

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN. AREA LENGUAJES Y LITERATURAS**

**La educación femenina confesional privada en el Distrito
Capital
Un análisis de caso**

Trabajo de Grado para optar al título de Magíster en Educación

CARMEN CECILIA GARCÍA JEREZ

Director del proyecto
José Gregorio Rodríguez

BOGOTÁ, Agosto de 2009

Agradecimientos

A mi asesor, el profesor José Gregorio Rodríguez porque supo combinar sabiamente rigor y generosidad, para acompañarme académica y solidariamente.

También a la Maestría en Educación, en especial a esos profesores “cómplices” que en apenas un semestre, nos restituyeron años de aprendizaje: Carlos Miñana Blasco y Víctor Manuel Gómez.

A mis maestras de la Escuela de Género: María Himelda Ramírez, Luz Gabriela Arango y Maira Judith Contreras porque me enseñaron que atreverse a soñar es sobretodo una declaración política.

Al grupo de compañeros y compañeras de la maestría, entre ellos y ellas, a mis amigas: Esperanza, Magnolia, Doris, y Patricia Rojas, por escucharme, mostrarme otras perspectivas, y ser mi voz y mis manos cuando no pude estar presente.

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	2
ABSTRACT	4
RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	6
1. HORIZONTE CONCEPTUAL	8
1.1 ANTECEDENTES	8
1.2 APERTURA DEL ESTUDIO	18
1.3 EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	24
1.4 OBJETIVOS	27
2. HACIA UNA PERSPECTIVA TEÓRICA	28
2.1 LAS CONSIDERACIONES GENERALES: UNA VISIÓN OCCIDENTAL DEL MUNDO, LAS PERSONAS Y LAS RELACIONES	28
2.2 LAS CONSIDERACIONES PUNTUALES: GÉNERO, ESCUELA Y LENGUAJE	30
2.3 LOS SUPUESTOS ESTRUCTURALES Y POLÍTICOS EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN FEMENINA: ..	31
3. UN ENFOQUE CUALITATIVO DE LA INVESTIGACIÓN	47
3.1 EL ENFOQUE INVESTIGATIVO Y METODOLÓGICO	47
3.2 EL CORPUS	51
4. HALLAZGOS	53
4.1 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO.	53
4.2 LA INTERPRETACIÓN: LOS TEMAS Y LOS REFERENTES DE IDENTIDAD ¿DE QUÉ TRATAN LOS TEMAS ABORDADOS?	63
4.3 ¿CUÁLES SON LOS REFERENTES DE IDENTIDAD SOCIAL Y DE GÉNERO PARA LAS ESTUDIANTES, Y CUÁLES LOS PUNTOS DE TENSION?	70
5. SIGNIFICACIONES Y CONCLUSIONES	86
BIBLIOGRAFÍA	91

Abstract

A private and religious female educational experience, chosen by its orthodox tradition, is analyzed in order to understand the underlying historical and political assumptions that frame the intended gender identity in the students.

Based on van Dijk's 'critical analysis of discourse' it is found that this educational experience pretends to be a model for education of women in today's society, in spite of its sexist character sustained in religious traditions.

This study aims to contribute to gender equality through the analysis of the needs and challenges that this ideal poses for schooled education in contemporary society.

Key words:

Female education

Sexism and education

Gender equality in education

Resumen:

La trayectoria de la educación femenina confesional, favorece la revisión de una experiencia particular en el sector privado, por su sentido purista de la tradición, para analizar los presupuestos históricos y políticos que trazan los referentes de “identidad de género” para las estudiantes.

Considerar la “identidad de género” conduce a la reflexión acerca del propósito que tiene el proyecto educativo, al concentrarse específicamente en la escolarización de las mujeres, con la religión como eje, en la intención por comprender si existe una tendencia segregacionista o de especialización.

Esta consideración es pertinente, en el camino a la equidad de género, tan enfatizada en la agenda pública global por la paridad de los géneros en derechos y oportunidades.

Palabras clave:

Educación femenina

Sexismo y educación

Análisis crítico de discurso y educación

INTRODUCCIÓN

El interés que guía este trabajo se inscribe en la visión de las y los docentes como investigadores-as participantes, atendiendo también a la experiencia personal como estudiante, docente y mujer. La comparación de los presupuestos de la educación femenina confesional privada con un caso particular y el reto que enfrenta la educación del siglo XXI, procuran hacer visible la tarea que tienen las sociedades contemporáneas de influir íntegramente en el desarrollo de un conjunto de procesos de tipo cognitivo, emocional y ético, potenciando también los saberes básicos para la vida doméstica de las personas, en la defensa de una educación integral sin discriminaciones asociadas con la pertenencia a un sexo.

El análisis de caso propuesto, desde la educación femenina confesional privada, considera los referentes de identidad que componen el discurso institucional con los lenguajes y las prácticas que circulan en la interacción cotidiana, identificando los puntos de conflicto que suscitan. El análisis crítico de discurso (ACD), en reconocimiento de la escuela como espacio de dominación, tanto como de resistencia y emancipación, enfoca la relación lenguaje y género en el contexto escolar para la consideración de los resultados. Al asumir que el lenguaje verbal y no verbal no sólo envía señales de información sino que refleja también el sistema de pensamiento colectivo y sus contenidos ideológicos, contribuyendo a reforzar la discriminación de las mujeres, como minoría social y política, y sin desconocer que asistimos a la descomposición de los moldes femenino y masculino únicos con la necesidad de propender por el posicionamiento de las niñas y adolescentes como sujetos políticos válidos frente a los valores, normas principios y tendencias que estructuran el contenido y el horizonte del proyecto educativo que las convoca, tal como lo sugiere el caso analizado.

Entre los capítulos desarrollados, el primero, *el horizonte conceptual*, se concentra en la revisión de antecedentes para reconocer la condición histórica y política de las mujeres en el panorama internacional y nacional, en relación con las instituciones más influyentes en la educación de las mujeres: la iglesia, la familia, la escuela; procediendo luego a describir los objetivos, las razones y propósitos que dan sentido a este trabajo.

El segundo capítulo, *hacia una perspectiva teórica*, precisa los supuestos estructurales y políticos, sostenidos desde las prácticas y lenguajes que sustentan las instituciones anteriormente citadas, para enfatizar, sobretodo en el caso de las mujeres, el valor de una educación política escolar, que va más allá de la frecuente instrucción política.

El tercer capítulo, *un enfoque cualitativo en la investigación*, delimita los presupuestos teóricos y metodológicos del enfoque del trabajo, de corte cualitativo, con los referentes del análisis crítico del discurso, al servicio de la investigación empírica propuesta, desde la perspectiva de Van Dijk principalmente.

El cuarto capítulo, *hallazgos*, se refiere al modo como se organizaron los resultados del corpus analizado para dar cuenta de los referentes de “identidad de género” sugerida como núcleo del proyecto educativo, con los puntos de tensión reconocidos en el discurso institucional.

1. HORIZONTE CONCEPTUAL

Este capítulo recoge algunos antecedentes puntuales en los campos de la educación escolarizada y el lenguaje con el rastreo histórico al sexismo, enfoca un panorama local y lo global hacia la valoración de los avances investigativos de la escuela como institución patriarcal y sus viabilidades de transformación. En correspondencia con los antecedentes, también hace parte de este capítulo la justificación, la descripción del problema y los objetivos.

1.1 Antecedentes

En lo que va corrido del siglo XXI, el mundo globalizado ha logrado transformaciones económicas, científicas y tecnológicas, que no necesariamente han emparentado con la búsqueda de la equidad social y de género: El uso de los espacios, el lenguaje verbal y no verbal, el modo como se estructuran las relaciones, ha hecho visible el reto que tienen las sociedades contemporáneas de educar a las personas íntegramente y para la democracia, de manera no sexista (www.educarenigualdad.org, 2006), considerando además que la inclusión tardía de las mujeres como ciudadanas de derechos, ha mantenido vigente la reproducción de viejas prácticas y concepciones activas en el ámbito escolarizado y evidenciadas con los antecedentes políticos, normativos, históricos, académicos e investigativos que se explicitan a continuación:

Antecedentes políticos y normativos

La década de los 70 refleja la convergencia de hechos políticos y sociales de trascendencia, sobretodo en relación con las mujeres alrededor del mundo. Esta década, reconocida como *la segunda ola del feminismo*, evidenció el movimiento social de las mujeres.

Después de la etapa sufragista de lucha por los derechos civiles y políticos de mediados del siglo XX, se dio paso a la crítica al sexismo, contenido en los paradigmas de las ciencias sociales, surgidos entre los siglos XVIII y XIX acusando la falta de indagación por la condición de las mujeres (Puyana y Arango, 2007)

En este ambiente, la declaración del “año internacional de la mujer” (en 1975), seguido de la década de la mujer (1976-1985) constituyó un hito global en el reconocimiento de la desigualdad en los derechos y oportunidades para las mujeres.

Entre 1980 y 1990, con el pensamiento académico feminista y la consolidación de centros especializados de estudio, el concepto de género fue desarrollado en torno a la condición de la mujer. (León, 2007).y se explicitó el marco jurídico en los tratados internacionales y en las plataformas de acción de las cumbres mundiales que hoy ratifican los acuerdos para el reconocimiento de los derechos de las mujeres en la no discriminación. Dos de estos, han sido definitivos:

La Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, de Belem do Pará 1994, y la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación (CEDAW) 1995. Los dos, suscritos y aprobados por Colombia, junto con el apoyo a los (ocho) objetivos de desarrollo propuestos por la Organización de Naciones Unidas (ONU) para el milenio, a ser evaluados en el año 2015, entre los cuales se resalta:

“promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer” (Plan de Igualdad de Oportunidades, 2004-2016: 2)

Fuentes y Holguín (1996) refieren el trabajo de las políticas públicas en Colombia a favor de las mujeres como consecuencia en parte de las críticas al sexismo en educación por la misma época, e impulsando en 1992 el proyecto de coeducación, orientado a maestras y maestros para contrarrestar la discriminación de género a

través del análisis de los textos escolares. Luego, la Ley General de Educación, (ley 115 de 1994) restringió el asunto del género al campo de la educación sexual dentro de los proyectos educativos institucionales; y posteriormente, el primer Plan Decenal de Educación para el país (1996-2005) planteó como una de sus metas “la erradicación de todas las formas de discriminación y la corrección de los factores de inequidad que afectan el sistema educativo” sin lograr trascender. Más tarde la propuesta del Plan de Igualdad de Oportunidades (PIO), en 1999, para los años 2000-2002, continuado por el Concejo de Bogotá, según acuerdo 091, de 2003 buscó establecer un plan de oportunidades para jalonar la equidad de género, concretándose en la creación de una política pública de mujer y géneros en el Distrito Capital (Londoño López. 2004). Esta iniciativa desembocó en “El plan de Igualdad de Oportunidades para la equidad de género en el Distrito Capital 2004 -2016”, documento que explicita y promueve los derechos de las mujeres.

En la ponderación de los avances, el Distrito Capital destaca logros formales en relación con los derechos de las mujeres, compartidos de manera discreta por otras pocas regiones del país como Antioquia, pero sin un liderazgo frontal, respaldado en un compromiso ético político del estado por una educación integral no sexista.

Antecedentes históricos y académicos

Estrada y García (2004), y Subirats (1999) aluden a la década de 1950 como el periodo en el que la escuela se mantuvo sin mayores cuestionamientos, dando paso a los análisis de Basil Bernstein en Inglaterra y de Pierre Bourdieu en Francia, en la década de 1960 para documentar la tendencia reproductora del *status quo de la escuela*; Foucault por su parte, contribuyó entre 1976 y 1996 con la reconstrucción histórica de la escuela como institución de vigilancia y control y los desarrollos acerca de la microfísica del poder, en tanto que la sociología de la educación, particularmente con Giroux, desarrolló la consideración de la escuela en su papel de resistencia.

Con estos aportes, los movimientos feministas en la década del 70 apoyaron su investigación en la educación y otros campos sociales, interpelando los principios ilustrados (“igualdad y libertad”) que son la base de las sociedades contemporáneas. Entre los logros de este periodo, la matrícula femenina alcanzó un incremento significativo en la enseñanza media y superior poniendo el acento puesto en la educación y la alfabetización como herramientas indispensables para la formación de ciudadanos-as asertivos-as e independientes e introduciendo en la escena escolar el empoderamiento (Stromquist, 2000) Posteriormente, los análisis del sistema educativo tanto en las prácticas de aula como en las políticas gubernamentales apuntan hacia la perspectiva de género¹ en la búsqueda por la equidad de social y de género² (Rico de Alonso, 2003).

Antecedentes de investigación

En el panorama internacional, España es un referente directo no sólo en la producción de material pedagógico no sexista sino además en investigación escolar y legislación educativa desde la década de 1990. Cabe mencionar en el ámbito local del Distrito Capital, la preocupación de algunas instituciones de educación superior por la temática mujer y género, entre las que se destacan la Universidad Nacional de Colombia con la Escuela de Género y el Fondo de Documentación “Mujer y Género”, y la Universidad Central en la línea investigativa Género y Cultura del Departamento

¹ Ha de entenderse como una categoría analítica para evaluar las relaciones entre hombres y mujeres, y contribuir a un mejor análisis de la situación de los derechos humanos en un determinado estado frente a una problemática identificada, para reconocer por qué una situación específica tiene implicaciones distintas para las mujeres y para los hombres, valorando diferentes formas de acceso o negación a los derechos humanos, y adoptando medidas, instrumentos y estrategias que contribuyan a contrarrestar la desigualdad, la discriminación y la violencia. (Naciones Unidas 2004).

² El término equidad pretende ser más abarcador que el término igualdad, en tanto que este último hace referencia a una misma forma de medir a todos y todas, la equidad hace referencia a hacer visible el hecho de que las personas nacen distintas en la variedad de culturas y regiones existentes pero mantienen la igualdad en la dignidad humana.

de Investigaciones (DIUC) con publicaciones periódicas frecuentes, sin desconocer desde luego el trabajo de algunas organizaciones internacionales, la oficina de políticas públicas de mujer y géneros, unos, muy pocos, colegios privados, y algunos estudios de la Universidad Pontificia Javeriana. También los estudios de género y discurso como un campo de investigación reconocido a partir de la década de 1970 con el impulso dado a los análisis de género y escuela.

Referentes bibliográficos en el ámbito global

Los trabajos de García de León (1994; 2002):

Un análisis sociológico acerca de las élites femeninas españolas con actividad profesional plena desde los años 80, primeras académicas en su área de conocimiento, indaga por las vías como estas mujeres llegaron a hacer parte de las élites, accediendo a los círculos de poder por su condición de mujeres de las “fratrías”; es decir, por estar ligadas a un poder masculino que las respaldaba. En un segundo estudio del mismo corte, encuentra que la trayectoria vital y laboral de las españolas profesionales jóvenes, y sus expectativas, se va pareciendo cada vez más a los hombres de su edad, y se aleja de las de sus madres. El análisis sugiere que por un lado, aumenta la desigualdad entre mujeres y por otro, aumenta la igualdad entre hombres y mujeres profesionales. Las mujeres profesionales de élite son para la autora la nueva mujer, el poder masculino de las mujeres en acción, más allá de que en la realidad social haya muchos millones de amas de casa que no participan de ese tipo de vida profesional. Este tipo de análisis arrastra tras de sí la masculinidad, de tal modo que ya no es el tema de las mujeres el debate que esta en la arena pública, sino el del género, hombres y mujeres y el mundo relacional que comparten.

Un análisis de la escuela bajo el franquismo, elaborado por Roca i Girona (2001) señala la importancia del referente católico como base ideológica de la educación durante ese periodo de la historia española evidenciando el temor por el

saber, un mito de origen es la fuente principal: Génesis, cap. 3 vers 1-8³. El análisis destaca la especificidad de ciertos elementos que son considerados esenciales de la educación religiosa abordada como especializada para las mujeres, que institucionaliza su subordinación.

El análisis del modelo educativo de Saint Ryan, elaborado por McLaren (1985) es un trabajo etnográfico que aborda el debate acerca del significado de escuela y su lugar en las democracias occidentales, abordando el ejercicio del poder por medio de rituales normativos y preformativos con un enfoque eminentemente político de producir trabajadores y hacer católicos. Este análisis pone en primer plano aspectos comunes en las instituciones educativas confesionales: hacer ciudadanos católicos y ciudadanas católicas obedientes.

Las investigaciones de Ball (1989), en torno a la organización escolar critican la falta de atención académica dada a la micro-política, sus análisis muestran que aún desde una mirada superficial, las teorías de la organización tratan en su gran mayoría de la acción de los hombres, ignorando la experiencia y contribución de las mujeres. El trabajo de Ball ayuda a hacer visible lo invisible de la escuela, permitiéndonos comprender por qué las políticas educativas agenciadas no bastan para transformarla.

La compilación de Woods y Hammersley (1995), once artículos con un enfoque etnográfico, explora las vivencias que tienen los niños y niñas en la vida escolar, acercando una amplia diversidad, con ejemplos clásicos que destacan el

³ “pero la serpiente era astuta, más que todos los animales del campo que Jehová Dios había hecho, y dijo a la mujer -¿Con que Dios os ha dicho no comáis de todo árbol del huerto? Y la mujer respondió: podemos comer, pero del fruto del árbol que está en medio del huerto dijo Dios: No comeréis de él ni le tocáis para que no muráis. Entonces dijo la serpiente: no moriréis, serán abiertos vuestros ojos y seréis como Dios sabiendo el bien y el mal. Y vio la mujer que el árbol era bueno y codiciable la sabiduría, y tomó de su fruto y comió y dio también a su marido. Entonces fueron abiertos sus ojos y conocieron que estaban desnudos, entonces se cubrieron con hojas de higuera. Y oyeron la voz de Dios que se paseaba en el huerto y se escondieron” (Santa Biblia. Sociedad Bíblica católica, Santafé de Bogotá, 1986)

género y la etnicidad teniendo en común la discriminación y la injusticia, con la salvedad de que no siempre son practicados a propósito y destacando la resistencia, como el logro en la adversidad y en defensa de la dignidad.

La perspectiva moral en el plano educativo escolarizado, repasa los trabajos de Kohlberg, en conexión con “la ética de la justicia,” y el debate sostenido con su discípula Gilligan, quien enfatiza la “ética de la benevolencia,” destacando el silencio al que han sido conminadas las mujeres en la historia, impidiéndoles un modo propio de razonar acerca del mundo⁴.

