salir de sus casas, a recorrer este país en esos momentos de conflicto y alteración del orden público. Eso demuestra la fuerza de las mujeres (...) Las mujeres que coordinaban equipos regionales, vivieron situaciones de pareja y de familia muy complicadas. Hubo separaciones porque los maridos no les permitían estar por fuera de la casa después de las cinco de la tarde (...) Yo he planteado varias veces que eso habría que volverlo objeto de indagación, de estudio, pero no ha salido”*⁵⁰.

La séptima hipótesis alude a que *la equidad, en general, ha entrado sólo como un principio a la educación*, y todavía no ha descendido a los ejes orientadores de los programas de formación docente (tal como se argumentó en el análisis de misión y visión de planes de formación en normales y facultades). Por ende, la equidad de género no ha llegado a la legislación sobre formación de docentes. Se cree que no hay discriminación contra las mujeres, pues desde hace varias décadas ellas han ingresado masivamente a la educación:

*“... las autoridades educativas piensan que hay equidad de género porque la escolaridad de las niñas es igual y en algunas regiones superior, a excepción de las regiones donde hay alta concentración de población indígena, y campesina. Las estadísticas muestran que en la escuela primaria en las grandes ciudades se matriculan más niñas que niños y permanecen más las niñas que los niños y en algunos niveles de educación son más. Entonces, no hay inequidad, no hay problema”*⁵¹.

Finalmente, es posible señalar que no se ha reconocido *el papel que tienen las y los docentes en la formación de actitudes* y que estos procesos tienen lugar en marcos institucionales, tales los Proyectos Educativos Institucionales –PEI– y los manuales de convivencia:

⁴⁸ Testimonio de un hombre, miembro del Comité Distrital de Capacitación. Grupo focal realizado en noviembre 25 de 2004

⁴⁹ Testimonio de una mujer, miembro del Comité Distrital de Capacitación. Grupo focal realizado en noviembre 25 de 2004.

⁵⁰ Entrevista a Pilar Unda, Op. cit.

⁵¹ Apartes de la entrevista a Imelda Arana, diciembre 16 de 2004.

“Digamos que es un asunto de los mismos docentes; de la manera como ellos conciben estas relaciones de género”⁵².

“...es trabajar con los maestros directamente para que se empiece a transformar esa realidad y trabajar con las comunidades educativas en su conjunto; hacer muchas acciones para que esa realidad se transforme”⁵³.

Los maestros y maestras pueden perfilar una u otra noción sobre los roles de género. Ellos y ellas pueden favorecer una cultura de la igualdad en la escuela o una reproducción de esquemas sexistas. Los mecanismos de la reproducción de la discriminación se transmiten tanto en la orientación consciente de la educación, como en las formas inconscientes de relaciones entre educadores y alumnos y alumnas que esperan resultados escolares más altos en niños y asigna las tareas de orden y limpieza a las niñas:

“Nosotros hemos aplazado mucho una discusión sobre la formación de maestros. La formación de maestros tiene que plantearse en un terreno mucho más amplio; el de la cultura y no solamente en la enseñanza de determinadas cosas, de determinados contenidos y disciplinas”⁵⁴.

En este sentido, la Red de Educación Popular entre mujeres –REPEM– propone entender la educación como la construcción de relaciones equitativas entre hombres y mujeres desde los componentes de convivencia de los Proyectos Educativos Institucionales –PEI– (REPEM, 2001: 54), la cual abriría un camino para el trabajo de equidad de género desde la institución escolar.

4.8. CONCLUSIONES

La revisión de los pocos estudios sobre género y formación docente en Colombia muestran que desde la historia de la educación es posible entender que el magisterio esté conformado, mayoritariamente, por mujeres de los estratos sociales más bajos. Las normales, instituciones de formación de docentes que han estado y continúan estando presentes en Colombia, fueron creadas para escolarizar a la población infantil femenina y pobre. También, para garantizar la transmisión de saberes asociados a lo femenino, tales los de la economía doméstica.

La investigación analizada pone de presente la conformación de las instituciones educativas según patrones que privilegian la cultura masculina y que, pese a la presencia mayoritaria de las mujeres en las mismas, sus voces se escuchan con mayor dificultad y que, muchas veces sus argumentos son descalificados en razón de estereotipos de género.

La revisión de algunas experiencias relacionadas con la formación docente y la equidad de género evidencian aprendizajes que vale la pena tener presentes. Los cursos de formación docente con perspectiva de género llevados a cabo por la Asociación Distrital de Educadores –ADE– y la Escuela de Género de la Universidad Nacional de Colombia, ponen de presente la utilidad de alianzas de sectores diversos que conjugan intereses gremiales y académicos en esta clase de programa. También, su sistematicidad, esto es, contar con un plan de estudios estructurado; su continuidad, que supera acciones de sensibilización; el énfasis en procesos de investigación asociados a estrategias de innovación en la

⁵² Testimonio de un hombre, miembro del Comité Distrital de Capacitación. Grupo focal realizado en noviembre 25 de 2004.

⁵³ Testimonio de una mujer, miembro del Comité Distrital de Capacitación. Grupo focal realizado en noviembre 25 de 2004.

⁵⁴ Entrevista a Pilar Unda, Op. cit.

institución escolar y la necesidad de contar con un número significativo de docentes por institución, con el fin de trabajar diferentes áreas curriculares y no sólo las tradicionalmente asociadas con las ciencias sociales. De igual forma, poder contar con grupos de hombres y mujeres entre los asistentes a tales procesos de formación.