Los vacíos en cuanto a logros escolares, son un campo de fuerte indagación en relación con el género desde distintas perspectivas, hoy día se discute la afectación y las ventajas que puede tener la separación de los y las estudiantes por sexos. El análisis de Dee (2006) indaga acerca de los logros académicos diferenciales entre las y los estudiantes, la manera como el sexo de las y los docentes puede afectar el rendimiento escolar de los grupos mixtos o diferenciados por sexo. El estudio refleja un tema de punta con intensos debates que se mueven desde una mirada que va desde el esencialismo puro hasta la más profunda consideración de la discriminación positiva para las mujeres.

En el campo de la socio-lingüística el trabajo pionero de Lakoff (1981), posiciona el cuestionamiento a los usos sexistas del lenguaje abriendo camino a compilaciones como las de Lomas (1999; 2006) con estudios y reflexiones, orientadas a analizar la gramática, el léxico, el sexismo en la publicidad (Lomas, 1996; 1999, 2002, 2006) Yaguello (1999) y Tusón (1995), entre otras, destacan

⁴“we begin to notice how accustomed we have become to seeing life through men’s eyes” (Gilligan, 1993: 6). Este trabajo ofrece una mirada sobre el mundo desde las mujeres poniendo el énfasis en la subjetividad y el modo como los modelos de feminidad y masculinidad hegemónicos, construyen también una moralidad generizada, descalificadora de los valores reconocidos por las mujeres en el terreno de la justicia.

respectivamente las diferencias en la interacción según el sexo de las personas, las relaciones de igualdad o jerarquía y el tramo de edad; caracterizan también el habla en relación con los sexos.

Los trabajos de Van Dijk (1997; 2005) en relación con el análisis crítico de discurso, recogen numerosos y variados artículos de diversos autores-as mostrando que estos estudios no se limitan al discurso puramente verbal, se fijan en otras dimensiones semióticas (imágenes, películas, música, gestos) de los sucesos comunicativos para subrayar las ideologías.

Referentes bibliográficos en el ámbito local

En relación con la historia de la educación en Colombia:

La tesis de doctorado de Helg (1984) provee explicaciones para las dificultades que se encuentran hoy en el sector educativo planteando un panorama histórico, social, económico y político de la educación colombiana, en un periodo comprendido entre 1918 y 1957. El estudio se concentra en los niveles de primaria y secundaria de la enseñanza pública y privada, su propósito no es el análisis de género, sin embargo, favorece la reconstrucción de detalles en relación con el desarrollo de la educación escolarizada para las mujeres. En complemento, Quiceno (2003) escribe sus crónicas históricas acerca de la educación, la pedagogía y la instrucción pública en Colombia, heredadas en el XX del siglo XIX, describe la cultura confesional católica y critica la prevalencia de la educación como instrucción del ciudadano con un hilo conductor entre crónicas que plantea la relación: poder, república, educación y hombre.

La tesis de maestría de Ramírez (1998) refiere las condiciones de la socialización femenina en la sociedad santafereña colonial entre 1750 y 1810, destaca la ritualización que conllevaba los momentos cruciales del ciclo vital del nacimiento a

la muerte y hace visible el adoctrinamiento temprano de las niñas con numerosas prácticas e iconografías religiosas, concentrándolas en los espacios domésticos en la orientación al matrimonio reputado como estado ideal. Luego, en su tesis de doctorado (2000) ahondó en el compromiso de la asistencia social como componente de las tradiciones occidentales con el refuerzo de imágenes y símbolos del cristianismo contribuyendo a la construcción de las diferencias sociales, étnicas y de género, en Santafé de Bogotá, capital del Nuevo Reino de Granada.

La enciclopedia “Las mujeres en la Historia de Colombia” en tres tomos publicados en 1995, muestran una obra colectiva, reflejo de la participación de las mujeres en la sociedad, la economía, la cultura, la educación y la política de nuestro país.

En lo relacionado con las imágenes, concepciones de feminidad y sexismo escolar, cabe referir el fuerte debate en torno a los textos escolares en el panorama internacional y sus efectos en Colombia. Los análisis hechos por UNICEF y la Dirección Nacional para la Equidad de la Mujer (1999) destacan la función fundamental que cumplen estos en la producción y transmisión de orientaciones valorativas. En el mismo sentido, el proyecto Edu-género *-Arco-iris-* desarrollado en 1999, dirigido por Estrada y García (2001), con tres meses de observación y casi dos años de proceso analítico, exploró desde una perspectiva etnográfica, en 473 diarios de campo, las relaciones de género de 25 instituciones educativas de primaria y bachillerato en Bogotá. La publicación, en 9 fascículos es una propuesta metodológica que convirtió en lente las relaciones de género para articular el panóptico que es la escuela con la mirada de los dispositivos de poder que prescriben las identidades de género. Además, la compilación de García Suárez (2004) recoge tres miradas en torno a los hallazgos de la investigación cualitativa del proyecto *Arco Iris*; una mirada histórica, etnográfica y prospectiva según las pautas asociadas con lo femenino y lo masculino. Se destaca también Rico de Alonso, (2000) con la facultad

de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la Pontificia Universidad Javeriana en 1999, quien tomó como punto de partida los resultados diferenciales que obtienen estudiantes mujeres y varones, por institución, tanto en las pruebas ICFES como SABER.

La revista *Nómadas*, con tres publicaciones referidas exclusivamente al tema de género, presenta balances significativos en los aspectos político y escolar en los números 6, 14 y 24: El número 6, “Género: balances y discursos”(1997) es un estado del arte sobre el conocimiento académico e investigativo alcanzado en torno a esta temática. El número 14, “Construcciones de género y cultura escolar” (2001), recoge los resultados del proyecto Arco- iris en diálogo con otras voces, en un panorama geográfico diverso. El número 24, “Géneros y políticas públicas: desafíos de la equidad” (2006), ofrece un balance de las políticas públicas en relación con el género abordando las demandas que llegan o no a las agendas de gobierno, los asuntos de interés general y las medidas que se ejecutan, al igual que la participación de los actores en las diversas estancias del poder.

Cinco estados del arte publicados en el 2003, en apoyo al proceso de construcción participativa de la política social en el Distrito Capital, refiere un trabajo interinstitucional con un sentido crítico de los avances y estancamientos para proporcionar información básica. La Universidad Central elaboró el estado del arte sobre la situación de las mujeres en Bogotá entre 1990-2002, coordinado por García Sánchez (2003). La temática sobre niñez, estuvo a cargo de la Universidad Nacional. Juventud y mujeres, fue liderado por la Universidad Central; y familia y vejez fue elaborado por la Universidad Pontificia Javeriana.

Se destaca también el estudio de Rico de Alonso y otros (2000) realizado con la facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la Pontificia Universidad Javeriana en 1999, el cual tomó como punto de partida los resultados

diferenciales que obtienen estudiantes mujeres y varones por institución, tanto en las pruebas ICFES como SABER, con la tendencia general favorecedora de los varones y de los colegios públicos.

Las compilaciones de: Arango y Puyana (2007), resultado del espacio de reflexión compartida acerca del tema “géneros, mujeres y saberes en América Latina” en diálogo con los movimientos de mujeres y otros movimientos sociales. Puyana y Ramírez (2007) vinculan la experiencia de construir participativamente una política pública para las familias en Bogotá, nacida de la discusión sobre el papel fundamental que estas cumplen en el proceso de socialización humanística de individuos capaces de transformar su realidad y la de sus territorios. Las de León (2000), en relación con el poder y el empoderamiento de las mujeres, abordan el lugar que ocupa el tema del poder en las ciencias sociales, con el complejo espacio del poder público y el surgimiento de nuevas resistencias y retos para los proyectos de democracia y ciudadanía, útiles en el ámbito educativo. Al igual, Wills (2004) señala la poca permeabilidad que ha tenido en la educación superior el discurso de género con aspectos replicables para la educación básica. Los estudios de Pardo (1997; 2000), por el reconocimiento del papel del lenguaje para la construcción de una escuela significativa, destacan la esencia de esta como experiencia, en el compromiso que plantea reconocer e integrar la multiplicidad de voces y textos que circulan en la vida social haciendo posible su comprensión y análisis. Todos estos son aportes de análisis e investigación desarrollados con la Universidad Nacional.

1.2 Apertura del estudio

“A nuestra educación le ha faltado algo importante y atemorizador de contemplar; una manera de mirar las relaciones macho-hembra, el sexo, la fuerza y el poder” (Susan Brownmiller, 1981: 5)

Parafraseando a Brownmiller: a nuestra educación -la mía y la de muchas mujeres y hombres en nuestro país y el mundo- le ha faltado una mirada crítica acerca de los referentes de feminidad y masculinidad que se ofrece a niños, niñas y jóvenes como modelos de actuación, comportamiento, expectativas y desarrollo personal tanto en la familia como en la escuela. La orientación que ofrecen los modelos estereotipados de hombre y mujer definen la construcción de las relaciones en los ámbitos público y privado sin referentes analíticos que favorezcan la configuración de auto-miradas, atentas a la forma como se refuerza y reproduce la asociación naturalizada entre sexo y ámbitos, funciones y roles legitimados socialmente.

El sentido común puesto como horizonte en el ámbito escolar limita la posibilidad de explorar modelos, imágenes y representaciones en materia de derechos y oportunidades para el desarrollo integral de hombres y mujeres, con un vínculo sólido en la igualdad y la diferencia: el de ser personas, seres humanos en permanente construcción, más allá de los prejuicios moralistas, sexistas y clasistas establecidos por el orden simbólico, nacido con la sociedad patriarcal y prevaleciente en la sutilezas de la sociedad androcéntrica actual.

Entrar en la consideración de que vivimos en un mundo constituido por dos sexos, puede alcanzar interpretaciones más equitativas fomentando el desarrollo de destrezas, actitudes y valores propios del ámbito doméstico y del ámbito público, sin limitar por imaginarios de género las aspiraciones académicas y profesionales de las personas, y su vida afectiva, sexual y reproductiva.

Sin esta mirada, resulta conflictiva la pretensión de la escuela, como parte de su función política, por reafirmar una identidad propia de las y los estudiantes. Para el caso de las niñas y las adolescentes, los propósitos educativos en nuestro país y buena parte del mundo, se han orientado con un fuerte anclaje al ámbito doméstico, teniendo

como antecedente, en sus inicios, la educación escolarizada segregada por sexos. En el asunto específico de la educación confesional católica, ha preponderado un componente religioso, cargando el tránsito por el lenguaje del “yo” de sesgos y aprehensiones al caracterizar un modelo conservador de feminidad en rivalidad con el mercado del consumo por fuera de la escuela y con la socialización periférica desarrollada en los grupos de pares.

Por estas razones, la vida escolar en el momento actual, urge contribuir a la revisión de los procesos de cómo hemos sido formadas-os en las ideas prevalecientes, los valores y la visión de mundo de la cultura dominante en que hemos crecido, fomentando una participación más activa de las y los estudiantes en las cuestiones vitales que afectan su vida cotidiana, y que pueden incidir en el desarrollo de condiciones productivas para la autoconstrucción y la autorregulación en vínculo con la comprensión de lo colectivo, sin sujeciones a un modelo tendencioso masculino o femenino en las formas de relacionarse con el saber científico, el saber social y la experiencia personal.

Relaciones con el saber científico:

Los trabajos de Harding (1986) y Fox Keller (1995) refieren que la ciencia es una actividad humana tan generizada como cualquier otra. La epistemología feminista en perspectiva crítica de la ciencia, puntualiza: la ciencia y la sociedad han estado separadas desde el punto de vista analítico, distanciadas por la lógica y el método científico, que aleja lo material y concreto, de lo social.

Esta perspectiva, crítica al positivismo como padre de la ciencia, en la búsqueda de un conocimiento objetivo, exacto y replicable. Al respecto el feminismo señala el valor de la ciencia como proyecto humano y no sólo masculino, destacando que todo conocimiento es selectivo en razón de que está marcado por intereses con prácticas sociales asociadas a representaciones sociales, que tratan de ubicar al sujeto

por fuera del objeto de conocimiento, y se pretenden neutrales y despojadas de emociones. Hoy se afirma que tal separación no existe, pero el fantasma pervive, se sigue dando a la ciencia un carácter único en la observación, independiente de valores, negando que cada investigador-a tiene una historia, unas creencias, una forma de mirar que participa del sesgo androcéntrico con que se ha producido el conocimiento, presente también en las propuestas y modos de intervenir la escuela.

Desde la epistemología feminista, se propende por una ciencia social, crítica y reflexiva como el modelo para todas las ciencias, en referencia al conocimiento científico y social, no como saberes disociados sino complementarios. Esta perspectiva, aplicada a las prácticas y los lenguajes de la vida escolar presume la necesidad de afrontar los supuestos, los clichés y los tabúes como parte de una socialización androcéntrica, que pervive en el ámbito escolar con el discurso pedagógico, desde el enfoque dado a las ciencias, los fenómenos, los problemas y las relaciones interpersonales.

Relaciones con el saber social:

Posicionar el reconocimiento de la pluralidad como polifonía de voces en el ejercicio de la democracia para los hombres y mujeres del mundo, supone también varios retos a la educación escolarizada:

-El ejercicio de hecho de la democracia política participativa y paritaria en las instituciones educativas, fomentando el reconocimiento de las mujeres como la otra mitad de la especie en igualdad de participación y representación respecto a los varones. En esta tarea la escuela juega el papel transformador para contribuir a que las y los adolescentes, las niñas y los niños se reconozcan a sí mismos-as, y a las demás personas como sujetos de derechos, y para que el mundo adulto las y los respete como interlocutores válidos.

-Educar sin sexismos, en el escenario global, incluyendo todos los derechos humanos sin hacer distinción entre los sexos, en relación con el trabajo, la protección social, el bienestar, la salud sexual y reproductiva, planificada y deseada; el respeto y el reconocimiento sin distinciones de raza, sin estratificar el buen trato ni el afecto, aceptando a las y los estudiantes como sujetos sociales, potencialmente hábiles y aptos para alcanzar un alto desarrollo cognitivo, moral y físico, a pesar de su capital cultural y económico limitado en muchos casos, para resistir al determinismo que ha prevalecido en el clima escolar asociado con el capital cultural, económico y de género, de las personas.

-El reconocimiento de la minoría social, a que han sido sometidas las mujeres históricamente por razón de su exclusión del trabajo remunerado y la participación amplia en el espacio público, ubicándolas frecuentemente en una posición periférica frente al conocimiento, la producción académica, artística, y de las letras y la literatura, apremiando la necesidad de construir autoridad femenina y romper con la tendencia de entenderla como un atributo masculino caracterizado por la fuerza y la imposición.

-Globalizar la equidad de género con prácticas y discursos, para que el mundo pueda ser visto y nombrado en femenino y masculino, con los dos rostros que la humanidad posee, invocando también el respeto por las comunidades sin xenofobias u homofobias, de manera que las y los estudiantes se acerquen a una visión de mundo amplia y diversa.

-Durante mucho tiempo la escuela ha jugado un papel determinante en la reproducción social, su papel emancipador se hace urgente en las formas de construcción y socialización de feminidades, masculinidades, identidades y subjetivaciones menos taxativas, trazadas por una visión polar del mundo y de los sexos.

-Considerar los aportes y las limitaciones que puede contener un proyecto educativo pensado y orientado en función de un sexo, en relación con la historia de la educación: en sus inicios segregada por sexos, replanteada en la educación mixta y hoy discutida desde las propuestas co-educadoras y las necesidades explícitas de resarcir a las mujeres del déficit histórico que por mucho tiempo ha negado sus derechos y limitado sus oportunidades para desarrollarse integralmente.

Relaciones con la experiencia personal

En relación con la experiencia, la vida escolar marca una historia personal que se inscribe en la subjetividad o mundo interior; y la objetividad, en el desarrollo social, profesional y la construcción de sentido de vida. Este trabajo de investigación empírica está vinculado estrechamente con mi historia como estudiante, docente y mujer:

Una experiencia con educación rural -entre 1996 y 1999- en una zona de conflicto armado en Santander, con un colegio de no más de 90 estudiantes, en convivencia con la guerra, la muerte rondando en la presencia diaria y amenazante de grupos armados, con pocas oportunidades para las y los adolescentes, me hizo comprender la marcada vulnerabilidad de las mujeres en medio de la violencia. Una especialización en literatura -de 1996 a 1998- me hizo notar el trato marginal dado a las poetas y autoras en el amplio mundo de la escritura, donde abundaban las obras y autores masculinos. Fue difícil encontrar y explorar la creación femenina no estereotípica que trasciende el enfoque sentimentalista asignado a la producción literaria de las mujeres. La participación en un proyecto con adolescentes de noveno y décimo grados, en 16 colegios públicos de Bucaramanga -en los años 2003-2004- para ubicar su nivel de desarrollo moral según la escala Kohlberg, me mostró una perspectiva juvenil terriblemente sexista en la construcción de las relaciones de pareja, marcada por los imaginarios de madres padres y abuelas-os, expresada con

dichos y refranes propios de una visión de mundo sustentada en el sentido común y validada en el ámbito escolar por las y los docentes, y directivas. La “especialización en proyectos de desarrollo con perspectiva de género”-en 2005 a 2006- favoreció la construcción de referentes teóricos sustentados en la teoría feminista para afrontar algunos interrogantes en la comprensión de las relaciones de género, en el sentido amplio del término. La “maestría en educación con énfasis en lenguajes y literaturas” -2007.y 2008- para articular la visión social y política del feminismo con la pedagogía y el lenguaje en la educación escolarizada, considerando de cerca los dogmas sexistas que prevalecen en la tradición frente al conocimiento, las relaciones con el mundo y las demás personas.

1.3 El problema de investigación

En Colombia la educación femenina confesional privada tiende a ser un modelo recurrente de escolarización en el sector privado para los estratos medios.

El caso específico que se aborda, refiere la experiencia de un grupo de niñas y adolescentes bogotanas, pertenecientes a una institución con estas características y con más de setenta años en la prestación del servicio educativo, enmarcada en los principios trazados desde su genealogía. La idea de tradición en la visión institucional, busca continuar en las nuevas generaciones, los mismos valores y referentes que caracterizaron a las primeras, en la espera de que las mujeres se mantengan fieles al modelo que ofrece la educación católica y que en la creencia de los padres y madres, es fuente y referente de virtudes para la acción moral y social.

La metodología declarada es personalizada, acorde con la identidad de género, basada en una pedagogía del acompañamiento sugerida por el fundador. Pero en la práctica, la cantidad de estudiantes por grupo (40-45 estudiantes) dificulta la labor docente en la consideración de las individualidades y favorece para buen número de

las estudiantes cierto mimetismo que las oculta al menos temporalmente de la normatividad que caracteriza la rutina escolar, dando a todas la oportunidad de interactuar directa e indirectamente con un variado grupo de pares, favoreciendo simpatías, antipatías, grupos afines, rivalidades, complicidades y delaciones. Se lee en el ambiente una relación jerarquizada entre las y los actores, enmarcada en la autoridad de la organización interna, de modo que la comunicación que prevalece es unilateral desbordando en una intensa actividad micro-política, avivada por las relaciones de influencia que se fraguan en la comunicación marginal.

El conflicto es perceptible, se expresa en el temor por las quejas de los padres y madres, la inseguridad con que se enfrenta y se decide acerca de las situaciones en las que las estudiantes transgreden las normas, el modo de valorar las “faltas leves o graves” es inconsistente a la hora de aplicar los correctivos sugeridos en el manual de convivencia. Las relaciones fraternas entre docentes son un requisito, hay poca participación de los grupos representativos en las decisiones que atañen al colectivo, se concede un valor destacado a la obediencia, se desconoce con frecuencia las preguntas e inquietudes de las estudiantes al igual que sus necesidades de información sobre ciertos temas, prevalecen los imaginarios de academia, mujer y moral. El modelo educativo propuesto está pactado tácitamente entre los intereses de los padres, madres y la institución, atendiendo al celo que caracteriza este tipo de educación por mantener la tradición y defender cualquier forma de injerencia externa que propenda por su modificación y/o ruptura.

La pregunta de investigación:

¿Cuáles son los referentes de identidad social y de género contenidos en el discurso de una institución femenina confesional privada, y qué tipo de tensiones, conflictos y resistencias involucra para las estudiantes?

Los términos de referencia:

Es pertinente considerar los componentes de la pregunta, en el interés por delimitar la aproximación al asunto que interesa a este trabajo y lo que se entiende por cada uno de los términos en mención:

El discurso institucional, es comprendido como “un modo oficial de usar el lenguaje” en la institución educativa, inherente a su génesis, los principios y valores que prioriza, lo inmodificable y lo negociado en el paso del tiempo, configurando un carácter distintivo.

La identidad como “fuente de sentido y experiencia” (Castells, 1998 y Dubar 1996) arraiga en los primeros años lazos fuertes, con la familia y la escuela, acerca del sistema de creencias y expectativas, que para muchas personas se mantienen sin cuestionamientos a lo largo de su vida concertando una gama de matices en relación con el sexo, la cultura, lo individual, lo grupal, lo social y la afectividad, entre otros. Se puede considerar dos extensiones de la identidad con diferencias apenas perceptibles pero útiles de establecer para nuestro caso:

La identidad social, consecuente con los grupos y categorías sociales presentes en el panorama institucional, asociada con las representaciones, las imágenes y concepciones de mujer, en dependencia del estereotipo tradicional de feminidad ofrecido a las estudiantes.

Y la identidad de género, relacionada con la percepción que tienen las estudiantes de sí mismas como mujeres y sujetos políticos, en un proceso de

acercamiento y distanciamiento con la normatividad institucional y la regulación personal.

El conflicto media entre las dos identidades, trazando una zona de tensión, no desvinculada de la obsesión punitiva adulta por castigar un acto juzgado como incorrecto, al distar de la norma establecida, y vinculada con la pertenencia a un sexo (Toro Velásquez 2001). Para las estudiantes, se inscribe en el desafío y la pretensión de evasión, por la defensa de sus espacios físicos y simbólicos en la significación y el valor emocional que les representan: el derecho a un lenguaje y una expresividad infantil y adolescente.

1.4 OBJETIVOS

Objetivo general:

Caracterizar los referentes de identidad social y de género, contenidos en el discurso de una institución femenina confesional privada, identificando los puntos de tensión, conflicto y resistencia para las estudiantes.

Objetivos específicos:

- Identificar los referentes de identidad social y de género contenidos en los documentos institucionales, e interacciones discursivas de docentes y estudiantes.
- Reconocer los puntos de tensión, conflicto y resistencia que generan estos referentes en relación con las estudiantes y la institución, y su impacto.

2. HACIA UNA PERSPECTIVA TEÓRICA

Este capítulo condensa las fuentes primarias que relacionan el género con la educación escolarizada y el lenguaje, desde los supuestos estructurales y políticos que han configurado la educación femenina, sin desconocer que hacen parte de una visión de mundo occidental y tratando de abordar una mirada de escuela que propenda por el ejercicio de los derechos civiles, políticos y sociales de las niñas y las adolescentes, en el contexto actual de la educación femenina escolarizada.

2.1 Las consideraciones generales: Una visión occidental del mundo, las personas y las relaciones

La primera consideración en vínculo con la cultura que nos ha modelado, se refiere al modo como comprendemos, representamos y hablamos del mundo, con una “visión” que comporta maneras específicas de percibir la realidad produciendo concepciones e ideologías (Lenkerdorsf, 1998). La cultura occidental, nuestro referente para mirar el mundo, ha sido criticada por su visión universalista, asociada a un paradigma patriarcal propio del modelo europeo de civilización y marcado por sesgos ideológicos, con anclajes en el racismo, el sexismo y otras formas de prejuicio y opresión social.

Las ideologías forjadas desde este modelo conducen a una segunda consideración, su incidencia en la formas de acceder al conocimiento y las formas de comprenderlo, haciendo visible que a pesar de nuestra poca conciencia al respecto, no es neutral ni inocente el modo como miramos el mundo y cómo hablamos de él; tendiéndose el lenguaje como puente entre lo social y lo cultural, y reproduciendo a través de este relaciones de desigualdad.

Por consiguiente, la tercera consideración, acerca las grandes narrativas que unifican el conocimiento, la historia y la emancipación, destacando que estas han estado al servicio del *orden establecido*, (Bourdieu, 2000), actuando simbólicamente en la comunicación y propagando representaciones del patriarcado, el colonialismo y el eurocentrismo (Giroux 1999) como modelos deseables de vida buena, y excluyentes.

No se puede desconocer que fue en Europa y posteriormente en Estados Unidos donde se produjeron los valores, creencias, actitudes y prácticas sociales de la modernidad con respecto a la familia, la sexualidad, la moral, la educación, y todo ello organizó verdaderos universos de significación (...) aún para países o sectores sociales donde las niñas y niños no alcanzan los niveles elementales de alimentación (Fernández, 2004: 25).

La cuarta consideración, apunta a los procesos reflexivos desarrollados en torno a la modernidad desde varias miradas: de un lado, el valor de la ciudadanía moderna, formulada con la pretensión de hacer la democracia más amplia y pluralista; del otro, la voz crítica del feminismo, surgida para interpelar la herencia ilustrada, sustento de las sociedades contemporáneas, ancladas en las ideas de la razón, la ciencia, la racionalidad y el progreso (Molina Petit, 1994). Por otra parte, el significado del poder en la forma como se configuran las relaciones en las instituciones, ayudándonos a comprender cómo la subjetividad y el cuerpo están inmersos en procesos políticos, sociales e históricos implicados con el disciplinamiento, la autoridad y la jerarquía a través de dispositivos (Foucault, 1979, 1985). Además, el vínculo entre poder y conocimiento que ubica la función política de la escuela en la instrucción escolar (Apple, 1996). Estos elementos puestos en juego en el ámbito escolar, posicionan el poder constitutivo de la práctica educativa, creadora de realidades, tipos de sujetos, tipos de conocimientos y de saberes, y refieren la necesidad de diferenciar entre la voluntad de saber – que tiende al conocimiento verificable y útil- y la voluntad de verdad –que tiende al conocimiento

valorizado, repartido, distribuido, atribuido- la cual ha atravesado los siglos (Foucault, 1992)

La quinta consideración es para recalcar las implicaciones entre la ética y el poder, por la defensa que promueve el feminismo de las relaciones de parentesco, trabajo, escolaridad, rol, ciudadanía y gozo en relación con una política de la solidaridad, capaz de mantener un sano escepticismo en la celebración de la diferencia dando primacía a lo social inter-subjetivo (Welch,1991).

Estas consideraciones nos sitúan frente a la paradoja de la escuela, señalada por Díaz de Rada:

La práctica social aparece construida a un tiempo sobre interpretaciones instrumentales y convencionales del mundo, orientándose así estratégicamente a la satisfacción de intereses susceptibles de universalización, pero inexorablemente inserta en contextos locales e inmediatos de vinculaciones expresivas. La síntesis práctica de ambas es el núcleo de la paradoja de la escuela como institución universalista que ha de realizarse en la diversidad de sus mediaciones locales (1996: 38).

2.2 Las consideraciones puntuales: Género, Escuela y Lenguaje.

Tres términos significativos:

-Una mirada de género al proceso de socialización escolar.

El carácter de la institución escolar, bien sea privada o religiosa, tiende a favorecer la dicotomía sexual con un estereotipo dominante para cada sexo, en la educación de las mujeres, se privilegia un estereotipo mujeril ambivalente, entre las reglas sociales y las expectativas varoniles : culta e instruida mas no tanto; provista de empleo para repartir las cargas económicas pero asumiendo sola las tareas domésticas; alegre divertida y sociable pero que no escandalice; distinguida y atractiva pero no llamativa; la maternidad obligatoria, el matrimonio su estado ideal, la belleza un requisito (Sau, 1986)

-La escuela desde las teorías de la “organización escolar”

La consideración de la institución educativa como un tipo de unidad social particular con las particularidades provenientes de sus características como realidad social, como comunidad y como organización, perteneciente a un sistema legal y jurídico, a una entidad territorial y a una comunidad específica con una serie de requerimientos exigidos por el estado (Gairín, 1996).

-El lenguaje como discurso.

Dentro de las especificidades de lo institucional, las formas de representación que le son inherentes reivindican la acción discursiva para la producción de significado, de interpretación y de comprensión, en una serie de procesos extraordinariamente complejos que imparten conocimiento, afectan la opinión, cambian actitudes y generan resistencias (Van Dijk, 2005)

La triple relación: Género, escuela y lenguaje discurso, integra metáforas representativas de los sesgos heredados del posicionamiento de la escuela en sus inicios, como proyecto ilustrado “para formar ciudadanos y hombres de bien” (Ramírez, 1998)

2.3 Los supuestos estructurales y políticos en la historia de la educación femenina: Los supuestos estructurales.

Enfatizan la forma como hemos llegado a hacer parte de los sistemas de creencias, de actuación y de expectativas a través de las instituciones modeladoras por excelencia: la familia, la iglesia y la escuela:

Un pasado reciente

De acuerdo con Helg, hasta mediados del siglo XX la educación católica era preponderante, con la dualidad entre educación pública y privada, suscitando

numerosos debates entre pedagogos, políticos y médicos hasta 1950. El legado colonial, con las relaciones entre Estado e Iglesia, favoreció que en la práctica fuese esta última, uno de los principales agentes de poder civil. La iglesia concedía a los maestros el permiso para enseñar, en función de su origen español y sus aptitudes morales. Las escuelas elementales impartían lecciones de lectura escritura y/o aritmética, según la tarifa pagada por los padres, el acento principal estaba en el catecismo y la religión.

La iglesia como institución colonial en los siglos XVI, XVII y XVIII, mantuvo una sociedad colonial, en el paradigma de la sociedad cristiana, asumiendo cualquier transformación como una amenaza contra la cristiandad; sobrevivió además a la independencia, y dominaba la sociedad en todo el territorio nacional; con las correspondientes repercusiones de su poder, a pesar de las reformas posteriores y la victoria de los liberales en 1849 -que abolió la esclavitud, y profirió la garantía de libertad de cultos- para apostarle a subordinar la iglesia a la vigilancia del estado (Helg, 1987: 18-20).

Robledo por su parte, refiere cómo en los inicios de la educación de las mujeres, las jóvenes económicamente solventes, entraban en el recogimiento o monasterio y permanecían llevando una vida semi-monástica hasta que contraían matrimonio o entraban al convento, opción que acogían también quienes deseaban avanzar por el campo de las letras. En una sociedad, en la que mujer y pecado eran términos equivalentes, los únicos espacios propicios para la realización emocional y psicológica en la dedicación a la escritura, era el estado monjil⁵, el cual suponía la negación de la sexualidad y el privilegio consecuente de lidiar con los espacios

⁵ Como lo señala la madre Pilar Foz y Foz en su libro, *Mujer y Educación en Colombia. Siglos XVI – XIX. Aportaciones del colegio de La Enseñanza, 1783 – 1900*, la educación se encaminaba a hacer de las hijas esposas y madres de familia. Por ello si alguna mujer quería avanzar en el campo de las letras debía optar por el convento, como lo hicieron la mexicana sor Juana Inés de la Cruz (1648 - 1695) o la granadina sor Francisca Josefa del Castillo (1671 - 1742).

académicos, en el aislamiento, afrontando la ley del silencio según las enseñanzas de San Pablo –1 Corintios 14, 34-36)⁶- (Robledo 1995: 25-27)

Siguiendo a Martínez (1986), Ahern (1991) y Ramírez (2000), el primer colegio femenino en el Nuevo Reino de Granada data de 1776. El colegio de la Enseñanza, como se le conoció, fue fundado por la Compañía de María a solicitud de doña Clemencia Caicedo, abrió sus puertas en 1783 ampliando la educación de los hogares y conventos, incluía el internado para las hijas de las familias acaudaladas y un aula para las niñas pobres, consideradas por la caridad de su auspiciadora, y preparaba a las internas en ejercicios religiosos y quehaceres “propios del estado femenino,” único de secundaria femenina hasta 1825. También se reconoce hacia 1785, la fundación de la escuela de Pedro de Ugarte con el carácter de enseñanza privada y pública, como intento de educación en primeras letras para las niñas.

En 1822, un decreto para la creación de escuelas normales en Caracas, Bogotá y Quito las estableció rápidamente hacia 1872, veinte, para varones y mujeres en las distintas capitales de los estados federales. En las escuelas urbanas los padres atribuían más importancia a que los hijos varones prosiguieran la instrucción primaria pública en lugar de las hijas. La enseñanza rural estaba confiada a mujeres sin diploma y solteras, provenientes de clases medias de los pueblos y ciudades, con salarios mensuales inferiores a 30 pesos, en tanto que la docencia urbana se pagaba a 45 pesos. Las maestras rurales debían hacerse aceptar por una comunidad dispuesta más a vigilarlas que a autorizarlas (Helg, 1987:48-54).

⁶ Vuestras mujeres callen en las congregaciones; porque no les es permitido hablar, sino que estén sujetas como también la ley lo dice. Y si quieren aprender algo pregunten en casa a sus maridos porque es indecoroso que una mujer hable en la congregación. (*Santa Biblia*, Santa Fe de Bogotá, Sociedad Bíblica Colombiana, 1996).

Pachón y Muñoz (1995) reseñan la educación tradicional de las niñas bogotanas a comienzos del siglo XX -entre 1900 y 1930- consideradas mujeres en miniatura⁷

En contraste, las ideas modernas sustentadas por la educación laica y por las familias liberales, apoyaban la educación no confesional. El primer colegio mixto de que se tenga noticia en Bogotá, fue el colegio Alemán durante los años de 1920, una revolución para la educación femenina en la capital, distinta al resto de colegios exclusivamente femeninos. En 1936, se da un empuje a la educación de las mujeres a pesar de la oposición de la iglesia y los sectores conservadores que rechazaban la educación mixta bajo el criterio de que la mujer no era sujeto competente para profesiones masculinas, logrando hacia 1937 el ingreso del primer grupo de mujeres a la Universidad Nacional, fruto de la lucha por la educación secundaria y universitaria iniciada entre las décadas del 20 y el 30. (Vera de Flasch, 2004).

De otro lado, la creación de los Colegios Mayores en Colombia, entre 1945 y 1947, en Cundinamarca, Antioquia y Bolívar, los popularizó como “universidades femeninas” en atención a la demanda de las mujeres, por mayor preparación intelectual y cualificación profesional, y la prevalencia de la duda si era útil y conveniente para la sociedad que las mujeres siguieran los mismos caminos académicos que habían sido pensados y diseñados para los varones. El acceso a la educación escolarizada desencadenó otros procesos para las mujeres en conexión con

⁷ A comienzos del siglo, la niña era concebida como un ángel del cielo. Ella debía ser sumisa de buenos modales, púdica, constante, generosa, dulce paciente ordenada sencilla y buena. Que la cólera, la curiosidad, la mentira y la vanidad no tuvieran cabida en su alma. La imagen religiosa de la bondad, de la cual la virgen era el modelo excelso, junto con las vidas de los mártires y santos, llenas de sacrificio, dolor entrega y dedicación a dios eran sus guías espirituales. Se esperaba que la niña desde pequeña se convirtiera en una mujer cristiana. Cada cambio de actividades en las escuelas estaba precedida de una oración para pedir a dios que le ayudara a ser buena creyente. (*Las mujeres en la historia de Colombia*, 1995)

la búsqueda de la ciudadanía y su presencia en diversos espacios públicos. (López Oseira, 2002: 72-78.)

La condición de las mujeres a partir de la segunda mitad del siglo XX

Los años de 1950 acercan varios retos para las mujeres en su acción política, con un papel destacado en el proceso de modernización, participando en el trabajo de la industria sin alcanzar mayor afectación de la división social del trabajo. Por otra parte, se evidencia que la guerra no es sólo un asunto de hombres, las mujeres, las niñas y los niños simbolizan visiblemente la venganza contra el “otro” en la historia de la violencia colombiana, (Marulanda Álvarez, 1995: 484-485). Hacia la década de 1970, en el orden legal, la mujer es propietaria, universitaria, labora públicamente, tiene acceso a métodos contraceptivos y vota, se deslinda la frontera restringida y reservada para ella en el ámbito privado. Al evaluar estos avances, la consideración de las diferencias entre hombres y mujeres se vuelve de menor importancia, a pesar de enfrentar por entonces las mujeres, en mayoría, la condición de “mamá trabajadora” y la responsabilidad del control de la natalidad (González, 1995), con el conflicto moral acarreado por las prohibiciones de la iglesia frente a la autonomía reproductiva.

Para los años de 1980, la agudización de la lucha armada, desbordó en una guerra ofensiva y perversa, combinando el impacto del narcotráfico con la política y la corrupción de las distintas instancias de la vida nacional; la participación de las mujeres aumentaba en lo público con el incremento de su nivel educativo, generó además mayor vínculo laboral de solteras, separadas y en unión libre, de modo que en la década siguiente, Colombia contaba cuatro millones de trabajadores, el 39.3% mujeres, ubicadas principalmente en los sectores más deprimidos y con economías secundarias; y con alto interés de las mujeres jóvenes por vincularse al trabajo remunerado. El índice de separación aumentó por entonces al igual que con la jefatura femenina en el hogar, en muchos casos únicas proveedoras (Gutiérrez, 1995).