La experiencia de formación en valores del *Grupo Política, Género y Democracia* de la Universidad Javeriana es relevante por haber trabajado con todos los miembros de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, directivos, maestros, maestras, padres y madres. También por su propuesta de *coeducativa* que lleva al desarrollo de características tanto masculinas como femeninas en los seres humanos.

Los aprendizajes derivados del Proyecto de Coeducación evidencian el papel de la práctica docente en la configuración de los estereotipos de género. Llama la atención sobre la necesidad de que las y los docentes expliciten su quehacer y reflexionen sobre el mismo, ya que en él se plasman mecanismos sexistas inconscientes. Por otra parte, muestran la dificultad del trabajo con las y los docentes en estas temáticas, que las y los “ponen en evidencia” y en la necesidad de que ellas y ellos vean en estos procesos formativos otros elementos diferentes a la evaluación de sus prácticas.

La educación superior sigue siendo privilegio de pocos y para los que tienen dicha posibilidad aún es una educación sexista. A pesar de los logros cuantitativos en el acceso de la mujer a la educación superior, todavía se difunden los estereotipos que clasifican unas carreras como masculinas y otras como femeninas. De ahí que exista la tendencia tanto en hombres como en mujeres a orientar su formación técnica o profesional según dichos estereotipos, porque existe interiorización de parte de las mujeres y de los hombres de los roles laborales que dividen los trabajos en masculinos y femeninos. Sería conveniente afectar esta situación mediante campañas que muestren las ofertas de formación profesional independientes de posturas sexistas, con el fin de que los y las jóvenes se inclinen por ellas según sus intereses y posibilidades de desarrollo y no, porque sean tradicionalmente femeninas o masculinas.

En Colombia existe el marco legal que permitiría un trabajo sistemático en esta perspectiva la cual podría formar parte tanto del componente valoral y contextual que formulan los decretos de acreditación, como de la formación investigativa a partir de la reflexión sobre la práctica. Esto necesitaría la existencia de grupos de estudio y de investigación dentro de las instituciones formadoras de docentes, con el fin de que la temática de género pase de ser objeto de conversación y constatación de las prácticas educativas de las maestras y los maestros, a ser objeto de reflexión sistemática y documentada por la investigación.

A nivel de políticas, requeriría la existencia de grupos de presión que, de manera continua, hicieran el seguimiento de los planes de formación de las maestras y los maestros, más aún en coyunturas como la actual, que cuenta con la presencia de funcionarios sensibles a la problemática en diferentes instancias de decisión de la política educativa de Bogotá.

Finalmente y en aras de rescatar la profesión docente, –lo que llevaría a que no fuera considerada como “un asunto de mujeres”– se hace necesario un empoderamiento de ellas para que reconozcan en sus labores educativas un ejercicio que trasciende las funciones de cuidado así tengan que ver con el. Igualmente, necesitaría un trabajo dentro de las instituciones educativas para promover la participación femenina en las instancias de dirección y una representación equitativa por sexo en las diferentes comisiones establecidas para garantizar la buena marcha de las instituciones educativas. También sería conveniente analizar las diferentes maneras de acceder al conocimiento, a la ciencia y a la tecnología por

parte de hombres y mujeres, con el fin de plantear desde esta misma diversidad, posibilidades de reconocimiento de la diferencia.

Podría afirmarse que la preocupación por la equidad de género en la formación de docentes no ha pasado de acciones aisladas y coyunturales asociadas a la presencia de personas comprometidas con la problemática en las diferentes instancias formuladoras y decisoras de políticas sociales. Esta situación no es exclusiva de la equidad de género sino que es un problema general de la formación de docentes en Colombia dado que las políticas en este campo son discontinuas.

Sin embargo, existe el reconocimiento de la necesidad de trabajar la equidad de género en la formación docente, sobre todo en la formación inicial de los y las mismas/os, ya que las actitudes y comportamientos frente al género se construyen en la intersubjetividad y el aula de clase es un espacio privilegiado en estas construcciones sociales.

La investigación sobre equidad de género en educación podría constituir un programa auspiciado tanto por las agremiaciones docentes como por los organismos que agrupan las instituciones formadoras de docentes tales la Asociación Nacional de Escuelas Normales –ASONEN– y la Asociación de Facultades de Educación –ASCOFADE–.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALONSO, Ana Rico de y otros. *El Telar De Los Valores. Una formación en valores con perspectiva de género*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–, Javegraf, Primera Edición, 2002, 184 páginas.

ALVAREZ, Lucy. “Mujer y género en la UPN”, en *Magazín Pedagógico No. 4*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Octubre de 2004

AMAYA DE OCHOA, Graciela, et. al. “La escuela, el maestro y su formación”; en *Colección Documentos de la Misión Ciencia Educación y Desarrollo*, Tomo I, 1995; páginas 107-159.

ARANA SÁENZ, Imelda. *Preferencias académicas y educación secundaria: un estudio con perspectiva de género*. Bogotá: Magisterio, 1998.

_____. *Las practicas pedagógicas de maestras y maestros del Distrito Capital. Una mirada a los roles de género*, en *Revista Nómadas No. 14*, abril de 2001, páginas 90-102.

_____. Entrevista realizada en diciembre 16 de 2004.

ARANGO, Luz Gabriela. *Género e ingeniería. La construcción de una identidad profesional. El caso de las y los estudiantes de ingeniería de sistemas de la Universidad Nacional*. Bogotá D. C., Departamento de Sociología, Centro de Estudios Sociales –CES–, 35 páginas, s. f. Basada en *Universidad, movilidad social y cultura: trayectorias sociales, género e identidad entre estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá: UN-Colciencias, 2001-2002.