Todavía a finales del XX (y comienzos del XXI) se evidencia el papel de la mujer como responsable del trabajo doméstico, aunque aparece un nuevo estatus de generadora de ingresos que amenaza la actividad patriarcal, sustentada en el manejo de los recursos. A pesar de estos cambios, el componente dominante de la feminidad continúa centrado en la maternidad, comportando contradicciones para las mujeres en relación con sus intereses, posibilidades y condiciones (Barreto Gama, 1995).

La educación femenina confesional privada

La consideración de la familia y la iglesia con la educación femenina realza el valor del matrimonio, en el marco de la institucionalidad que el patriarcado estableció como lazo de reciprocidad entre los varones para la sujeción de las mujeres, en la voluntad masculina de perpetuar la metáfora de “la sagrada familia” como el paraíso perdido (Puyana y Ramírez, 2007). Por lo cual un número considerable de familias sigue asociando la educación de las mujeres al matrimonio como fuente de seguridad financiera y emocional, alternativa a la profesión, favoreciendo la configuración del mito de “la alumna tranquila” (Stanley, 1995)⁸

Sin poder ignorar además, que en la tradición escolar, las instituciones educativas operan como espacios nutridos de sí mismos, autosuficientes e independientes, con una visión sobrevalorada de la enseñanza, favoreciendo un imaginario relacional de la figura docente con conocimiento, sabiduría y poder (Tenti, 1997). Esta visión es consecuente con las categorías de jerarquización y secuencialidad, en las que se ha basado la “articulación” del sistema educativo - originado en las postrimerías del siglo XIX- (Tedesco, 1985), y en que se ha

⁸ Sugiere que en general las jóvenes y las mujeres saben estar en la escuela y en el trabajo sustrayéndose a la medida del éxito, del poder, del dinero, de la carrera. La autora elabora un estudio de caso evidenciando que el profesorado no considera las “sutilezas” de la escuela (el uniforme, los dispositivos de disciplinamiento y los lugares que ocupan los y las estudiantes en las clases) como detalles administrativos triviales, no como parte de un sistema de discriminación de sexos que contribuye a la segregación por género en las relaciones escolares.

reproducido en la organización escolar interna. La valoración diferencial en relación con las asignaturas (Rico de Alonso 2000 y otros) y los grados, el escalonar los niveles de la educación, los contrastes entre las y los docentes según se ubiquen en primaria o bachillerato, la regulación social sexuada (Barreto Gama, 1995), la regulación moral impregnada de religiosidad confinando la sexualidad y el cuerpo a los tabúes, todas estas se inscriben en las categorías señaladas, con el currículo oculto,⁹ teniendo un efecto que no es marcadamente intencional pero que fomenta rutinas de transmisión ideológica, influenciando a adolescentes, niñas y niños con modelos de actuación discriminatorios.

En contraparte, el dogma de un destino biológico femenino (Beauvoir, 1968) alimentado por aportes como el de Rousseau en la escuela¹⁰ ha ligado a las mujeres al ámbito privado desde un modelo educativo forjado en el universo simbólico masculino y oculto en dispositivos que actúan como referentes de género desde los primeros años. Uno muy potente es la literatura, en la infancia con historias como La bella durmiente o Caperucita Roja, vehículos que propician la conducta femenina esperada: mujeres hermosas, dulces, inofensivas, pasivas y necesitadas de una figura varonil que las proteja (Brownmiller, 1981). Luego, este canon femenino

⁹ Por currículo oculto se entiende todo aquello que tiene lugar mucho más allá de la voluntad de las personas, como parte del conjunto de imaginarios, costumbres, reglas y expectativas constitutivos de los cánones sociales y morales que sobrepasan lo que se dice, sin afirmar con esto que todo lo que se inscribe en el currículo oculto tiene connotaciones negativas (Toro Velásquez, 2001).

¹⁰ Jean Jacques Rousseau, considerado el padre de la pedagogía moderna, es el autor del primer tratado pedagógico que se conoce y que sentó las bases de la educación de niños y niñas, su obra: *El Emilio o de la educación*, escrito en 1762, tuvo una importante influencia en los siglos XIX y XX, su trabajo, apoyaba las supuestas diferencias de naturaleza y responsabilidades que daban por sentado la superioridad de los varones sobre las mujeres, por ello según su tesis, las niñas debían aprender cuestiones domésticas y religiosas, mientras que los niños debían educarse para la vida pública, los trabajos de las armas y las leyes (Boix, 2005). En la última parte, dedicada a las referencias de la educación femenina, en la figura de Sofía, en pleno siglo XVIII construyó la coartada perfecta, en la *era de la razón, la libertad y la igualdad*, para excluir a las mujeres, defendiendo que a diferencia de los varones, no podían controlar por sí mismas sus “deseos ilimitados” (entiéndase instintos e histerias) y por ello, no podían desarrollar la “moralidad” que se requería para la sociedad civil (Aguado, 2005)

es reafirmado en la poesía con la recurrencia de la imagen de la mujer musa: irreal, carnal y artificial a la vez, todo para la fantasía masculina, menos ella misma (Beauvoir, 1968). En la mitología, para Sau (1986: 18-20), se cumple la división patriarcal de las mujeres en seres solos, destinados a perpetuar el sistema de reproducción, poniendo de manifiesto las Antígonas y las Electras¹¹ en la adolescencia; tiempo crucial en el que se asume la pertenencia a un sexo por diferencias con el otro, asentando un proceso iniciado con la primera infancia, con el uso de la lengua materna.¹²

Defender que las mujeres no nacen sensibles, abnegadas, modestas sumisas y pasivas, sino que son moldeadas en el proceso de socialización, puede situar la pedagogía en el espectro de los discursos de regulación académica, social y moral para favorecer el análisis del poder en la rutina escolar, hacia la identificación del currículo como el espacio posible en el que los seres humanos producen subjetividades e identidades menos condicionadas (McLaren, 1995).

Los supuestos políticos

Abordan el déficit de las mujeres en el trabajo y la ciudadanía y la persistencia del mismo en el discurso escolar.

¹¹ Antígona, la que seguía la “norma de la madre; Electra, la matricida, la que se vale del brazo de un hombre para eliminar a su madre, es la hija fundacional del patriarcado, pacta con los varones en conjuración contra la madre.

¹² El retrato de infancia que ofrece Josefa Amar y Borbón de la mujer española del siglo XVIII, presentado por López Cordón (1994: 81-127), no lejano a nuestro contexto, destaca las diferencias de una educación dirigida a las niñas, en contraste con la virilidad: “... a las mujeres se les permite contraer desde niñas el vicio de asustarse por cualquier cosa, aún sin discernir entre los verdaderos peligros e imaginarios (...) lloran por costumbre y todo esto ocasiona una delicadeza y pusilanimidad que llega a hacerlas inútiles para todo (...) los vestidos de las niñas no deben ser ricos; lo primero, por el daño que causan en lo moral, enseñándolas desde temprano a estimarlos más de lo que merecen, y lo segundo porque se les quita la libertad de jugar, que les es tan saludable. El temor de que las riñan o castiguen si los manchan o los rompen, las obliga a estar sentadas y no pensar en otra cosa que en su adorno.”

El déficit histórico

En el análisis socio histórico de la sociedad calibeña, Bourdieu (2000) nos ayuda a comprender la huella incorporada de una historia colectiva e individual que reside en nuestro “inconciente androcéntrico”¹³ -un inconciente histórico, construido en el estadio antiguo y arcaico de nuestra sociedad, activo en la transformación de los cuerpos, con las relaciones de homologación y de oposición que han estructurado las prácticas, ante todo las rituales, contraponiendo la virilidad (concepto central y relacional de la masculinidad) con el temor a lo femenino y su afán por controlarlo, marcando un déficit para las mujeres en el orden de lo político y laboral.

Este déficit, analizado también por Moliner (2003; 2005) refiere cómo la división sexual del trabajo trasciende lo social en el reparto de funciones, con la implicación de una valoración diferencial que ha perpetuado desigualdades haciendo que muchas mujeres continúen excluidas de bienes materiales e inmateriales. La captación por parte de los varones de las funciones con fuerte valor agregado (políticas, religiosas, militares, entre otras) ha construido y posicionado un concepto de obra también generizado, haciendo las obras masculinas deseables, en tanto que las obras femeninas aparecen como poco representativas, contraponiendo como afirma Bordieu la virilidad –ruda- atributo central de la masculinidad con la fragilidad, convertida en núcleo de la feminidad.

Desde las primeras feministas como Mary Wallstonecraft (1.759-1.779) la reivindicación por la vida política y la educación de las mujeres ha sido una demanda constante. (Jornet, 2008). El problema de la discriminación sexual, ya se planteaba abiertamente por el siglo XVII con un reputado defensor, el monje feminista y

¹³ La noción de *androcentrismo*, desarrollada en la década de 1.990, denuncia la permanencia de la hegemonía masculina, el varón como centro, con la correspondiente ubicación marginal de lo femenino y su ocultación. El término no se desvincula del concepto de patriarcado revisado a profundidad en los 70 como forma de organización social que asegura la transmisión del poder y la herencia, por línea masculina (Puleo, 1995).

filósofo francés Poulain de la Barre (1647-1723), quien cuestionaba la educación como injusta para las mujeres, fundando la confirmación de igualdad en el alma, como esencia del intelecto y del espíritu, que no tiene sexo. (Cobo, 1994).

Por un lado, la condición de opresión social de las mujeres, visible con el pensamiento feminista contemporáneo, produjo el reconocimiento irrefutable de la existencia del patriarcado y su poder institucionalizado en la distribución de los espacios y roles diferenciados sexualmente (Calvo, 2005). Por extensión, se ha llegado a considerar dos perspectivas morales que han sido sustentadas teóricamente y reconocidas como “las éticas de la justicia y el cuidado” La primera entendida como ética masculina que gobierna el espacio público; y la segunda, “propia” de las mujeres, centrada en la benevolencia. Las dos ampliamente difundidas por los trabajos y debates entre Kohlberg y Gilligan,¹⁴

Por otro lado, la exclusión de las mujeres de la participación política, inscrita en la tradición liberal, con los partidos, se mantiene como una carencia visible. A pesar de que en regiones como América Latina, la relación entre las mujeres y el estado se ha basado en una concepción patrimonialista manteniéndolas por fuera del orden político -la familia y la iglesia han actuado como instituciones normativas y garantes del mantenimiento y modernización del orden patriarcal- sin lograr inmovilizar su acción frente al estado con los movimientos sociales (Luna, 1994). En consecuencia, designar la identidad femenina por exclusión del espacio público hace problemática la afirmación de las mujeres en la ciudadanía, por la creencia de que “la

¹⁴ YAÑEZ Canal, Jaime. El debate Kohlberg y Gilligan. Algo más que un problema de género, en: Robledo, A. y Puyana, Y. Ética, feminidades y masculinidades. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Sociales, Centro de Estudios Sociales. El debate de Gilligan refuta la inferioridad moral de las mujeres que sugieren los análisis de Kohlberg, demostrando que el patrón establecido deja por fuera otros criterios éticos que van más allá de una comprensión legal de la justicia.

política no es un asunto de mujeres” Consideremos de manera aclaratoria lo político desde los feminismos de la igualdad y la diferencia:

El término igualdad, con el discurso liberal y marxista, referido al derecho al sufragio para las mujeres, fue promovido a principios del Siglo XX, y prolongado hasta los años 70 por la consecución en igualdad de los derechos de ciudadanía.- el voto para las colombianas, concedido en 1954, con ejercicio de mismo hasta 1957, fue obtenido de forma muy distinta a las mujeres de Europa y Norteamérica, integradas en movimientos masivos por el sufragismo y los derechos políticos -

Por su parte, la diferencia sexual ha rechazado la igualdad, en el temor a medir las mujeres con el paradigma masculino como el ideal por alcanzar. Las distancias entre estos feminismos, apoyándonos en un análisis hecho por Cobo (2002), contienen una discrepancia fundamental: En tanto que para el pensamiento de la diferencia sexual las mujeres son “otro” colectivo, diferente al que forman los varones como género, ubicándose por fuera de la dialéctica dominación-subordinación, la igualdad propende por este paradigma político buscando la universalidad hurtada por el patriarcado para trascender en empoderamiento político,¹⁵ el empoderamiento simbólico de la diferencia.

El ejercicio de la ciudadanía como el lado de la educación política en la escuela

¹⁵ El término empoderamiento se ha difundido ampliamente y comenzó a ser aplicado en los movimientos de las mujeres a mediados de los años setenta para traerlas a la esfera política tanto en lo privado como en lo público con un sentido emancipatorio. El concepto surgió con los movimientos de Estados Unidos, asociado al “poder negro” después del sustancial trabajo de desobediencia civil. El término resulta aplicable al género en las esferas gerenciales, sindicales, ecológicas, bancarias, educativas y de salud, con el propósito de hacer visibles a las mujeres en la escena política fomentando un sentido emancipatorio; en relación directa con otros componentes: lo cognitivo, lo psicológico y lo económico para procurar cambios en la conciencia individual y la acción colectiva (Stromquist, 2000: 76-77)

Al cuestionar la legitimidad de una democracia cuya mayoría de instituciones representativas, incluye a las mujeres en la legalidad pero las excluye de hecho, el movimiento feminista de la igualdad plantea la identidad de género como proyecto político, con la vista puesta en el fin de la sujeción, incorporando la ciudadanía incluyente para las mujeres con todos los derechos.¹⁶ - porque la otra mitad de la especie humana, las mujeres, ha sido valorada como minoría en sentido sociológico, por poseer menos poder y recursos- haciendo urgente: “Tanta ciudadanía y tanta democracia como sean necesarias para que las mujeres se constituyan en sujetos” (Cobo, 2000: 39).

Cobo hace notar que en el camino hacia la democracia representativa¹⁷, las mujeres requieren constituirse en actoras sociales con capacidad de intervención y de negociación política. Tres puntos clave al respecto en el ámbito escolar: La valoración de la adolescencia, la “democratización” del discurso para nombrar el mundo, y la comprensión de la democracia como actuación en la vida escolar:

En la exploración de la noción de adolescencia, Fernández (2004) nos indica su aparición, hacia 1900 como tema literario, moral y político, plasmada en el adolescente varón, y posteriormente -entrado el siglo XX- extendida a la educación de las nuevas jóvenes. El término adolescencia, asociado con carencia, acorta la experiencia juvenil a ser estudiante y a la escuela como principal espacio vital, enjuiciando no pocas veces las “culturas juveniles,” que escalan los muros de la escuela. En un sentido más amplio, la adolescencia puede abordarse como

¹⁶ La ciudadanía en el concepto liberal, definida por Marshall con la jerarquización que hace de los derechos, la desglosa en: la ciudadanía civil, siglo XVIII como ideal de libertad individual; la ciudadanía política, siglo XIX como extensión del principio de libertad a la esfera política, y la participación ciudadana; y la ciudadanía social del siglo XX (Marshall, T. H. “Ciudadanía y clase social. Alianza, editorial Madrid (1998).

¹⁷ Uno de los debates sociales y políticos más potentes del siglo en curso es el movimiento por la paridad, surgido en Francia y extendido a Europa en los inicios de la década de 1990, el cual defiende que la exclusión de las mujeres del contrato social exige la redefinición del mismo, a fin de transformar las democracias patriarcales en democracias más representativas y más legítimas.

subjetividad en pleno proceso de creación primera- todo está en las y los adolescentes aunque todavía no se haya producido- (Larauri, 1991) Desde esta perspectiva, se focaliza el valor de la subjetividad en la construcción de identidad¹⁸ acompañada de los lenguajes propios del mundo adolescente por la búsqueda de sí.

La “democratización” del discurso, aboga entre otros, por nombrar el mundo en masculino y femenino para reconocer que la lengua como espejo simbólico de la cultura también ha sido androcéntrica, invisibilizando las mujeres (Lomas, 1999) En este sentido, una vía para contrarrestar la ideología de los sexos, alude a revalorizar el espacio escolar promoviendo la lectura crítica de los mensajes obvios y ocultos de la publicidad, la interacción verbal y la rutina escolar de modo que las y los estudiantes, puedan establecer valores propios y afianzar su identidad con independencia de los estereotipos de hombre y mujer, en medio de la llamada “era de la información” construyendo y negociando sentido con los múltiples textos y lenguajes de las artes y las ciencias.

En la comprensión de la democracia como actuación en la vida escolar, se juega la diversidad de identidades, intereses y visiones de los grupos sociales. La democracia, fundada como lo propone Arendt, en el derecho a tener derechos, y como la refuerza la teoría feminista, en el derecho a tener los mismos derechos y oportunidades siendo diferentes hombres y mujeres, pasa por reconocer el modelo político que predomina en las instituciones escolares con la organización interna, favoreciendo una intensa actividad micropolítica desde los recursos de poder e

¹⁸ La identidad es entendida con los referentes de Castells (1998) y Dubar (1996) como fuente de sentido y experiencia para la gente; el sentido en conexión con la *identificación simbólica* en torno a una identidad primaria que lleva a las personas a colocarse dentro o fuera, y siempre tiene lugar en un contexto marcado por las relaciones de poder para construir una identidad legitimadora. La experiencia, resulta para la gran mayoría de su escolarización y de la forma como ha vivenciado la escuela y el aprendizaje.

influencia de las personas y los grupos, enmascarada en su carácter de elusividad (Ball, 1986; Bardisa, 1997 y González, 2003).

La política sexista en la organización escolar interna, opera en la consideración de la toma de decisiones como terreno de varones, con una participación secundaria del colectivo de las docentes¹⁹.

En relación con las estudiantes, el término muliebridad aportado por Molinier (2003) desde la psicodinámica del trabajo, sirve para sugerir el efecto de la vigilancia de las mayores (las docentes y directivas) sobre las adolescentes, como extensión del poder masculino por mantener el orden simbólico, generando una feminidad de mascarada -máscaras de feminidad por temor al rechazo- expresada en un modo de ser para el colegio y la familia, y otro para sí mismas. En relación con las adultas, madres, docentes y directivas, la autoridad femenina aparece sólo referido al modelo de autoridad masculino y con las pocas mujeres que alcanzan el nivel directivo, adoptándolo como apropiado para la vida pública y en defensa de la caracterización que prevalece acerca del estilo femenino como “inseguro y débil” (Tusón, 1999). En el campo académico y moral tampoco son consideradas las mujeres un referente de autoridad; el escaso reconocimiento de sus aportes al conocimiento en las artes, las ciencias y las letras, las mantiene en la marginalidad. Por lo tanto, una de las grandes amenazas que supone en este sentido el discurso feminista, es su persistencia por redefinir el ethos de la escuela y cambiar el modelo androcéntrico.

Considerando el escenario escolar propicio para ejercer la ciudadanía, con la democracia participativa, resulta relevante el aporte de Zuleta, en cuanto a que es preciso acceder tempranamente a la democracia, en el reconocimiento de la fragilidad

¹⁹ El tema es tratado ampliamente por Santos Guerra, Angel (coord). *El harén pedagógico Perspectiva de género en la organización escolar*. Editorial Graó, 2000

de sus orígenes no democráticos²⁰ para enfatizar la fortaleza que significa como experiencia de maduración. Los valores propios de la democracia, para este autor, como labor que implica la escuela son:

-La aceptación de un cierto grado de angustia, en la necesidad de que las ciencias sean abiertas y accesibles a todas las personas sin la pretensión de certidumbres frente al conocimiento, aceptando que pensar por sí mismo-a es más angustioso que creer ciegamente en alguien.

-La modestia de reconocer que la pluralidad de pensamientos, opiniones, convicciones y visiones de mundo son enriquecedoras y pueden apremiarnos a ampliar o cambiar las propias visiones.

-El respeto para tomar en serio el pensamiento de las otras personas, cambiando la idea de discutir, como pelea, por una defensa del propio punto de vista sin agresiones, ni descréditos, y a la vez sin caer en el “pequeño pacto” de respeto a nuestras diferencias.

-El desarrollo progresivo de la democracia como afirmación positiva, no resignada, reconociendo la lucha personal contra los anhelos de seguridad o de dogma que se inscribe con el lenguaje y el diálogo como fundamentos en los que somos iniciadas las personas, en un mapa valorado y no neutral del mundo (Zuleta, 1995: 121- 138).

En la consideración de las implicaciones y amenazas a la democracia, se posiciona la necesidad de apelar a la demostración para trascender la pretensión en el escenario escolar de que el discurso pedagógico es de hecho democrático,

²⁰ El autor referencia a los griegos para exaltar que la libertad en Grecia hizo posible a la vez la aparición de la ciencias y de la tragedia, urgiendo a las personas a buscar una guía para su acción o para decidir su vida.

reconociéndolo una mediación entre el discurso académico y social, y no la ciencias mismas, por lo que le compete una argumentación consecuente, sin ahorrarse esfuerzos por el camino del autoritarismo. De esta forma, tal vez es posible que dejemos de aceptar como naturales los supuestos racistas, sexistas y clasistas que subyacen a la construcción del conocimiento científico y social en los ámbitos académicos.

3. UN ENFOQUE CUALITATIVO DE LA INVESTIGACIÓN

El contenido de este capítulo presenta el enfoque investigativo y metodológico, adoptado desde una perspectiva cualitativa que fluctúa entre la etnografía, la observación directa y el análisis crítico del discurso, orientando este último como centro para el análisis del corpus y situado en Van Dijk como referente para el tratamiento de los datos:

3.1 El enfoque investigativo y metodológico

El enfoque cualitativo, pertinente en la reflexión educativa, contribuye a la consideración de los y las docentes como investigadores, más que como pedagogos centrados en el hacer, aprendiendo a tomar distancia de las expectativas de los planeadores para comprender la docencia como una ciencia y un arte. (Woods, 1998). Con esta mirada, optar por la etnografía como soporte de este trabajo, obedece a la necesidad surgida de registrar y hacer seguimiento a la praxis que propone preguntas sin respuesta inmediata, con el interés de recuperar analíticamente las reflexiones en torno al lenguaje escolar institucional, en la necesidad de adoptar una postura acerca de las prácticas comunicativas y pedagógicas cotidianas, reconociendo la escolaridad como estructurante de formas de vida social no desarticuladas de la producción y organización de experiencias de sus actores (Pardo, 2000), y sin dejar de lado, la zona de sombras que enfrentan todas las organizaciones, entre lo que dicen que hacen y aquello con lo que se comprometen realmente, enfrentando la posibilidad de que sus mitos estallen (Taylor y Bodgan, 1990).

La adopción del análisis crítico del discurso (ACD) como teoría y metodología, alcanza por un lado, la comprensión de la vida escolar en las cuestiones significativas de lo político y lo moral; por otro, el modelo patriarcal androcéntrico que opera en las instituciones, y además, el poder social que ejerce control sobre los

sucesos de comunicación escritos y hablados, entendiéndolo como un campo interdisciplinar (Van Dijk, 1978). La consideración de los antecedentes más directos del ACD se encuentran en el desarrollo del estructuralismo francés y el surgimiento de la etnografía del habla, también se pueden considerar entre sus fuentes la lingüística estructural, la sociolingüística, la estilística, dedicadas todas a la reflexión acerca del discurso desde diferentes posturas y con diversos fines. No obstante, tal como lo plantea Van Dijk, se podría entender como antecedente cualquier tipo de discusión sobre las formas como las personas se expresan, sin importar su momento histórico. De este modo la retórica, la oratoria y demás, que en la antigüedad trataban con la oralidad, y algunos campos como la poética, la rítmica al ocuparse del registro escrito, configuran un antecedente lejano de lo que hoy se conoce como análisis del discurso.

Acercando otros referentes, tanto Fairclough y Wodak (2005) como Calsamiglia y Tusón (2002) señalan el surgimiento de los estudios del discurso moderno, por la década de 1960, cercanos a las disciplinas de las humanidades y las ciencias sociales. La antropología preparó el terreno con los primeros estudios etnográficos de “maneras de hablar o sucesos comunicativos” en los contextos culturales. El estructuralismo, inspirado en las décadas de 1920 y 1930, aportó al estudio de la narrativa, los mitos, la literatura y el cine. El trabajo de Voloshinov: *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, escrito en 1928 y publicado en 1973, es considerado la primera teoría lingüística de la ideología.

La diversidad de trabajos y enfoques, muestran una clara voluntad integradora, que dio forma al análisis del discurso como un instrumento para entender las prácticas discursivas que se producen en todas las esferas de la vida social. En Van Dijk (2005, 2003, 1999), el término *discurso* se aplica en su forma más general a un modo específico de usar el lenguaje, llegando a denominar *análisis crítico del discurso* al estudio de los textos y el habla, emergentes de la crítica lingüística, la

crítica semiótica y el modo socio-político en que se investigan el lenguaje, el discurso y la comunicación, dando paso a un amplio espectro de estudios críticos, a menudo marginales en los que radica un esfuerzo por descubrir, revelar o divulgar aquello que es implícito, que está escondido o que por algún motivo no es obvio.

La perspectiva del ACD va más lejos de los límites de la frase, de la acción y de la interacción, dando cuenta de estructuras, procesos y restricciones sociales, políticas, culturales e históricas. Tres etapas amplias componen el análisis crítico del discurso y corresponden con el procedimiento para el tratamiento del corpus en este trabajo:

- *La descripción*, referida a la identificación de los rasgos formales del texto (lo que se dice).
- *La interpretación*, concerniente a la relación entre texto e interacción (*a quiénes se dice, cómo se dice*)
- *La explicación*, relativa a la relación entre interacción y contexto social, con sus efectos (para qué se dice, quién lo dice, desde dónde).

Con el desarrollo de estas etapas, se puede considerar algunas categorías que resultan útiles al corpus de este trabajo:

- *Los temas* (o macro-estructuras semánticas), representan el asunto de que trata el discurso institucional
- *Los significados locales*, refieren el léxico en razón del contexto; la elección de términos que hacen los hablantes o quienes han escrito los textos institucionales para influir en los destinatarios, con modos de decir implícitos, contenidos en el empaquetamiento discursivo a través de metáforas, ambigüedades e hipérbolos, etc.
- *La relevancia de las estructuras “formales” sutiles* -estructuras de texto o de conversación- están mucho menos sujetas al control consciente de los hablantes (o son menos controlables), incluyen las

propiedades “pragmáticas” del discurso: lo que lo inspiró, la intención, las emociones, las motivaciones. Además de los elementos no verbales del discurso oral -detallados por (Tusón y Calsamiglia, 2002)- que son aspectos de soporte e influencia del discurso oral:

Las características físicas del hablante, los “artefactos” que usa (ropa, accesorios, etc.), el movimiento del cuerpo o comportamiento cinésico, la conducta táctil, el paralenguaje representado en la voz y las vocalizaciones, la proxemia (o concepto de territorialidad) y los factores del entorno como muebles, decoración, etc. El análisis de este tipo de aspectos favorece la caracterización del discurso institucional y de la institución misma refiriendo también actores-as representativos-as.

○ *La cognición social*, refiere las actitudes socialmente compartidas, ideologías, normas y valores fundamentales que toman la forma del discurso cotidiano (conversaciones, noticias, libros de texto). En este campo se entran los fundamentos referenciales para la construcción de identidad tanto social como individual y de género. Entre los elementos que competen a la cognición social se encuentran:

-Las ideologías, equivalentes con la propia imagen de grupo, los dispositivos de pertenencia compartidos en relación con la religión, la familia y la institución educativa.

-Las situaciones sociales, correspondientes con el escenario, los participantes, los roles, las acciones, etc.; lo que se dice formalmente puede diferir de lo que se dice informalmente, no sólo en la estructura sintáctica sino sobretodo en la estructura semántica

- Las estructuras societales, *se refieren a* los participantes, quienes hablan y escuchan en calidad de mujeres, madres, abogados, miembros de un partido, etc. y con frecuencia en el seno de marcos institucionales.

Estos aspectos contribuye a explicar la forma como el discurso institucional es presentado, sostenido, reproducido y entendido entre las y los diversos actores que transitan el espacio escolar con los puntos de tensión que esta pluralidad supone, además de la brecha entre las generaciones, junto con la vida extraescolar y las influencias de la publicidad.

3.2 *El Corpus*

El corpus ha sido construido a partir de la compilación de textos impresos de circulación cotidiana, la observación de interacciones discursivas y la participación directa en conversaciones con las estudiantes de los grados octavo y noveno en la relación docente-estudiantes con modos formales e informales del discurso que recogen momentos críticos del año escolar 2007 y algunas memorias de 2006.

El procesador de datos empleado para el tratamiento de la información que compone el corpus es Atlas ti (5.0). A finales de los 80 empieza a aparecer una serie de paquetes informáticos para facilitar la labor del investigador cualitativo en el análisis de los datos, entre estos paquetes Atlas ti es reconocido como una poderosa herramienta para trabajar archivos documentales y archivos de multimedia con la posibilidad de realizar relaciones entre los elementos y redes conceptuales, junto con una variedad de opciones de búsqueda avanzada (Muñoz, 2005)

Fuentes:

- Discurso oral del profesorado (16 registros)
- Discurso oral de las directivas (9 registros)
- Discurso oral de la comunidad religiosa (3 registros)
- Discurso oral del estudiantado (10 registros, estudiantes de 8° y 9)
- Discurso oral de padres y madres de familia (4 registros)
- Discurso escrito (los documentos institucionales):

- El manual de convivencia.
- El documento base de la comunidad religiosa
- Dos talleres de dirección de grupo.
- El guión de la celebración de las bodas de oro
- Una copia del anuario de los 60 que refiere las bodas de plata de la institución.
- Un periódico escolar que presenta los avances de la gestión curricular en el marco de la celebración de los 50 años
- Dos cronogramas de agenda semanal junto con el santoral de la comunidad.
- Dos controles mensual de presentación personal de la monitora de disciplina.
- Una carta de compromiso personal de una estudiante ante la amenaza de pérdida del cupo.
- Seis copias de boletines de informe estudiantil (grados Octavo y Noveno)

4. HALLAZGOS

Considerando lo afirmado por Van Dijk (2005) acerca de que un solo párrafo puede tomar meses de análisis en la aplicación del ACD con la construcción de un texto extenso de los resultados, el análisis construido en este capítulo toma como referentes las tres etapas amplias que lo componen. Partimos de la descripción, una aproximación al contexto desde lo que dicen los textos escritos y hablados que componen el discurso circulante, tanto desde la perspectiva ortodoxa como desde la perspectiva disidente, para delinear el discurso institucional junto con las voces disidentes. Luego consideramos la interpretación, en dos planos: lo que dice el discurso en relación con los antecedentes revisados y lo que dice este mismo discurso en relación con los lineamientos teóricos para identificar los referentes de identidad social y de género, entrañados en los temas de interés de que trata el discurso, en vínculo con las “estructuras” sutiles del lenguaje. Posteriormente, la comprensión, intenta dar cuenta de un nivel de profundización a modo de conclusiones o significaciones, acerca de las posiciones entre las y los actores frente a los puntos de tensión y conflicto, indagando por lo que subyace significativamente .en los fundamentos ideológicos, normativos, valorativos; las situaciones los componentes situacionales y la visión local

4.1 *Descripción del contexto.*

¿Qué dicen los textos vivos y escritos?

La forma en que se ha configurado la plataforma educativa, reconstruible en una visión histórica, se manifiesta en enunciados, actores y actos, que favorecen el reconocimiento de cómo surge y se ha desarrollado la institución y su proyecto educativo.

Los enunciados:

La celebración de las bodas de plata.

Han transcurrido 25 años desde aquel famoso día del mes de febrero de 1.935, en el que las hermanas sin aires de fundación, a su paso por Bogotá, aceptaron la invitación de la Señorita [...] para quedarse Grandes contratiempos y muchas dificultades afrontaron, más como era obra de Dios, el trabajo se hizo llevadero, iniciando con un grupo de niñas que apenas llegaba a veinte, atendidas en un pequeño chalet por seis religiosas. Las numerosas demandas de internado, gracias a la Providencia, hicieron que para el año de 1950 se contara con 250 estudiantes, en un edificio de tres plantas, celebrando las cinco primeras graduandas y el bachillerato aprobado. (Anuario de 1960. Celebración de las Bodas de Plata)

La rutina de las estudiantes y la atmósfera moral y religiosa en el ambiente de la década de 1960. A 25 años de la fundación de la institución educativa:

Febrero: primer día de colegio, caras alegres, tristes, soñadoras, bajada de maletas, intercambio de saludos amistosos, y otros tímidos y recelosos de quienes llegan por primera vez. Las manecillas del reloj pasan lento y esperamos la noche para dejar caer los lagrimones que hemos tenido que tragar durante el día, además debemos prepararnos para el día siguiente habrá nuevas compañeras y profesoras desconocidas.

Mayo. El mes del buen comportamiento, los corazones rebosan de alegría deseosos de tributar a la reina del cielo la corona tejida con sacrificios que no dejan de agregarse minuto a minuto. Todas se esfuerzan por ofrecer a la virgen ese silencio que tanto les cuesta. Amanece el 31 y no con el ruido de las llaves sino con el sonido de una diana, todas lucimos uniforme nuevo para festejar solemnemente a la reina de nuestros corazones. El tiempo pasa y aumenta la ansiedad por ver rifada la banda de honor entre quienes obsequiamos a la santísima virgen con más esmero y dedicación (Anuario de 1960. Crónicas del internado).

La adquisición de una sede propia y su construcción:

En enero de 1943 se concretó el sueño de comprar la casa para hacer realidad el internado, el número de hermanas también creció a once para el año de 1949. En 1953, el bachillerato fue legalmente aprobado y se graduaron las primeras cinco bachilleres, para esa época el edificio de tres plantas no era suficiente para más de 250 estudiantes, hubo que pensar en comprar el terreno que tenemos hoy día. Esto en ese tiempo se veía muy bonito, no había tanto carro, alejado del centro, y con mucha zona verde, como campestre. Con la fiesta de nuestra patrona celebramos en 1957 la primera piedra y en 1959 estrenamos el colegio (cuatro pisos, de corredores amplios e iluminados, todos de cara al patio principal, con una torre lateral de oficinas, y a un costado sobre el primero, una amplísima capilla) con una misa catada en la capilla. Unos añitos después se acabó el internado, ya vivía mucha gente en Bogotá y las niñas se iban a sus casas. Crecimos tanto que por el 75 graduamos 200 bachilleres y teníamos también bachillerato nocturno para los adultos, entre empleados, amas de casa y obreros. Para el 82 teníamos 1200 estudiantes (Hermana Lucía, pertenece a la comunidad religiosa, conversación febrero 10 de 2007)

El horizonte formador vigente para las hermanas más jóvenes y las estudiantes:

La comunidad de las hermanas, para estar a tono con los retos actuales y dar respuesta a los nuevos interrogantes de la humanidad en el siglo XXI, se ha dado a la tarea de formar mujeres en y para la libertad responsable, tomando como fundamento la ética moral del Evangelio y los principios jurídicos y legales que rigen Nuestra Constitución Nacional y la Ley General de Educación...Estamos convencidas que el mejor aporte al desarrollo y la paz en cada lugar en que nos encontramos, consiste en preparar personas capaces de afrontar los retos de una sociedad plural abierta y democrática, formando personas capaces de autogestionar su existencia (Horizonte evangelizador. Documento escrito por la comunidad religiosa. 2005)

El manual de convivencia -cuya reforma anual está a cargo de la coordinadora- refiere la aspiración de la comunidad y la institución educativa por mantener activos los principios y valores de la identidad fundacional, con el interés de resignificarlos en las demandas sociales del presente:

Política de calidad: el colegio ofrece a las niñas y jóvenes desde su identidad de género un ambiente educativo de seguridad y afecto, basado en valores que propicien el desarrollo de la inteligencia emocional y cognitiva dentro de un currículo humanizador. Para ello: incrementamos una cultura de calidad centrada en la satisfacción de necesidades y expectativas de los padres de familia, educandas de pre-escolar, básica y media (Manual de convivencia)

Por consiguiente, con las prescripciones de los dos documentos se señala explícitamente el perfil institucional de “la persona del colegio”:

La persona del colegio corresponde con los principios y valores, la visión y misión compartida según el carisma de la comunidad, identificada con el PEI, habilidad en la interacción con el otro, de buenos hábitos y costumbres, con capacidad para construir conocimiento e interés de formarse y actualizarse.