BANCO MUNDIAL. *Incorporación de la perspectiva de género en las acciones del banco Mundial: Un propósito para la aplicación de la guía de co-educación para docentes en el proyecto de la Educación Rural en Colombia. Informe final*. Bogotá D. C., diciembre de 1999, 32 páginas.

BEILLEROT, Jacky. *La Formación de formadores*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1996.

CALVO G., RENDÓN, D. y ROJAS, L. *La formación docente en Colombia. Estudio diagnóstico*. Bogotá: IESALC/UNESCO-UPN, 135 páginas, 2004.

CLAVIJO, Jairo; GARAY, Aurora; DEL BASTO PÉREZ, Liliana. “¿Quiénes son los profesores de primaria de la ciudad de Ibagué?”, en *Perspectiva Educativa No. 3*, Noviembre de 2002.

COMITÉ DISTRITAL DE CAPACITACIÓN DOCENTE. Grupo focal realizado en noviembre 25 de 2004.

COHEN, Lucy. “El bachillerato y las mujeres en Colombia”; en *Revista Colombiana de Educación No. 35*. Bogotá D. C., UPN-CIUP, 1997, páginas 41-69, 1971.

GARCÍA SUÁREZ, Carlos Iván. “Acción e interacción”; en *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género*. Bogotá: Siglo del hombre editores, Universidad Central-DIUC, páginas 127-164, 2004.

_____. *Género y educación, herramientas conceptuales*. Bogotá: Universidad Central, Serie Edúgenero, 2002.

HERRERA, Martha Cecilia. “La historia de la formación de profesores en Colombia: una búsqueda de identidad profesional”, en: *Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación*, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia-Universidad Nacional de San Luis, Argentina, 2000.

JARAMILLO, Patricia. Entrevista realizada en noviembre 10 de 2004.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. *Hacia un sistema nacional de formación de educadores*. Bogotá, Serie documentos especiales, 1998.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA-BANCO MUNDIAL. *Proyecto Incorporación de la perspectiva de género en las acciones del Banco Mundial: un propósito para la aplicación de la guía de coeducación para docentes en el proyecto de la Educación Rural en Colombia*. Informe final. Bogotá D. C., MEN-Banco Mundial, Diciembre de 1999, 32 páginas.

QUICENO, Humberto. *Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica pedagógica, Colección Pedagogía e historia No. 6, 2004.

QUIJANO SAMPER, María Solita. *Aproximaciones a una mirada genealógica sobre las prácticas que configuran el ejercicio del magisterio como asunto de mujeres: Bogotá 1880 – 1920*. Ponencia presentada en el "Primer Congreso Internacional sobre los procesos de feminización del magisterio". México, El Colegio de San Luis de Potosí, México, febrero 21-23 de 2001.

RED DE EDUCACIÓN POPULAR ENTRE MUJERES –REPEM– *¿Y la educación de las mujeres en Colombia qué?*. Bogotá D. C., 2001, 94 páginas. Diseño e impresión por Oscar Gómez.

RED LATINOAMERICANA DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EN EDUCACIÓN –REDUC– Base de datos documental. www.reduc.cl Accesado el 24 de noviembre de 2004.

RODRÍGUEZ MOLANO, Angélica. *Políticas de formación de docentes: una aproximación desde la teoría culturalista de Jeromme Brunner* (Monografía para optar el título de maestría en estudios políticos). Bogotá: Universidad Javeriana, 2000.

SÁNCHEZ MONCADA, Marlene. *El modelo pedagógico de las escuelas normales en Colombia y sus efectos sobre el proceso de feminización del magisterio (1880 – 1920)*. Ponencia presentada en el "Primer Congreso Internacional sobre los procesos de feminización del magisterio". México, El Colegio de San Luis de Potosí, México, febrero 21-23 de 2001.

_____. *Aproximación histórica a la formación de maestras públicas en Colombia*. Bogotá, Colciencias-SOCOLPE, 2000.

SCHÖN, Donald. *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Madrid: Paidós, 1983

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. *Plan de formación permanente del personal docente y administrativo en el servicio educativo de Santa fe de Bogotá D. C., 1997-1998*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, 86 páginas, 1 anexo.

_____. *Plan de formación permanente del personal docente, directivo y otros agentes educadores en el servicio educativo de Santa Fe de Bogotá, D. C., 1999-2000 para la Bogotá que queremos*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, 46 páginas, 4 anexos.

_____. *Plan Sectorial de Educación 2004-2008. Bogotá: una gran escuela para que los niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, 60 páginas, 1 anexo, s. f.

SUBIRATS, Marina. *La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación; propuestas para una metodología de cambio educativo*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 1998.

_____. "Género y escuela"; en *Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Compilado por Carlos Lomas. Ecuador: Paidós, 1999, páginas 19-33.

UNDA, Pilar. Entrevista realizada en diciembre 17 de 2004.

ANEXO 1. TRABAJOS RELACIONADOS CON EDUCACIÓN Y GÉNERO

Arana Sáenz, Imelda. *El género en las preferencias académicas de hombres y mujeres jóvenes*. Santa fe de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Departamento de Ciencias Sociales, 1994, 165 páginas (RAE 01.632-10);

_____. “Las prácticas pedagógicas de maestras y maestros del Distrito Capital. Una mirada a los roles de género”; en *Nómadas No. 14*. Bogotá D. C., Departamento de Investigaciones (DIUC), Fundación Universidad Central, 2001, páginas 90-101. (RAE 03.778-10)

_____. *Los roles de género en las prácticas pedagógicas de maestras y maestros del Distrito Capital*. Bogotá D. C., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–, Alcaldía Mayor de Santa fe de Bogotá, 1998, 53 páginas. (RAE 03.180-10)