En correspondencia, la preocupación capital por los valores queda establecida, y reforzada también en:

- El lema escolar: “*Valores y Sabiduría para actuar*”
- La distribución escalonada de ciertos valores para las estudiantes:

Transición: ternura; Primero: amor; Segundo: acogida; Tercero: comprensión; Cuarto: alegría; Quinto: Honestidad; Sexto: Libertad; Séptimo: justicia; Octavo: respeto; Noveno: responsabilidad
Décimo: Solidaridad; Undécimo: madurez

Los actores oficiales

La época reciente, la demanda institucional y el tipo de población:

“Nosotros atendemos estratos medios: familias profesionales, comerciales y militares, con problemáticas de padres separados, hay casos en que ninguno de los dos está presente en el hogar y eso influye en el desempeño social y académico. Lo social porque hay agresividad, brotes de depresión y descuido de valores. En lo académico hay un bajo perfil. La cara esperanzadora son las estudiantes que tienen padres responsables, del total de la población son un 50%” (Entrevista al coordinador académico. Noviembre 14 de 2007)

Las razones que aluden los padres y madres del colegio para elegirlo quedan expuestas en un aparte del discurso del presidente de la asociación de padres:

“Como padres el hecho de tener que tomar una decisión acertada sobre cuál sería el colegio para nuestra hija, donde pasaría su mayor tiempo, donde se ratificarían nuestras creencias, costumbres e ideologías sobre la educación y la formación, fue una decisión de no tomar a la ligera...Después de visitar una serie de colegios nos asesoramos de otros padres que habían pasado por lo mismo y escogimos este... En lo académico un programa estudiantil bien desarrollado, diversidad de materias que brindan distintos conocimientos y lo más importante unas bases religiosas, un sentido de pertenencia y un interés inminente por cultivar la nobleza, bondad, humildad y compañerismo, con la seguridad que nos brinda el personal. Nuestra hija está a gusto en el colegio, nos sentimos identificados con él, sabemos que está en las mejores manos, y que cada mañana es recibida por su directora de once grado, que está dispuesta a guiarla, orientarla y hacer que su entorno sea seguro” (Periódico escolar, noviembre de 2007)

La personera, con su discurso de despedida, evidencia un claro reconocimiento a las expectativas sociales de las familias y la comunidad religiosa:

Una experiencia inolvidable: ser personera.

“porque tú Señor eres mi esperanza y la seguridad desde mi juventud...”

...Este sueño que creció un año atrás gracias a Dios, mis compañeras y familiares, me ha dejado muchas satisfacciones como la de saber que estás haciendo lo apropiado y que es para los demás...Esta vivencia me ha permitido que forje metas más altas las cuales sé que puedo cumplir con los valores que en mi hogar y el colegio me han infundido... Sólo resta seguir trabajando en los proyectos con la misma pasión por buscar el bien común” (Periódico escolar, noviembre de 2007)

Dentro de los eventos reconocidos institucionalmente, es destacable el impacto social dado a la celebración del “día de la mujer” ceñido por la solemnidad de la misa, reservada para las fechas más solemnes, con la perspectiva de los varones acerca lo que significa ser mujer:

“...es un día para reflexionar en lo que significa ser mujer, en un mundo tan necesitado de mujeres virtuosas. Hoy cuando muchas mujeres piensan que la virtud es un valor pasado de moda y desprecian la virginidad, la delicadeza, el vestir no para provocar sino par a verse

lindas, femeninas... ¿Jovencitas ustedes se quieren casar? ¿Ustedes quieren ser mamás? No querrán quedarse solteras, me imagino, no querrán quedarse solas, de tías solteras y amargadas...”

(Palabras del sacerdote en la misa. Marzo 8 de 2007)

...queremos felicitar a todas las mujeres de la institución en su día porque son madres, amigas, ángeles, ¿qué sería de nosotros los hombres sin ustedes las mujeres? Ustedes son nuestra razón de ser y nuestra alegría, siempre se ha dicho que detrás de cada hombre hay una gran mujer, pues es cierto sin ustedes faltaría el lado tierno, el detalle, la dulzura, el corazón siempre dispuesto a perdonar, la capacidad de arreglarnos el día con su ternura y por qué no con su coquetería (profesora encargada de la oración de la mañana, marzo 8, celebración día de la mujer).

Esta imagen de mujer ideal, contrasta con la imagen real de una mujer emblemática para la institución:

(Toma el micrófono, se ubica al frente y en tono solemne y enérgico) “Hagan silencio, que estamos en la capilla, lo que tengo que decirles es muy breve, ustedes me conocen saben que soy muy exigente y que no me gustan las mentiras ni el desorden...aquí la hermana rectora es la dulzura, yo soy la mano dura, y pregúntele a sus compañeras cómo es que me gustan a mí las cosas, uniforme impecable, sin arandelas, y en la calle igualmente, mostrando ustedes su colegio con orgullo” (La coordinadora. Febrero 2 de 2007. Primer día de clase.)

Y la labor en que se empeña esta mujer como coordinadora de convivencia:

Procuro rescatar valores perdidos: los modales, la expresión, el gusto por la delicadeza el vocabulario y la buena presentación (Entrevista, noviembre 26 de 2007)

En la visión docente, se establece una clasificación de las niñas como sumisas; las adolescentes como inciertas y solitarias; y las adultas como responsables del espacio doméstico:

“Las niñas en primaria son muy perceptivas, afectivas y sociables y ejercen mucho su liderazgo. Cuando llegan a sexto cambian el temperamento, les da mal genio, el cambio hormonal les afecta todo “todo el mundo las mira mal”, tienen sentido de persecución, se sienten solas, por lo hormonal también empiezan a andar solas. En séptimo están más abiertas, perezosas, muchas cosas las distraen “les dejan mucha tarea y muchos trabajos” ya no consultan como en quinto, les cuesta encontrar, buscar, les gusta sentirse observadas por los muchachos (conversación con profesora. Nov 26 de 2007)

“A mí del colegio me gusta mucho nuestro compromiso como mujeres, porque vamos a formar hogares, porque la mujer siempre es grande, yo les insisto “tengan hijos o no, ustedes van a formar hogares. Es muy diferente al hombre que ha sido diseñado culturalmente para que produzca, su rol es estar afuera y producir. Son parámetros de la sociedad... Nosotros tenemos registros, la estadística de mayores separaciones, me parece que se da en los grados octavos y novenos, y pienso que es por la edad de las mujeres, están por los 40 años y se casaron muy jóvenes, son ellas quienes toman la decisión con frecuencia, es la edad

crítica de aterrizaje del matrimonio y la relación de pareja, se alcanza el límite de aguante y se manda al carajo lo que sea. La mujer toma la iniciativa y no echa para atrás, además porque son parejas que trabajan los dos (Conversación con psicoorientadora. Nov 20 de 2007)

Lo anterior enlaza con el dato de que un buen número de estudiantes corresponde como generación nueva, sucesora de exalumnas de la institución:

Algunas me comentan que están obligadas porque estudió la mamá, la tía, la abuela (Conversación con profesora. Nov 19 de 2007)

Estudiar en este colegio es para mí muy importante, de aquí han salido muchas primas que ahora son mujeres de bien y profesionales con mucho futuro, y estoy por mi propia voluntad y eso es muy importante porque quiere decir que no estoy aquí por cumplirle a mis padres sino por estar bien conmigo misma (conversación con una estudiante de octavo grado. Mayo 4 de 2007)

Esta visión, empalma con la creencia dominante en la docilidad y tranquilidad de las estudiantes:

“... las estudiantes son dóciles, de manejo fácil y adecuado y aquí tienen disciplina formativa. Lo que más valoro de la institución en mi trabajo es la docilidad de las estudiantes, a pesar de los cambios sociales todavía conservan los valores de casa (Coordinadora. Nov 26 de 2007)

“La ventaja del colegio es que es femenino, un colegio con un solo género favorece mejor manejo en varias cosas: las clases son más disciplinadas, aunque depende del profesor. El perfil estudiantil es más manejable, obvio, con los problemas propios de la edad (Conversación con profesora. Diciembre 3 de 2007)

El discurso legislador, en las aulas, entre formalidad e informalidad, defiende un modo uniformador de lucir y actuar como mujer para las estudiantes:

“niñas arrégdense, péinense, quítense el delantal y pónganse el blazer bien abotonado, pónganse de pie, algunas tienen la falda muy corta, si se les caen un botón no olviden pegarlo, a algunas el uniforme les queda ya pequeño, hay niñas con el ruedo cogido con ganchos, Viviana tiene las uñas rojas, Diana quítese la manilla, Marcela el uniforme es sin bufanda, Jenny usted sabe que los únicos aretes que se aceptan son pequeños y de color blanco, quíteselos! Fernanda tiene pestañita y polvos en cantidad límpiese el pañete. Natalia (monitora de disciplina) anote a todas las que les llamé la atención. La coordinadora les manda a decir que mucho respeto en la capilla, buena presentación y que se sienten como debe ser” (Observación de un grupo de noveno con su directora, en preparación para un evento colectivo. Marzo 8 de 2007).

Para las adultas, aunque se propone otro formato de mujer, contrastante con el de las estudiantes, no escapa este a la tendencia a la uniformidad:

“Por favor todos mañana muy puntuales, profesores guarden los jeans y vengan muy elegantes las mujeres, y los hombres de corbata Las mujeres pínense y péinense, que esto no

vaya a lucir como un colegio distrital” (Intervención de la coordinadora en reunión de profesores, día previo a la Certificación de Calidad para el colegio. Julio 26)

“Elegantes todos, vestidos de negro, chaqueta y pantalón, con camisa blanca todos, para los hombres corbata, para las mujeres bien peinadas y maquilladas (Intervención de la coordinadora en reunión de profesores para la preparación del cumpleaños de la comunidad religiosa. Septiembre 13 de 2007)

Esta defensa a la apariencia como expresión de reconocimiento social y estatus, es reforzada con las “estructuras” formales sutiles del discurso institucional en actores representativos y espacios.

En las actoras representativas:

M-L es una persona de 50 años aproximadamente, muy conservada en su apariencia, muy elegante en su vestir y muy femenina en sus modales: en la voz suave, la forma como se expresa y el trato con las niñas, sus valores como exalumna corresponden con lo que era el colegio hace más de treinta años; es soltera, vive sola me ha contado, muy discreta, conversa muy poquito no se mete con nadie. Eso sí, si se meten con ella no se pone a pelear pero se hace valer, como que sabe que es medio dueña del colegio por todo el tiempo que lleva, hasta donde sé siempre ha estado de directora de grupo en undécimo, es estricta con las niñas! (Descripción dada por una docente con 12 años en la institución. Abril 20 de 2007)

La coordinadora: Cabello largo, tinturado y cepillado, maquillaje notorio sin exageración, blusa blanca entallada de ligera transparencia, minifalda negra, un abrigo negro encima, joyas en las manos, aretes, collar una correa elegante, medias veladas y zapatos negros de tacón (Observación del primer día de clase, en la presentación general con estudiantes. Febrero 2 de 2007)

La rectora: Cabello corto al natural, camisa blanca con un chaleco beige suelto que cae sobre la falda, larga de color negro, medias veladas gruesas color piel, zapato plano cerrado tipo escolar de amarrar, sin maquillaje ni joyas, excepto un reloj formal de cuero en la muñeca y un anillo de oro, imitación del rosario con un crucifijo en el centro, en el dedo anular derecho (Observación del primer día de clase presentación general con estudiantes, febrero 2 de 2007)

En los espacios:

La sala de audiovisuales que sirve a la vez como auditorio, es un amplio salón remodelado, organizado a manera de teatro con numerosas sillas forradas en cuero de color miel, el color insigne de la comunidad religiosa, frente a una pared inmaculada en la que se proyecta el video beam, de un extremo horizontal, cortinas rojas en terciopelo cubren un ventanal de pared a pared que da a la calle y que descorren un velo blanco en tul, el piso de color crema en cerámica destella un brillo impactante, el techo dispuesto con una iluminación precisa y discreta distribuida en varios bombillos a lo largo y ancho del salón, entre la pared frontal y las sillas una mesa extensa que sostiene los equipos de proyección y tras esta se ubican los directivos para presidir la reunión en un aire ceremonial. Antes de la puerta de entrada, un vestíbulo, donde se ubican discretamente las personas que llegan tarde, antes de decidirse a entrar (Observación de, reunión de profesores, Junio 15 de 2007).

Los salones de clase de bachillerato, en la puerta de entrada tienen una especie de ventana pequeña en vidrio, que permite discretamente la vigilancia externa, de un lado los lockers de las estudiantes, del otro los ventanales que dan a la calle, al frente una tarima de poca altura donde está ubicado el pupitre docente por lo general rayado, instalado a un lado del tablero que también permanece escrito con información enviada, temas de clase no borrados o letreros escritos por las estudiantes, sobre el tablero un cuadro de la virgen o un crucifijo, a la espalda las carteleras en madera con bordes metálicos y en las que la coordinadora sólo autoriza sujetar información semanal o mensual de agenda escolar, horario y el recordatorio planeado por ella de cómo mantener la limpieza y el orden, en el centro distribuidos en seis filas se encuentran los pupitres sin rayar de las estudiantes. (Observación en un día sin estudiantes. julio 26 de 2007)

Sin embargo, el ambiente de uniformidad posicionado para la vida pública institucional se ve alterado con situaciones cotidianas inesperadas en relación con el conflicto, que se procura minimizar:

“...Ustedes saben que el colegio no les responde por objetos perdidos, les he dicho o no les he dicho que deben tener en el uniforme cosido un bolsillo interno para guardar la plata, ¿cuánta plata se ha perdido este año? Porque no hacen caso... Les he dicho claramente que son ustedes las que tienen que cuidar sus objetos personales, aparecen los candados violados, se llevan los libros y las cosas de valor, y han llegado a la desfachatez de que tienen tiempo para rayar y volver nada los cuadernos de las que les caen mal, cuando no es que los cuadernos aparecen en los baños, mojados y vueltos nada... Esto no es un colegio distrital aquí no tiene por qué perderse nada... Yo les he dicho que colaboren, entre ustedes se tapan, se callan, entonces no se quejen, si ustedes van a mi oficina y me cuentan, hago lo que he hecho en muchos cursos de coger a la ladrona, pero si ustedes no dicen nada...” (La coordinadora en un grado noveno por problema de robos. Observación junio 6 de 2007)

En la organización interna se estructuran las formas de control y supervisión planteadas jerárquicamente en el organigrama y otros acuerdos establecidos en el ejercicio de funciones y roles:

La rectora: representante de la comunidad religiosa a cargo de lo administrativo.

Los coordinadores: el coordinador académico y la coordinadora de convivencia, al frente de los procedimientos diarios.

Las y los docentes: mediadoras-es entre las directivas y las estudiantes para comunicar lo que queda establecido, como una parte de su trabajo pedagógico. Las docentes (34 en total) son en mayoría directoras de grupo, a cargo de la mediación socio-afectiva con las estudiantes; los docentes varones (6 en total), conducen las jefaturas de área y actúan también como “coordinadores de piso” designados públicamente por la coordinadora en apoyo a su trabajo, su función es vigilar las horas de descanso y almuerzo, haciendo que las estudiantes permanezcan en las canchas y no en pasillos o salones.

Entre las estudiantes:

La personera: ocupa un cargo social de apoyo a la coordinadora en la organización de eventos con las estudiantes.

Las monitoras (cinco en cada curso): Designadas por la coordinadora, llevan registros diarios de disciplina asistencia, aseo, presentación personal y comportamiento en clase (observaciones de organigrama y notas de procedimiento diario. Julio de 2007)

La informalidad en baños, pasillos y cafeterías, aulas y salas, en los espacios flexibles establecidos por el horario como los descansos y los cambios de clase, o al margen de la clase magistral, se caracterizan por interacciones discursivas de tono confidencial, reservadas a las personas más cercanas

Las y los docentes:

En relación con el enfoque de los valores

“Una formación en valores requiere de insistirles permanentemente porque el habla constante va calando” (Consejo del coordinador, en su oficina, a una docente que dice no saber qué hacer con su grupo de séptimo declarado por los demás docentes como el más indisciplinado. Observación junio 12 de 2007)

“La formación en valores necesita trabajo. Es muy difícil enseñar valores a los 15 años sin apoyo de padres. Para mí el problema es que yo creo en Dios pero no en la filosofía del padre fundador” (Comentario de una docente a otras en el baño después de reunión de profesores. Noviembre 22 de 2007)

En alusión a la forma como se toman las decisiones institucionalmente:

“El problema más notorio es que no se consultan las decisiones, deberían ser socializadas y recibir opinión de toda la comunidad para que apunten a lo trascendental y lo funcional. Aquí los coordinadores se lavan las manos. Cuando hay problema con padres la culpa es de los profesores, eso es todo lo que importa. No hay respaldo ni información oportuna de los casos. Falta manejo y no sé si es por desconocimiento o porque no se quieren meter. Con los compañeros hay intereses de grupo, porque hay grupos y chisme. No existe lealtad, no se puede decir porque se tergiversa. “Se busca ganar puntos a costa de otros, con mentiras. En la parte académica, los coordinadores y la Hermana se toman las leyes al pie de la letra, la interpretan como entienden y no existe directrices comunes para afrontar los casos, y los papás lo saben” (Conversación en sala de profesores, en tono confidencial, con una docente. Noviembre 21 de 2007)

En atención al trabajo académico de las estudiantes

A las estudiantes les falta responsabilidad y compromiso académico, con buena exigencia se puede más, hay que generar más conciencia de no pensar mediocremente, de conformarse con A (aceptable) y ya. Es fundamental la formación de lo personal... (Comentario en tono confidencial de un profesor. Noviembre 7 de 2.007)

-A mí me debe interesar lo académico! La formación es tarea de la casa.

-Falta buena preparación durante todo el estudio para un buen ICFES porque no hay conciencia de desarrollar un bagaje cultural alto. El ministerio tiene que ver con eso, pero también y sobretodo el facilismo de los colegas y su falta de interés

-Se necesita mejorar lo académico en lo que tiene que ver con recuperaciones. Me parece que tienen demasiadas materias y la intensidad horaria de asignaturas como la mía, 5 horas semanales, no favorece que uno pueda planear como quiere y ellas se aburren de verlo a uno tanto

-Los papás sólo quieren ver “S” pero no cómo se llega al resultado.

-Lo ideal sería que las niñas aprendan, practiquen lo aprendido y lo lleven a su vida. Pero cómo si no les damos ejemplo (Conversación entre un grupo de docentes mujeres en cafetería, como extensión de la reunión con padres. Noviembre 28 de 2007)

En la consideración del ambiente laboral:

“Veo tratos preferenciales con algunos docentes, la forma como la coordinadora maneja las cosas imposibilita una relación ética, hay trabas burocráticas manejadas tras bambalinas. Ejemplo: el grupo de las antiguas, donde prima la antigüedad de la gente por encima de otros principios” (Conversación en cafetería con una docente. Diciembre 3 de 2007)

“Veo profes hombres recostados y atendidos, y se los digo, eso genera problemas, pero me he acoplado a todo, ellos saben que conmigo no se pueden meter. En dirección de grupo, las niñas también me dicen: “El profe tal se sienta a hablar en clase de cosas que no importa” (Conversación en su salón, en tono confidencial, con una docente. Noviembre 19 de 2.007)

Pienso que las monjas no valoran el trabajo docente, subestiman la profesión. En cierta forma sienten que le hacen un favor a uno al darle trabajo, no construyen una relación con los docentes “ustedes allá y nosotros acá” Además hay discriminación de antiguos con nuevos. Es muy complicado, ellos amontonados y uno aislado por el sólo hecho de ser nuevo (Conversación con una docente, en su casa. Diciembre 5 de 2.007)

En la comprensión de la autonomía:

Los procesos de decisiones consultan los mandos medios, bajos y altos. Para tomar una decisión, la rectora consulta coordinaciones y nosotros la apoyamos. En mi oficio no consulto nada ni nadie, sé qué tengo qué hacer y decido (La coordinadora en conversación en su oficina mientras ella organizaba papeles de su oficio. Noviembre 26 de 2.007).