Calvo, G. y otros. *El aula reformada*. Bogotá D. C., Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones –CIUP–, 2001, 155 páginas. (RAE 03.711-10)

García Suárez, Carlos Iván. “La pedagogía del cuerpo como bastión del género”; en *Nómadas No. 14*. Bogotá D. C., Departamento de Investigaciones –DIUC–, Fundación Universidad Central, 2001, páginas 124–139 (RAE 03.779-10)

Rico, Ana y otros. *Calidad y equidad en el aula. Una mirada desde el género*. Bogotá D. C., Pontificia Universidad Javeriana, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–, primera edición, 2002, 149 páginas. (RAE 04.066-10)

_____. “Equidad de género en la educación en Colombia: políticas y prácticas”; en *Papel Político No. 11*. Bogotá D. C., Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–, Agosto de 2002, páginas 9-50. (RAE 04.099-10)

Toro Velásquez, Manuel Ricardo. “Atmósfera socio-moral en escuelas bogotanas desde una perspectiva de género”; en *Nómadas No. 14*. Bogotá D. C., Departamento de Investigaciones (DIUC), Fundación Universidad Central, 2001, páginas 36–49 (RAE 03.777-10)

Turbay, Catalina. *Género, desarrollo humano, educación y socialización. Hacia un marco teórico sobre socialización de género en educación*. Santa fe de Bogotá, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia –UNICEF–, Fundación para la Libertad FREDRICH-NEUMAN-STIFTUNG, Consejería Presidencial para la Juventud, la Mujer y la Familia, 1994, páginas 19-65. (RAE 01.659-10)

Sánchez Moncada, Marlene. *Aproximación histórica a la formación de maestras públicas en Colombia (1880-1920): Una mirada sobre las prácticas que configuran el ejercicio del magisterio como asunto de mujeres –Bogotá, Medellín, Santa Marta y Socorro–*. Bogotá, Colciencias, Socolpe, 2000 (RAE 03.843-10)

Sánchez Moncada, Marlene y Quijano Samper, Maria Solita. “Género, pedagogía y escuela”; en *Pretextos Pedagógicos No. 7-8*. Bogotá, Socolpe, s. f., páginas 82-86 (RAE 03.453-10)

Nota: Los resúmenes analíticos –RAE– de estos trabajos, pueden consultarse en la base documental de la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación –REDUC– en la dirección electrónica www.reduc.cl

ANEXO 2. CUADROS, TABLAS Y GRÁFICOS

CUADROS

Cuadro A. Capacidades que según el Decreto 272 (1998), debe lograr y fortalecer el futuro educador

- a) *Construir para sí mismo, una visión y una actitud pedagógica que lo impulse a mantenerse en formación permanente y a orientar la formación de otros para el logro progresivo de mayores niveles de calidad de vida.*
- b) *Convertir el conocimiento en potencial formativo a partir de la estructura, del contenido y del valor social y cultural de los saberes, en concordancia con la capacidad de conocer y con el contexto vital de los alumnos.*
- c) *Promover para sí y para otros, a través de la formación, los talentos que cada persona puede y debe construir y cultivar en beneficio propio y del entorno*
- d) *Contribuir con su profesión a crear visiones de mundo, de la vida y de sí mismo, gobernadas por los más altos valores humanos*
- e) *Crear ambientes y situaciones pedagógicas que le permitan a él y al alumno, como sujetos en formación, auto conocerse e impulsarse hacia la comprensión y transformación de la realidad*
- f) *Desarrollar y mantener una actitud de indagación que, enriquecida con teorías y modelos investigativos, permita la reflexión disciplinada de la práctica educativa y el avance del conocimiento pedagógico*
- g) *Poseer mentalidad abierta frente a otras culturas, ser sensible y crítico ante la multiplicidad de fuentes de información universal y lograr el dominio pedagógico de los medios informáticos e interactivos modernos y de una segunda lengua.*

Fuente: Tomado del artículo 3 del Decreto 272 de 1998

Cuadro B. Los núcleos del saber pedagógico

- a) *la educabilidad del ser humano en general y de los colombianos en particular en sus dimensiones y manifestaciones según el proceso de desarrollo personal y cultural y sus posibilidades de formación y aprendizaje*
- b) *la enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad, en el marco de sus dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural y su transformación en contenido y estrategias formativas, en virtud del contexto cognitivo, valorativo y social del aprendiz. El currículo, la didáctica, la evaluación, el uso pedagógico de los medios interactivos de comunicación e información y el dominio de una segunda lengua*
- c) *la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y sus posibilidades de interdisciplinariedad y construcción y validación de teorías y modelos, así como las consecuencias formativas de la relación pedagógica*
- d) *las realidades y tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales e internacionales; la dimensión ético, cultural y política de la profesión educativa.*

Fuente: tomado del artículo 4 del decreto 272 de 1998

Cuadro C. Características del personal docente de la educación básica primaria de la ciudad de Ibagué

Dentro de las características más relevantes de los docentes se encontró que: el 86.7% son mujeres y el 13.3% hombres; hay una feminización dentro del ejercicio docente de la primaria muy notable, debido, fundamentalmente, al predominio, en años anteriores, de las normales de señoritas sobre las de varones. En 1951, existían en el país 99 centros normalistas categorizados por sexos, de los cuales 19.25% eran masculinos y el 80.7% femeninos. Igualmente, en el período 1952-1957 se da una clasificación por sexos que rompe el primer intento de carácter mixto de la formación; Laureano Gómez y su ministro de educación consideraron que no era aceptable, desde el punto de vista moral, el que los alumnos de diverso sexo convivieran y trabajaran juntos en las mismas aulas...

El 70% de los maestros de primaria tiene una edad entre los 40 y los 59 años, y el 22% entre los 19 y los 39. Lo anterior permite plantear que el magisterio de primaria de la ciudad está predominantemente por encima de los cuarenta años de edad. En concordancia con una investigación de Parra Sandoval, a comienzos de la década del ochenta, “el magisterio era joven, característica que se expresaba no solamente en un recambio de maestros no entrenados pedagógicamente...sino también en la inhabilidad del trabajo docente para retener a los maestros dentro de su actividad profesional”

El tiempo de servicio de los docentes es otro de los aspectos tenidos en cuenta, encontrándose que el 68% tiene una experiencia entre los 16 y 35 años, el 23% menos de 15 años; lo que permite evidenciar una vinculación temprana al mercado laboral y una permanencia en el desempeño. Según el estudio de Fedesarrollo, de Mauricio Alviar y Doris Polanía, lo anterior ofrece bondades como desventajas, tal es el caso de la dificultad para introducir innovación.

Fuente: Clavijo, Jairo; Garay, Aurora; Del Basto Pérez, Liliana; “¿Quiénes son los profesores de primaria de la ciudad de Ibagué?”, en : Perspectiva Educativa No. 3, Noviembre de 2002, Revista de la Facultad de Ciencias de la Facultad de Educación, pp. 45-46

Cuadro D. Marco conceptual de algunas instituciones formadoras de docentes

	Misión	Visión
<i>Universidad I</i>	Contribuye a la construcción permanente del tejido social, coadyuvando a la conformación del ethos nacional desde una perspectiva pedagógica y educativa. En ese sentido, forma y promueve a los educadores y demás agentes educativos que la	Será reconocida por su papel determinante en la construcción de tejido social de la nación colombiana, como una institución para la formación de educadores y agentes educativos con el conocimiento y capacidad

	nación y el mundo requieren en su devenir social y humano velando por la instalación de la subjetividad en el centro de sus acciones...	para interpretar el contexto nacional; por su contribución académica en el proceso de dignificación de la profesión docente... y por la generación de un pensamiento pedagógico y crítico y una cultura educativa agente en la promoción de sujetos sociales.
<i>Universidad 2</i>		<p>La Facultad, como componente estructural y funcional de la Universidad.. se rige por la visión que la institución ha definido y en este sentido reafirma su interés por:</p> <p>La formación integral de la persona, entendida como el desarrollo de las diferentes dimensiones del ser: afectivo, cognitivo, social y psicológico</p> <p>El desarrollo y afianzamiento de una sociedad que reafirme los principios constitucionales de una nación democrática, participativa, pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad en la prevalencia del interés general.</p>
<i>Universidad 3</i>	El Departamento de Educación Física, Deporte y Recreación, tiene como misión el desarrollo de la Educación Física, el Deporte y la Recreación en concordancia con las necesidades institucionales, regionales y nacionales; en un marco de pluralidad ideológica y de respeto a los derechos individuales y sociales.	
<i>Universidad 4</i>	En perspectiva hacia un desarrollo humano armónico nos apropiamos y difundimos saberes pedagógicos y de los énfasis, fundamentados en los principios de democracia, autonomía y solidaridad y en los criterios de flexibilidad y excelencia.	
<i>Universidad 5</i>	Formar educadores y otros profesionales comprometidos con la formación de ciudadanos mediante la reflexión, la experimentación y la consolidación de la investigación en educación, pedagogía y otras áreas afines para que respondan con autonomía y creatividad al desarrollo educativo de la región y el país, teniendo en cuenta su diversidad étnica y cultural en el marco de la Constitución Nacional y la misión educativa de la Universidad...	
<i>Universidad 6</i>	Contribuir a la formación de ciudadanos íntegros, éticos y profesionalmente competentes en los campos de la educación, la estética y las ciencias sociales; ciudadanos que aporten a los procesos de desarrollo educativo local, regional, nacional e internacional, mediante la generación y difusión del conocimiento y la cultura, en un marco de libertad de pensamiento y pluralismo ideológico que propicie el crecimiento personal y colectivo.	

<p>Universidad 7</p>	<p>Formar Licenciados en Pedagogía infantil, Etnoeducación con énfasis en Matemáticas, Ciencias Sociales y Cultura, Educación Ambiental, Lengua Castellana y Bilingüismo, con capacidad de liderazgo y gestión, de los procesos de enseñanza - aprendizaje, que responda a las condiciones socio culturales de la región, en los distintos niveles de educación básica</p>	
----------------------	--	--

Fuente: Archivos del Consejo Nacional de Acreditación –CNA–

Cuadro E. Marcos conceptuales favorables a la incorporación de una perspectiva de género