Entre estudiantes:

La valoración de la relación cotidiana:

“Siempre lo mismo, la coordinadora, viene regaña y amenaza y se va, y nada de raro que esto que le estoy diciendo vayan a contárselo porque aquí es así, uno no puede decir lo que piensa porque lo meten en problemas. Desde que estudio aquí ha habido peleas y robos de plata, celulares y libros, casi siempre son en el descanso, cuando hay más vigilancia de los coordinadores de piso, y no pasa nada” (Comentario en voz alta en el salón de una estudiante de noveno frente al problema de robos. Junio 6 de 2.007)

En la relación intergeneracional:

“Sale uno fuera del colegio y el mundo es completamente distinto (con vehemencia). Creo que deberían darnos derecho a opinar sin aterrarse de todo lo que uno dice, uno necesita expresarse, preguntar, qué saca uno con que lo encierren en caja de cristal si se estrella con el mundo real” (Una estudiante de octavo en una reflexión de clase en voz alta. Julio 26 de 2007)

En la participación y representación en las decisiones del colegio y la familia:

“Leemos esto (el manual de convivencia) y ni siquiera se sigue, queda a criterio del profe o de la coordinadora, unos lo mandan a uno a firmar observador de una, otros hasta se dejan de algunas niñas”

“no discuta, hágalo, ya se sabe que la coordinadora nos pone a hacer esto todos los años y ni lo revisa, y si pide la agenda lo regaña a uno si no está como a ella le gusta” (Conversación entre dos estudiantes de noveno, frente al trabajo propuesto por la coordinadora para el primer día de clase. Febrero 2 de 2007).

“Deberían preguntar cómo queremos la oración para que no haya tanto problema con eso, debería quitarse la oración por el micrófono y que se haga en cada curso dirigida por nosotros mismas para que resulte más entendible y más cercana” (Queja en voz alta en el salón, de una estudiante de octavo por la frecuente discusión de la postura y participación en la oración. Mayo 4 de 2007).

“Mis padres escogieron este colegio porque es bueno, y porque es católico lo que significa para mí crecer como persona y formarme con valores, este colegio es distinto porque habla de Dios más que otros, pero las clases de religión son muy aburridas”. (Una estudiante de octavo en reflexión con el grupo y su directora. Mayo 4 de 2007).

“Mis papás decidieron que estudiara en colegio católico y para ellos es muy importante” (una estudiante de octavo conversando con el grupo. Julio 26 de 2007).

“Si pudiera escogería un colegio mixto para saber cómo piensan los hombres y aprender a relacionarme con ellos” (una estudiante de octavo conversando con el grupo. Julio 26 de 2007)

“La sociedad exige el trato entre los dos sexos por igual entonces no deberían separarnos para estudiar para que aprendamos a tratarnos hombres y mujeres” (una estudiante de octavo conversando con el grupo. Julio 26 de 2007)

4.2 La interpretación: Los temas y los referentes de identidad ¿De qué tratan los temas abordados?

La descripción del contexto institucional en relación con los antecedentes revisados en el horizonte conceptual, favorece una reflexión en términos de cómo el

tema de género posicionado en la década de 1990 en el campo de la investigación escolar como un logro de impacto desde la agenda pública global no ha trascendido los ámbitos tradicionales, entre los cuales se encuentra la escuela. Como lo comentan Fuentes y Holguín (1996), con la Ley General de Educación de 1994, se enunció el asunto de manera formal, sin enfocarlo directa y funcionalmente para su aplicación. En parte, la carencia se debe a que saber acerca de la necesidad, no significa necesariamente que se comprenda y menos aún que haya un interés genuino por apuntar a la equidad de género como parte de la búsqueda de la equidad social. Por otra parte, la observación puntual que hace Wills (2004) en torno a la poca resonancia del tema, más allá de los espacios académicos especializados, evidencia el escaso impacto para la educación universitaria y la educación básica.

Al respecto podemos anotar algunas características del proyecto educativo, considerado en su propuesta para la educación femenina:

La “identidad de género” se menciona como horizonte y eje central, sin explicitar lo que se entiende por tal. Por los detalles que refiere el contexto se puede inferir que esta se vincula con la femineidad tradicional. Las voces legitimadas en la tradición y el tiempo defienden atributos simbólicos, representados en estereotipos para la apariencia personal según la edad, el comportamiento, la gestualidad, la proxemia y la expresión verbal.

El proyecto nace de los intereses de la comunidad religiosa, vinculado a sus orígenes, y se afianza en los valores locales que agrupan a un número determinado de familias declaradas católicas, creyentes en las comunidades religiosas como sinónimo de educación en valores y virtudes, suponiendo que por esta vía los heredan a sus hijas, asegurándoles un modo de vivir consecuente con su visión.

Se defiende como fundamento del proyecto, los principios y valores del evangelio para promover el desarrollo socio-afectivo de las estudiantes y responder a

los retos y exigencias del siglo XXI formando mujeres de trascendencia. En la visión adulta, representativa de la institución educativa, con las religiosas, las docentes con mayor tiempo en la institución y las madres exalumnas, las concepciones de necesidades educativas, enseñanza, aprendizaje y construcción de sentido de vida corresponden con una generación que oscila entre los cuarenta y sesenta años, con un sistema de creencias, expectativas y proyecciones afianzado en la convicción de que la educación que recibieron es la misma que desean para sus hijas y estudiantes. Las niñas y adolescentes, por su parte, aceptan como bien intencionadas las elecciones que padres, madres y docentes hacen en su nombre, resultándoles deseable participar de las propuestas y ser vistas como sujetos, con opción de explorar el mundo y las relaciones.

En esta perspectiva, la potenciación de la educación femenina, se asemeja con el cuadro que nos ofrece Roca i Girona (2001) a finales del siglo XVIII en España, apareciendo como legítimo el desempeño del papel de la mujer educadora de los hijos y ama de casa, al igual que el celo sobre los maestros para garantizar el efecto doctrinal, que con distancias y cercanías refleja también a una Bogotá conservadora con una demanda y oferta representativa de este tipo de educación, evocadora de la vida conventual, como el espacio que en sus inicios aportó sustancialmente al desarrollo académico de las mujeres, y sin el cual no se hubiese configurado a lo largo del tiempo otras vertientes distintas para ellas. De igual modo, se realzan las relaciones escolares dentro de las relaciones específicas de poder en torno a imperativos de la educación confesional, señalados por McLaren (1985).

En segunda instancia, podemos puntualizar ciertos temas clave en la descripción del contexto:

La religión es el fundamento de identidad institucional, oscila entre la libertad de culto declarada en la Ley General de Educación y la defensa de la religión cristiana católica como oficial; son abundantes los íconos religiosos en salones,

pasillos y patios; la virgen aparece como patrona y modelo de madre y de mujer. La religión y la moral aparecen fusionadas con la palabra valores como mediadora, repetida insistentemente, se piensa que los valores se enseñan a las estudiantes a través de consejos diarios.

La identificación de lo académico con el asignaturismo, entre quince y dieciocho asignaturas por grado, enfocando como central, el ranking en los exámenes de estado (ICFES), la aparición en “el cuadro de honor del colegio” la preocupación de padres y madres porque sus hijas no tengan *acceptables* ni *insuficientes*, la vida académica de las estudiantes se concentra en las notas, impactando también la percepción que se tiene de la evaluación, puramente como calificación.

El “manual de convivencia” contiene la normatividad legal redactada en términos jurídicos, las normas se simplifican en el cumplimiento o apartamiento de lo establecido desde el mundo adulto, tal como lo refiere Toro Velásquez (2001). La regulación de la convivencia y el conflicto, opera desde una voz de autoridad centrada en la coordinadora. Una y otro parecen comprenderse como opuestos; la convivencia se asume como el cumplimiento fiel a la norma, en tanto que el conflicto es visto negativamente, como la fatalidad que la acecha, volviendo justificable erradicar posturas (y personas) que quebranten la normatividad. En este sentido, la falta de negociación, impone una comunicación en una sola vía, desconociendo de varios modos los intereses y las necesidades de sus destinatarias-os aunque no sea este el propósito de quienes la imponen.

La perspectiva política es muy limitada, en las decisiones no hay representación de todas y todos los actores, tampoco una comprensión clara de cómo se decide. No parece haber interés por el consenso; la rectora consulta ciertos estamentos, la coordinadora no consulta a nadie, hay decisiones de la rectora y hay decisiones de la coordinadora, la participación de las demás personas y su opinión es

secundaria, se decide en función de la estructura jerárquica organizativa. En las decisiones trascendentales y triviales dominan los micro-poderes. La visión micro-política estudiada ampliamente por Ball (1989), Bardisa (1997) y González (2003) se reconoce en las tendencias de las y los actores a aliarse por las vías de la influencia y el poder legitimado.

En la socialización, el lenguaje verbal juega un papel preponderante como lo expresan Lomas (1999) y Pardo (1997) Para el caso considerado, la tendencia a denominar a las estudiantes de todas las edades con el genérico de “niñas”, refleja la visión que se tiene de ellas: sin importar su edad, son iguales, infantiles, necesitadas de la protección y guía adulta. De igual modo, las referencias a lo académico, lo moral y social de las estudiantes, hechas por las personas adultas se mantienen en la tendencia del “deber ser” que se les atribuye, con una perspectiva comunicativa unilateral, marcada por el instruccionismo; el léxico empleado en la corrección respecto a faltas en el cumplimiento de las normas suele ser acusativo, de tono áspero e intimidante. En este ambiente, las demandas de las estudiantes por poder expresar abiertamente su forma de pensar y sus necesidades, muestra la carencia de una interacción comunicativa dialógica.

En complemento, el lenguaje no verbal, expresado con las estructuras formales sutiles propende por una visión uniformadora de las personas en el vestir y el actuar, entendida como igualdad, y extendida a los espacios, impregnando un aire de sobriedad que reafirma la idea de claustro, la cual ha constituido en el tiempo, parte de la identidad de las comunidades y los colegios religiosos.

Por otra parte, la descripción del contexto ofrece las tendencias manifiestas entre las y los actores sugiriendo la forma como los grupos representativos se ubican en la estructura interna organizativa:

Las directivas: la rectora y los coordinadores representan la autoridad institucional designada por el poder legítimo, con una visión común marcadamente directiva constituyendo la instancia que media y decide. Entre ellos se destaca la coordinadora por su larga trayectoria en la institución, con una interpretación muy personal de ésta, que la convierte casi en una institución independiente.

Las y los docentes: Una vertiente agrupa las docentes “antiguas” ellas han estado por más de quince años en la institución encarnando la formalidad y el discurso público como voz institucional; se inscriben también en esta línea los dos docentes exmonjes y las docentes exreligiosas, quienes gozan de reconocimiento por haber pertenecido a la comunidad. Unos y otras coinciden en destacar como valores que identifican a la institución: la trayectoria, el reconocimiento social, la religiosidad y las creencias.

Otra vertiente del discurso son “las nuevas” un grupo de aproximadamente siete docentes mujeres, quienes ingresaron al inicio del año. Ellas representan la voz informal, que contraviene al discurso público, critican y cuestionan en voz baja las prácticas y procedimientos instituidos en relación con estudiantes y docentes.

Algunas docentes de trayectoria intermedia, entre ocho y diez años con la institución, comparten algunos puntos de vista de los grupos señalados, mas se concentran en evitar antipatías y dificultades con colegas y principalmente con directivas. Un caso peculiar lo constituye una docente, quien en su trayectoria personal como escolar resistió el uso de uniforme, reglas y horarios, y ahora como docente, en una especie de expiación, defiende y reafirma la normatividad establecida para las estudiantes, mantiene distancias con las demás docentes mujeres y entre los varones cuenta con poco aprecio por su estilo recio y directo. Los docentes se posicionan como grupo, reconocen las tendencias entre las docentes y establecen

alianzas masculinas en relación con sus cargos de “coordinadores de piso, y jefes de área”.

Las estudiantes: En las aulas, las transacciones también comportan intereses y necesidades. Se percibe un grupo de estudiantes que comparte la visión institucional, ellas concuerdan con padres, madres y directivas, son de larga trayectoria institucional; cumplidoras, obedientes, preocupadas por su desempeño académico, y dispuestas. De este grupo la coordinadora escoge a las monitoras y respalda la candidatura a la personería. Otro grupo, de corta trayectoria institucional contraviene la tradición, han ingresado por decisión de sus padres y madres, en varios casos expulsadas de otras instituciones, conforman grupos entre iguales, tienden a desconocer el rigor de la normatividad argumentando abiertamente su descontento, son acreedoras a citación frecuente con sus acudientes. El resto de estudiantes compone la mayoría, circulan entre ambos grupos, su interés se centra en pasar desapercibidas, evitar las citas a coordinación y no tener problemas con docentes. Por las confidencias de docentes y algunas estudiantes, se sugiere que en el avance escalonado de los grados, de los de base hacia los últimos, las estudiantes tienden más al hermetismo, existe una especie de caja negra en bachillerato, a partir del grado octavo se acrecientan los robos y las rivalidades hostiles entre estudiantes, pero transcurren en una serie de pactos tácitos de silencio marcados por la amenaza y con protagonistas anónimas, sin que puedan ser contrarrestados por el sistema de delación insinuado desde la coordinación a través de las monitoras. Entre las estudiantes parece establecido un sistema similar de vigilancia y control de unas a otras que actúa de manera efectiva y que resulta retador y desconcertante para la coordinadora.

En consecuencia, las condiciones de socialización femenina muestran rasgos ligados estrechamente con la visión segregada de los sexos, en la que se originó la educación escolarizada, la cual se mantuvo por mucho tiempo en la educación confesional (con apertura a una educación mixta en muchas regiones del país) y se

mantiene fiel actualmente en el sector privado del Distrito Capital como demanda significativa de los estratos medios, sin cuestionamientos.

Con las características señaladas, el proyecto educativo descrito se inscribe en la continuidad de una educación tradicional y conservadora, de cara a su genealogía, de perfil al futuro, y de espaldas a la realidad que viven las estudiantes al margen de la oficialidad establecida; hay poca claridad por el posicionamiento de una “identidad de género” hacia oportunidades y visiones más amplias para las niñas y las adolescentes, sin asumir los retos a la educación escolarizada del siglo XXI con la equidad, en la formación de valores básicos relativos a la vida doméstica y pública de las personas sin estereotipos de género.

4.3 *¿Cuáles son los referentes de identidad social y de género para las estudiantes, y cuáles los puntos de tensión?*

Las citas de los textos, hablados o impresos, componen la descripción del contexto, exaltan los temas relevantes y refieren las percepciones que se tiene de la institución entre directivas, docentes y estudiantes, configurando una voz ubicua y legitimadora de la atmósfera social, moral y política que traza la identidad institucional, y se propone a las estudiantes para la construcción de identidad personal y social.

Se procura situar en este apartado, los rasgos atinentes a la *identidad social*, desarrollada en el ámbito público y formal, por su dominancia, asociada con el valor tradicional atribuido como feminidad, se busca diferenciarla de la apropiación o el apartamiento que hacen las estudiantes de ésta para construir su *identidad de género*; inscrita más en lo personal, marcando los puntos de tensión que supone esta transacción de sentido en el marco institucional escolar y familiar, con el impacto

externo, representado en los medios, la publicidad y la relación entre pares, que atraviesa los muros de la escuela.

Los temas estructurantes de identidad social

La identidad social, amalgama las expectativas de los padres y madres con las representaciones de mujer, los personajes emblemáticos, la concepción de formación académica, la comprensión de los valores, la formación religiosa y las formas de denominar a las estudiantes, armando con estos ejes el discurso de feminidad institucional:

Las expectativas de los padres y madres corresponden con un amplio grupo de familias, asociadas directamente a la trayectoria institucional por madres o abuelas exalumnas del colegio; otras, por su cercanía con la tradición religiosa y militar, o por el valor simbólico atribuido por las familias de comerciantes y pequeños empresarios a la educación privada de estas características como sinónimo de ascenso social. Los intereses destacados apuntan a la formación confesional como estrategia para suplir los vacíos de la educación familiar, en relación con el escaso acompañamiento socioafectivo a las niñas y adolescentes por los horarios extensos de trabajo, y la aspiración a una formación integral académica y en valores reflejada en altas calificaciones.

Por otro lado y de acuerdo con el reporte de la psicóloga, las madres en la mayoría de los casos parecen haberse casado muy jóvenes compartiendo la responsabilidad económica y asumiendo la responsabilidad doméstica. Los padres por su parte, aparecen replegados más en el papel de proveedores con mínima participación en las tareas del hogar. Las hijas son representadas en mayoría, en su rol social de estudiantes, con participación escasa en las responsabilidades en el ámbito doméstico. En general las expectativas de los padres y madres de familia, se mantienen implícitas en el horizonte de formación de la institución, y se hacen explícitas y significativas con el curso de los eventos escolares:

“Con el rendimiento de las estudiantes, tienen que ver los padres, no todos pero muchos son permisivos, no quieren saber de problemas de sus hijas en el colegio, ni de bajo rendimiento, que se les permita pasar y ya” (una docente en conversación informal en la cafetería después de la reunión de padres. Observación, noviembre 28 de 2007)

El término formación aparece constantemente en relación con lo académico, lo religioso y lo moral. Este término es debatido por algunas de las docentes “nuevas” en el intento por diferenciar la educación familiar de la educación escolar:

“Los colegios, deben ocuparse de educar y no de formar, la casa es responsable de la formación. Al colegio se debe venir por formación intelectual. Los padres se recargan en el colegio, como profesora no tengo por qué criar la gente que no he parido” (Conversación con una docente. Noviembre 21 de 2007)

Sin embargo para las docentes “antiguas” la labor del colegio combina los dos, aunque en el tratamiento de lo conflictivo parece a veces olvidado:

“El colegio responde a las expectativas de los padres con la formación en valores con el desarrollo de la espiritualidad en los principios cristianos católicos, a veces la familia no da, pero para los colegios religiosos es parte de su misión” (Conversación con una docente de los últimos grados. Nov 27 de 2007)

En consecuencia, la formación religiosa y en valores, entendiendo indisolubles los dos términos en la visión institucional, se asocia con la influencia de la iglesia. Tal como lo afirma Helg (1987) mantiene en muchos sentidos el paradigma de la sociedad cristiana:

“Los colegios católicos basan la educación en valores e ideales al acercamiento de Dios y la religión, y nos da a conocer que Dios nos ha querido con valores y en igualdad” (una estudiante de octavo Julio 26 de 2007.)