UNIVERSIDAD	CONCEPTOS INSTITUCIONALES
<p>Universidad de La Salle Facultad de Filosofía y letras www.lasalle.edu.co</p>	<p>La Facultad de Filosofía y Letras tiene como misión aportar y colaborar en la construcción de una sociedad y un mundo más humano, justo y equitativo; para ello se basa en el pensamiento y obra de San Juan Bautista de La Salle, (1651-1719) y en la visión de la Iglesia Católica. Ese aporte se pretende hacer a través de dos programas (Licenciatura y Programa de Filosofía) de excelencia académica, que forme ante todo personas con una sólida educación filosófica y humanística, y comprometidas desde ahí con el mundo actual y con la sociedad en que vivimos.</p> <p>La Facultad de Filosofía y Letras tiene como visión un mundo más humano, más justo y más equitativo, reconciliado con la naturaleza respetándola y conviviendo en armonía con ella; una sociedad pluralista y tolerante, en la cual las diferencias sean fuente de enriquecimiento colectivo y no soporte de exclusiones, discriminaciones ni desigualdades; un ser humano que pueda maximizar sus potencialidades, como persona y como ciudadano, formado para el consenso, la solidaridad y la cooperación con los otros.</p>
<p>Universidad del Magdalena www.unimag.edu.co</p>	<p>Este programa responde al compromiso de la Universidad del Magdalena frente a la magnitud del trabajo a emprender en la formación de docentes para atender la educación de los niños y niñas, que hoy más que nunca tienen que ser pensados de manera prioritaria como semillas de un futuro más próspero.</p>
<p>Universidad del Cauca Facultad de Ciencias Naturales www.unicauca.edu.co</p>	<p>Formación de un ser culto, integro, pluralista, flexible, abierto, sensible, crítico, responsable, tolerante y comprometido con las transformaciones sociales y la protección del medio ambiente.</p>
<p>Universidad del Cauca Facultad de Educación Física www.unicauca.edu.co</p>	<p>Busca también la formación de un educador que desde su práctica pedagógica y social trabaje por la recuperación y valoración de la dignidad, la autoestima y la democracia como elementos esenciales para constituirse en un verdadero agente de desarrollo educativo, social y cultural.</p>

Fuente: páginas web institucionales de cada una de las universidades.

Cuadro F. Trabajos de investigación presentados bajo el concepto de imaginarios de género

Nombre del proyecto	Diagnóstico	Pregunta eje de investigación	Estrategias a aplicar
<p>Imaginarios de l@s estudiantes respecto de la equidad de género. Caso Veinte de Julio</p>	<p>Discriminación del rol femenino frente al masculino y por ende, la inequidad de</p>	<p>¿Cuáles son los imaginarios que subyacen en los comportamientos de l@s</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diarios de campo • Testimonio de la vida escolar

	oportunidades.	estudiantes frente al orden simbólico patriarcal?	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas a sujetos particulares
Caracterización de roles de género en la escuela	Comportamientos de discriminación, subordinación y dominio, observados en niños y niñas	¿Qué imaginarios y representaciones sociales generan influencias que conllevan a la discriminación, subordinación e invisibilidad en los comportamientos de los niños y las niñas?	<ul style="list-style-type: none"> • Talleres de sensibilización a niños y niñas sobre temática de género • Entrevistas • Encuestas • Conversatorios • Talleres • Proyección de videos
Identificando actitudes y formas discriminatorias e invisibilización de la mujer en el espacio escolar	Observación de actitudes discriminatorias contra las docentes y estudiantes dentro de la institución	¿De qué formas la educación sexista y androcéntrica, hasta ahora impartida y fomentada en la educación colombiana, ha generado roles y funciones discriminatorias que han desencadenado invisibilización de la mujer en el espacio escolar?	<ul style="list-style-type: none"> • Etnografía • Instrumentos como observación • Entrevistas
Las imágenes como textos y mensajes constructores de aprendizajes significativos en torno a la igualdad de oportunidades entre géneros	Se identifican patrones de evolución en la expresión plástica del grupo de niños y niñas de segundo primaria, que presentan esquemas gráficos de imagen, percepción y configuración de la forma en tercera dimensión que se apegan al realismo visual e interpretativo con el cual interactúan a diario a través de su cuerpo, el juego, la socialización, centros de interés, etc.	¿La influencia de las imágenes en la visualidad de las niñas y los niños del grado segundo de primaria, un efecto significativo en la falta de comprensión frente a la igualdad de oportunidades y valoración entre géneros?	<ul style="list-style-type: none"> • Observación estructurada a partir de criterios determinados por la docente • Observación no estructurada caracterizada por ser abierta y dar lugar a construcción de sentido • Interpretar, comparar, analizar por parte de los niños y las niñas y de la docente • Talleres de expresión artística • Jornadas lúdicas
¿Cuándo y en qué se evidencian estereotipos femeninos y masculinos en niñas y niños de 5 años de edad?	Cada estudiante al ingresar al sistema educativo (en este caso estudiantado de 5 años) trae un mapa interior, una forma de percibir el mundo. Como parte de esto el cómo ser hombre y ser mujer	¿Cómo se presentan los imaginarios colectivos de ser hombre y ser mujer en niños que ingresan al sistema educativo? ¿Cómo se presenta en niños y niñas de 5 años, actitudes de inequidad?	Observación en el aula Observación durante el juego libre
El concepto de feminidad en los y las estudiantes del Colegio Distrital Estanislao Zuleta, con edades entre los 15 y 19 años	La nula participación de las niñas de 15 a 19 años en actividades deportivas y competitivas Su papel pasivo frente a actividades deportivas durante el descanso y recreo	¿Por qué hay falta de motivación de las niñas para participar en actividades físicas y deportivas?	<ul style="list-style-type: none"> • Encuesta • Entrevistas
La literatura, una estrategia para fomentar el respeto a la diferencia	La integración al aula de niños con educación especial. Actitudes de “discriminación” entre alumnos, reflejado en burlas relacionadas con las limitaciones y discapacidades. Poca motivación hacia la lectura crítica-analítica.	¿Cómo la literatura infantil puede ser un punto de partida para la lectura del mundo desde una perspectiva de género?	<ul style="list-style-type: none"> • Talleres de lectura
Reconocimiento de la identidad de género en medio de la diferencia	La poca viabilidad que la perspectiva de género tiene en el currículo académico	¿Qué piensan los estudiantes sobre la identidad y la equidad entre géneros?	<ul style="list-style-type: none"> • Talleres • Proyección de videos

Fuente: Archivos de la Escuela de Género, Universidad Nacional de Colombia

Cuadro G. Plan de estudios del PFPD para el fomento de la igualdad de oportunidades de género. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas

N° DE MÓDULO Y CONTENIDOS	HORAS	MODALIDAD	METODOLOGÍA
1. MARCO GENERAL			
• Nuevos paradigmas de feminidad y masculinidad	5	Conversatorios	Presentación de temas por parte de especialistas e interlocución con las y los participantes. Preparación de lecturas y debates
• Desarrollo Humano con perspectiva de género	5		
• Ciencia tecnología y desarrollo	5		
• Democracia y desarrollo social	5		
• Jóvenes y cultura urbana	5		
Total horas	25		
2. MARCO INSTITUCIONAL			
I. Socialización y relaciones de género	5	Seminarios y talleres	Presentación de temas por parte de especialistas y confrontación de opiniones con las/os participantes. Construcción colectiva de consensos
II. Identidad de género y autonomía	5		
III. Sexualidad y educación sexual	10		
IV. Poder y gobierno en la institucionalidad	5		
V. Currículo y proyecto pedagógico	5		
VI. Proyectos Educativos institucionales	10		
Total horas	40		
3. MARCO INNOVATIVO			
• Perspectivas sobre la innovación educativa	5	Seminarios-taller	Trabajo de grupos sobre cada uno de los aspectos. Síntesis de ideas por especialista
• Prácticas pedagógicas	5		
• Paradigmas de construcción del conocimiento	5		
• Conflictos y pactos de convivencia	5		
• Derechos Humanos y Vida Escolar	5		
Total horas	25		
4. PROFUNDIZACIÓN			
• Modelos de desarrollo y planeación	10	Seminarios	Exposiciones de expertas/os y participantes, y debates. Preparación de lecturas
• Participación política, liderazgo y empoderamiento	10		
• Mundo escolar y cultura urbana	10		
• Corrientes pedagógicas	10		
Total horas	40		
5. INVESTIGACIÓN			
Perspectivas sobre la investigación educativa	5	Seminarios	Presentación de temas por especialista. Discusión de participantes con tutores
Metodologías de investigación	10		
<i>Total horas</i>	15		
6. ASESORÍA Y ACOMPAÑAMIENTO A PROYECTOS			
<i>Trabajo de campo</i>	55	Sesiones de trabajo de campo e intercambio	Presentación de temas por especialista. Reunión de tutoras/es con maestros participantes Presentación de experiencias de participantes
Encuentro de resonancia	10		
Encuentro de socialización	50		
<i>Seguimiento y evaluación de proyectos</i>	10		
Total horas	135		
TOTAL HORAS	270		

HORARIO: VIERNES 5:30 P. M. A 8P.M. SABADOS 8:00A.M. A 1 P. M.

Fuente: Documentación y archivo de la Escuela de Género de la Universidad Nacional de Colombia

Cuadro H. Trabajos de investigación presentados bajo el concepto de salud

Nombre del proyecto	Diagnóstico	Pregunta eje de investigación	Estrategias a aplicar
Estrategias convivenciales producto de la integración de madres adolescentes y la dinámica escolar que faciliten su integración en la	<ul style="list-style-type: none"> La irregularidad en la asistencia de las madres adolescentes a la institución Abandono de la institución por 	¿Cómo afecta la condición de madre de algunas adolescentes del Colegio Distrital Los Alpes, Jornada Mañana, su integración a la	Investigación etnográfica: <ul style="list-style-type: none"> Entrevistas dirigidas Construcción de relatos Observación directa

educación formal	<ul style="list-style-type: none"> parte de madres adolescentes El aumento de adolescentes gestantes y lactantes en la institución escolar 	educación básica y media?	<ul style="list-style-type: none"> Encuestas
Educando mujeres desde una perspectiva de género	Embarazos prematuros en las estudiantes	¿Qué concepción se tiene de la mujer con un embarazo temprano?	<ul style="list-style-type: none"> Talleres Relatos de vida
Educación sexual con perspectiva de género. Énfasis en la diversidad y convivencia	Necesidad como docentes de implementar la perspectiva de género en la enseñanza de la educación sexual, para así fomentar una formación integral en el y la joven	¿Cómo promover la educación sexual con perspectiva de género, enfatizando en la diversidad y convivencia, en los colegios Darío Echandía y Enrique Olaya Herrera?	<ul style="list-style-type: none"> Encuesta diagnóstica Sensibilización lúdica del proyecto: obra de teatro Cineforos Elaboración de murales Lecturas Conferencia: adolescencia, sexualidad y género a cargo de la profesora Florence Thomas

Fuente: Archivos de la Escuela de Género, Universidad Nacional de Colombia

Cuadro I. Trabajos de investigación presentados bajo el concepto de participación

Nombre del proyecto	Diagnóstico	Pregunta eje de investigación	Estrategias a aplicar
¿Quién va?	La asistencia a las reuniones de padres de familia generalmente por parte de las mujeres y no de los hombres	¿Por qué en las reuniones, actividades que se realizan en el CED Campo Hermoso, sólo se nota la presencia de la mujer y la ausencia del hombre, la cual es muy alta?	<ul style="list-style-type: none"> Talleres Videos Foros Carteles Conferencias Dinámicas
La autoestima: factor influyente en la participación democrática de la mujer en la vida escolar	La poca participación de las niñas en las actividades extraescolares, en el gobierno escolar. Ausencia de liderazgo de parte de las niñas en la mayor parte de las actividades escolares	Al aumentar la autoestima, ¿se logra una participación más activa de las niñas, así como construcción de relaciones equitativas entre niños y niñas?	<ul style="list-style-type: none"> Charlas y dinámicas de sensibilización Talleres Cineforo Actividades recreativas y de integración Carteleras Lecturas

Fuente: Archivos de la Escuela de Género, Universidad Nacional de Colombia

Cuadro J. Trabajos de investigación presentados bajo el concepto de social

Nombre del proyecto	Diagnóstico	Pregunta eje de investigación	Estrategias a aplicar
Manifestaciones agresivas	Las relaciones interpersonales de marcada agresividad que se viven en la institución	¿Por qué se presenta alto grado de agresividad?	Cineforo con padres y estudiantes Observación

			Relatos de situaciones particulares Actividades de pintura
Discriminación desde la escuela	La constante agresión de la que son víctimas las niñas de las instituciones por parte de los niños, esto por medio del lenguaje verbal y no verbal	¿Cómo se presentan las relaciones de agresión y el poder presente en ellas?	<ul style="list-style-type: none"> Talleres Conversatorios Reflexiones
Construcción de la afectividad en estudiantes del CED Santa Marta	La dificultad que se observa en los y las estudiantes para expresar los sentimientos en los diferentes escenarios en los que comparten en interactúan	¿Cómo afecta a los hombres y a las mujeres el no poder expresar sus sentimientos con libertad?	Estudios de caso Observación de campo
Concepción de género de l@s jóvenes del CED Ramón de Zubiría	La convivencia de l@s estudiantes en un medio de alta agresividad y violencia	¿Las relaciones que se establecen en la comunidad juvenil de la institución son mediadas por la violencia y determinadas por sus concepciones de género?	<ul style="list-style-type: none"> Talleres Encuestas Entrevistas Historias de vida
Promoción de la equidad de género en la escuela para facilitar la convivencia entre hombres y mujeres	La poca participación de los y las niñas en diferentes instancias de la institución	¿De qué manera se puede promover la equidad de género en la escuela para facilitar una sana convivencia?	<ul style="list-style-type: none"> Observación Encuestas Talleres para promover la equidad de género Cineforos sobre violencia sexual e intrafamiliar y relaciones de género Conferencia sobre equidad de género e identidad.
Herramientas para la convivencia escolar	Búsqueda de una herramienta que contribuya a la formación integral de las autoras y los autores de la vida escolar ante muestras de agresividad (riñas, discusiones, irrespeto, robo) entre los miembros de la comunidad	¿Cómo lograr diseñar e implementar herramientas que contribuyan a mejorar situaciones de la vida escolar enmarcadas en la agresividad?	<ul style="list-style-type: none"> Talleres Conferencias Cineforos Actividades manuales
Proyecto de sensibilización y asistencia integral en la convivencia escolar, para la sana interacción entre los géneros	Falta de asistencia integral en la convivencia de niños y niñas, frente a conflictos cotidianos	¿Cómo sensibilizar a la comunidad educativa acerca de establecer relaciones equitativas de convivencia que permitan transformar positivamente su vida cotidiana?	<ul style="list-style-type: none"> Jornada de integración Talleres de sensibilización Talleres de retroalimentación
Violencia en las aulas de grado 6	Agresividad interpersonal en el aula de clase y en la institución educativa	¿Qué factores inciden en la violencia escolar en el grado sexto del Colegio José Asunción Silva?	<ul style="list-style-type: none"> Encuesta Socialización de los resultados y talleres de intervención
Escuela de padres y madres	Dificultad en el aprendizaje de los niños y las niñas y la relación con la falta de interés de los padres y madres en las actividades que se realizan en la institución	¿Cómo mejorar la integración de niños y niñas para una sana convivencia entre los géneros?	<ul style="list-style-type: none"> Talleres de información Talleres de sensibilización Jornada de integración Videoforos
Modificando la perspectiva de género	La sana convivencia en la institución y cómo contribuir a ésta, mediante un programa radial	¿Cómo incide en el mejoramiento de la convivencia escolar, la creación de un programa radial en donde alumnos y alumnas	<ul style="list-style-type: none"> Talleres de sensibilización Jornada de integración Sondeo de opinión Talleres de elaboración

		intervengan?	de guiones <ul style="list-style-type: none"> • Organización de equipos • Emisión programación radial • Elaboración de periódico mural
--	--	--------------	---

Fuente: Archivos de la Escuela de Género, Universidad Nacional de Colombia

Cuadro K. Trabajos de investigación presentados bajo el concepto de currículo

<i>Nombre del proyecto</i>	<i>Diagnóstico</i>	<i>Pregunta eje de investigación</i>	<i>Estrategias a aplicar</i>
Plan de estudio de ética y valores con perspectiva de género	La inexistencia de un plan de estudios de ética que responda a un proceso encaminado a un proyecto de vida	¿Cómo se puede abordar desde un plan de estudio, los valores, la incoherencia frecuente entre la teoría y la práctica? ¿Cómo se puede fortalecer el área de ética?	<ul style="list-style-type: none"> • Recolección de información • Revisión de proyectos educativos y planes de estudios de ética • Diagnóstico de las cuatro instituciones participantes

Fuente: Archivos de la Escuela de Género, Universidad Nacional de Colombia

TABLAS

Tabla A. Distribución regional de docentes por sexo, del ciclo complementario de las Escuelas Normales Superiores

<i>Región</i>	<i>Hombres</i>	<i>%</i>	<i>Mujeres</i>	<i>%</i>
Centro	10	35	18	65
Nororiente	12	25	37	75
Suroccidente	50	60	33	40
Antioquia-Chocó	25	49	26	51
Costa Atlántica	3	23	10	77
Eje Cafetero	2	12	15	88

Muestra representativa de Escuelas Normales que participaron proporcionando información: 38