Aunque la vocación religiosa ya no es una opción considerada por las estudiantes, queda la educación religiosa vigente, y con la presencia de docentes que representan la fusión entre la comunidad y la institución; persiste entre “antiguos-as” el arraigo de identificación entre profesión y vocación como orientación divina:

“...Soy muy devota de la virgen patrona de aquí y le dije ‘me gustaría trabajar aquí algún día’ me quedé hablando mentalmente con ella. A los pocos días me llamaron” (Conversación con una docente. Noviembre 26)

“Antes de llegar, trabajaba en otro colegio religioso y encajaba fácilmente en la filosofía de éste” (Conversación con una docente. Noviembre 27 de 2007)

“...Fui monje de la comunidad y me retiré pero sigo viviendo el carisma a través de mi trabajo. Dios me puso aquí” (Conversación con un docente. Noviembre 7 de 2007).

La formación en valores se muestra como esencia del proyecto educativo, la palabra valores es muy recurrente en el discurso oral y escrito, los valores cristianos dan sentido a esta recurrencia. Ramírez (1998, 2000), al referir las condiciones de la socialización femenina para las bogotanas en la sociedad colonial, destaca la ritualización de los momentos cruciales del ciclo vital del nacimiento a la muerte, entre los cuales las primeras comuniones y las confirmaciones para nuestro caso, siguen siendo de peso social en la comunidad escolar, y hacen parte del refuerzo de imágenes y símbolos, de la escala sacramental que para estas mujeres se considera plena con la celebración del matrimonio. También perviven trazas del asistencialismo social señalado por la autora, en las actividades orientadas al servicio social del estudiantado con las visitas a ancianatos, orfanatos y otras obras situadas en la caridad a los necesitados, revistiendo de un aire de bondad y élite a quienes lo ofrecen, haciéndonos evocar, los inicios de la educación conventual orientada a las jóvenes económicamente solventes (Robledo, 1995), representación con la que se asocia para algunos-as actores-as la educación privada en este contexto:

“Nuestro apoyo solidario a obras sociales se ha visto reflejado en acciones como el programa ‘Dona y educa’, organizado por nuestra rectora para recoger útiles escolares. Su objetivo es ayudar a niños pobres. Otros programas, liderados por el colegio son el plan de apoyo a madres solteras de barrios marginales, aportando ajueres completos para bebés, otra acción en la localidad de Suba, consiste en compartir un día de recreación y regalos con el fin de contagiar de alegría a los pequeños habitantes del noroccidente de nuestra ciudad (una docente a cargo del plan de servicio social del estudiantado. Noviembre 27 de 2007).

La formación académica, que se sugiere en la atmósfera de formalidad, está orientada al carácter intelectual de las estudiantes en la cualificación del conocimiento, pero la mirada se torna academicista, en cuanto a que se cree que entre más materias, mayor conocimiento y formación para las estudiantes. La intensidad horaria se concentra como ocurre tradicionalmente en las llamadas “ciencias puras”

consideradas implícitamente “ciencias duras” y coinciden con la ubicación masculina en los campos del conocimiento escolar.

En la atmósfera informal, se insiste en que la vida en las aulas transcurre lejana del rigor y la autoexigencia que tanto se predica con docentes y estudiantes. La concepción de aprendizaje involucra abundante tarea, en el deseo por volverlo funcional:

“...Supuestamente el colegio tiene una formación integral con “identidad de género” pero la verdad, en conocimiento intelectual el nivel es muy bajo, las niñas son muy apáticas y lo que se quiere enseñar no repercute como se espera” (una docente en conversación informal. Noviembre 28 de 2007)

Las formas de nombrar a las estudiantes, refieren representaciones en relación con la niñez y la adolescencia, asimilando a todas las estudiantes como niñas. Entre las formas de denominar se destacan: alumnas, educandas, estudiantado, estudiantes, niñas, jovencitas, mujeres y niñas, prevalece “niñas” en la forma oral y “educandas o estudiantes” en la forma escrita:

“...Formar mujeres en y para la libertad responsable” (documento institucional).

“...Hay resistencia de las niñas a aprender” (una docente)

“...preparar a las niñas para vivir en sociedad” (el coordinador).

“...las estudiantes son dóciles” (coordinadora)

“Con el estudiantado reordenaría reglas” (la coordinadora)

“...Trataría de interesar al docente por conocer las alumnas” (coordinadora).

Con respecto a las niñas soy una convencida de que somos los adultos quienes formamos (psico-orientadora)

A las niñas la adopción del lenguaje filosófico les resulta incomprensible (una docente)

...el acompañamiento a las educandas es nuestra tarea (agenda semanal)

Jovencitas ustedes quieren ser mamás? (el sacerdote)

...aquí se forman grandes niñas y mujeres (una estudiante)

Yo estoy muy asombrada. Niñas que yo tenía por muy inteligentes, tuvimos que llamar a los padres (rectora)

...esas niñitas que uno tiene por buenas... (rectora)

La denominación *mujeres* tiene un énfasis de trascendencia para recalcar las funciones socialmente establecidas en relación con el sexo, el término *niñas* parece asociarse implícitamente con inferioridad (materia prima en modelación bajo la vigilancia adulta), el término *jovencitas* es seleccionado cuidadosamente, en la

consideración de que niñas no es apropiado, mujeres tampoco, por lo tanto este parece adecuado para el auditorio adolescente en la invitación a la maternidad, el término *estudiantes* crea un ambiente más académico, *estudiantado* refiere cierta neutralidad formal, el calificativo *grandes niñas y mujeres*, busca exaltar el renombre institucional; el término *niñitas* refiere una devaluación de las niñas consideradas implícitamente como buenas.

“Pero es que aquí en el colegio tampoco uno puede hablar, si no se persigna que ya es satánico, si cuestiona que es grosera, si pregunta que es rebelde. Mientras no nos dejen opinar es muy difícil porque uno no es bobo y se da cuenta que así no es el mundo, como dicen aquí” -mira alrededor como en gesto de invitación a las demás a decir- (una estudiante de octavo. Julio 26 de 2007).

Las representaciones de mujer quedan expuestas con las denominaciones y el contexto en que se dicen. En las expectativas de lo que deben ser “las niñas” no es muy distante de la reseña que ofrecen Pachón y Muñoz (1995) en torno a la educación tradicional a principios del siglo XIX, consideradas ángeles del cielo: sumisas, de buenos modales, púdicas, constantes, generosas, dulces, pacientes ordenadas, sencillas y buenas y parece sorprendente a la mirada adulta que las estudiantes tengan actitudes contrastantes con esas expectativas.

En complemento a esta visión, los personajes emblemáticos, participan de la historia institucional, inscrita en sus cuerpos y mentalidades a lo largo del tiempo transcurrido en el espacio físico y simbólico en que se mueven, con los presupuestos que comparten y las marcas personales que le van imprimiendo, pero en cualquier caso, sirven a la conservación del canon de la feminidad:

La docente con mayor tiempo en la institución, “ha entregado su tiempo, su vida, su juventud, su abnegación y su lealtad” aprendidas primero como alumna y luego como imagen institucional tal como la describe otra docente.

La coordinadora, abanderada de la presentación y la imagen institucional, vela como lo expresa abiertamente en una de sus afirmaciones por “el gusto en el vestir, la delicadeza y el vocabulario”

La rectora, con “una vida entregada a la comunidad”, como ella afirma, continúa “obedeciendo a la superiores y sirviendo al Señor donde él decida”

Los temas estructurantes de la identidad de género

La identidad de género, de la que hace parte la identidad sexual, acoge la visión de las estudiantes, en perspectiva de los sujetos políticos que son las niñas y los adolescentes, enfocando los procesos de participación en las decisiones, la regulación del conflicto y la transgresión a la normatividad institucional.

Los procesos de participación se inscriben en la formalidad de la designación establecida por la legislación educativa con el gobierno escolar. Las intervenciones de las y los actores refieren que en las decisiones no hay representación de toda la comunidad escolar ni una comprensión clara de cómo se llega a la decisión final, tampoco parece significativa la búsqueda del consenso; los problemas de docentes y estudiantes en la relación socio-afectiva con la institución son poco visibles, todos los esfuerzos parecen canalizados hacia la imagen externa que se quiere proyectar; es persistente que faltan criterios claros y apertura de espacios apropiados para la comprensión y construcción de los procedimientos en relación con lo conflictivo como parte de la convivencia:

“Todo se organiza por beneficio del colegio, pero nunca nos han preguntado nosotras qué opinamos” (una estudiante de octavo. Julio 26 de 2007)

“Faltan espacios, grupos de encuentro, charlas interdisciplinarias con las estudiantes, espacios de reflexión” (una docente. Noviembre 28 de 2007)

“A veces me parece que una decisión para ser tomada es analizada por los distintos estamentos, pero hay otras repentinas...” (Psico-orientadora. Noviembre 20 de 2007).

En cuanto a la regulación del conflicto, la coordinadora de convivencia defiende la regla de oro: el cumplimiento fiel a las normas. Aunque en la formalidad escrita se habla de “reciclar el conflicto como experiencia de aprendizaje” y en la formalidad oral la coordinadora plantea su labor como “un puente de comunicación entre personas en conflicto”, en la práctica se visibiliza el seguimiento a docentes y estudiantes con sentido sancionatorio, posicionándolo como una medida para cualificar el ejercicio docente y la población estudiantil:

“El colegio se puede mejorar sacando a las niñas de bachillerato que no quieren el colegio, y que no quieren estar acá, por eso son rebeldes y hacen lo que hacen” (Una docente. Noviembre 19 de 2007).

“La verdad es que para uno es difícil que en el colegio le crean y lo respeten..., la familia tampoco escucha...” (Una estudiante de octavo. Julio 26 de 2007).

“Lo difícil aquí es que no se tiene realmente en cuenta la opinión de las personas afectadas y la participación en lo que se decide es relativamente baja porque se toman decisiones que competen a lo organizativo y el colegio como tal queda por fuera, las niñas, los problemas, el exceso de trabajo docente...” (Una docente. Noviembre 28 de 2007).

Las transgresiones a la regulación institucional, hacen parte de formas de disidencia entre las docentes y las estudiantes frente a la normatividad, evidenciando la falta de construcción de sentido negociado en la construcción de las normas:

“No creo en Dios, creo que la oración debe quitarse o practicarse de una manera diferente para que la religión nos aporte una guía de cómo vivir la vida” (una estudiante de noveno. Mayo 4 de 2007)

“En mi opinión los colegios religiosos y con uniforme no deberían existir, sobretodo los religiosos porque cultivan la pasividad y disculpan todo en nombre de la religión, yo trabajo aquí porque así se dieron las cosas este año y no puedo decir que aquí todo es malo, pero me molesta que niñas y profesores se aterren de todo” (Una docente. Noviembre 22 de 2007).

Estas transgresiones se asocian con los referentes de participación y representación que en la visión institucional deja por fuera las necesidades, intereses y las búsquedas de sí de las estudiantes. En algunos de sus puntos de vista se reafirma la perspectiva de Sau (1986) acerca del desconocimiento y abandono a la adolescencia por parte del mundo adulto, con la omisión de sus exploraciones en vínculo con el amor, la iniciación temprana en las relaciones sexuales, las tendencias lésbicas, los rumores sobre drogadicción y el rechazo tangencial a los signos

evidentes de pertenencia a subculturas urbanas, con censura doble por su condición de “niñas buenas” pertenecientes a un colegio femenino católico y privado:

“Las niñas son muy pasivas intelectualmente... tienen una vida muy superficial, la juventud está enraizada en cosas, todo es moda, el boom del momento, y respecto a lo intelectual nada” (Una docente. Noviembre 22 de 2007)

“Sería mejor poder estudiar mixto porque hay niñas raras que les atraen otras niñas, niñas con actitud de niño, y otro problema son las envidias entre mujeres” (Una estudiante de noveno. Mayo 4 de 2007)

“...parecen placeras no parecen señoritas decentes, ¿qué hacen dando ese espectáculo, agarradas de los pelos por un muchacho?” (La coordinadora).

“Aquí hay niñas que meten droga, y hay lesbianas y “emos” y “rudas” pero nadie habla de eso, y si me escucharan...” (Una estudiante de noveno. Mayo 4 de 2007).

Los puntos en tensión

Los referentes de identidad social y de género convergen en una zona de tensión, compuesta por las frases convencionales y los prejuicios sociales que muestran las ambigüedades del discurso institucional.

Las frases convencionales, algunas cuidadas e intencionales, otras fuera del control conciente de las y los hablantes, dan cuenta del sentido común tradicional que arraiga en las prácticas y los rituales de la institución educativa, destacando como reflexión: la responsabilidad resultado de la edad, por lo cual se considera que a más edad mayor madurez emocional e intelectual; la infancia y la adolescencia aparecen como proyectos a futuro sin repercusión en el presente, sugiriendo la necesidad de vigilar y controlar a las estudiantes para evitar sorpresas enfatizando la mujer religiosa, sumisa y virtuosa como anhelo de esposa para el varón:

“Estamos en una sociedad donde uno ya no sabe quién es quién, caras vemos corazones no sabemos, esas niñitas que uno tiene por buenas, salen de pronto con unas cosas...” (la rectora).

“La experiencia no se improvisa, las niñas y los profes nuevos no lo saben pero la edad da mucha sabiduría, eso lo sabemos quienes llevamos tiempo aquí formando a las niñas en el servicio para su papel de madres, esposas y profesionales”. (psico-orientadora)

“...detrás de cada hombre hay una gran mujer.” (un docente)

Los prejuicios sociales, se convierten en un referente para la acción en la preocupación por la aceptación, la validación y el cuidado de la imagen social, personal y el renombre institucional; se asocia con ligereza el compañerismo, el servicio, la “buena” presentación y la dedicación a las estudiantes como atributos de las docentes “antiguas”, en tanto que se sugiere a las y los “nuevas-os” como problemáticos. Los estereotipos son un referente claramente aceptado para el actuar: ser hombre ser mujer, ser digno-a, ser respetado-a y aceptado-a, se inscribe en una manera de vestir y actuar, popularizada como apropiada o no:

“Al principio me costó un poquito adaptarme, la primera semana me vine en mini y “santa M.” (la rectora de entonces) me dijo: “si vas a trabajar aquí le bajas a la faldita”. (una docente)

“...las que hemos estado aquí, desde... sabemos que este no es el ambiente. Hemos sido compañeristas, serviciales, preocupadas por la buena presentación de las niñas y de nosotras mismas...Las niñas también saben que deben llevar en alto el nombre del colegio en la calle”. (la coordinadora)

El discurso ambiguo, se muestra en las contradicciones, al impugnar lo que a la vez pretende defender. De un lado destaca la tradición institucional, el reconocimiento social, las creencias, la tolerancia con la diversidad religiosa, la trascendencia como ingrediente de la formación educativa, la normatividad como valor de respeto a las y los otros. Por otro lado, no se logra articularlo con las prácticas cotidianas, entrando en oposición el decir con el hacer.

De un lado:

“Hay una fortaleza en esta institución que hay que conservar, la trayectoria, el reconocimiento social, las creencias y el respeto por el credo de las educandas inculcando respeto y amor a Dios”. (*El jefe de pastoral del colegio y docente de Religión en bachillerato*)

Del otro:

“Los que más tiempo llevan dicen una cosa y hacen otra, van en contra de los principios que promulgan, hablan de carisma, fraternidad y amor y mire cómo tratan esas profes a las niñas en plena misa: las regañan porque hablan, las sacan de las bancas y eso que saben que hay muchas estudiantes que no comparten el credo”. (una docente)

El discurso ambiguo encarnado:

“Yo estudié con religiosas y estudié nocturno porque “soy rebelde sin causa”. ¡No uniforme, lo odiaba! Pero me gusta mi colegio (se refiere a la institución). Con las niñas friego porque

es formación para su vida, para que tengan normas y responsabilidad y orden. Yo comulgo con la filosofía del colegio, pido que se cumpla lo establecido y lo exijo”. (una docente)

El carácter privado y religioso de la institución tiende a favorecer la dicotomía sexual con un estereotipo mujeril contradictorio, que reafirma el mito de “la alumna tranquila” de que habla Stanley (1995), procurando regular la uniformidad que se espera de las estudiantes con pautas específicas en la presentación, la gestualidad y la actuación, con la pretensión de omitir que en la relación de pares, con la interacción cotidiana en el patio de recreo, en la informalidad, lejos de los ojos del mundo adulto, ellas ensayan y exploran roles con transacciones comunicativas tan complejas y sujetas a reglas, como las que ocurren en la formalidad en las aulas, quedando al descubierto los puntos de tensión en los referentes de identidad social y de género contenidos en el discurso institucional:

Educación pública y educación privada, sostiene la convicción entre padres, madres, docentes, estudiantes y directivas de que la segunda es de mayor valor y de mejor calidad, el sustento de esta creencia nos la explica Helg (1987) recordándonos que hasta mediados del siglo XX, los intelectuales escribían la historia desde una política partidista con la preponderancia de la educación católica y la dualidad entre educación pública y privada. La educación confesional actual, heredada de una posición privilegiada de la iglesia que abrió para las élites un sistema privado de enseñanza a todos los niveles; en la capital del país como en muchas de sus regiones, abrió las puertas de los conventos a la educación femenina, en dos sentidos: para educar a las jóvenes adineradas y para subsidiar un número considerable de quienes eran de escasos recursos, y aunque el paso del tiempo desdibujó la frontera con el asentamiento de las clases medias, no borró las representaciones asociadas al estatus económico.

Mujer católica y mujer laica, esta tensión trazada con la tradición bipartidista y expresada en su origen con el primer colegio femenino de la capital, el Colegio de

la Enseñanza, fundado en 1776 mantuvo como referente la educación conservadora de las mayorías, y aunque en 1849 el triunfo de los liberales profirió la garantía de libertad de cultos, el paradigma de la sociedad cristiana sobrevivió, contrastando con la aparición del primer colegio mixto hasta 1920, el colegio Alemán, pero reafirmando en la aparición de los Colegios Mayores entre 1945 y 1947 como “universidades femeninas” prevaleciendo la duda que señala López Oseira (2002) en relación con la inquietud de que las mujeres siguieran los caminos académicos pensados para los varones. Esa misma duda parece perseverar en el discurso institucional con la visión bipolar de los sexos y sus necesidades educativas en el empeño por coligar modelo de mujer e iconografía religiosa:

“Niñas, profesoras y hermanas que el Señor las siga bendiciendo y las haga cada día mujeres más virtuosas a ejemplo de María” (El sacerdote. Marzo 8 -día de la mujer- de 2007).

Mujer y varón, esta tensión mantiene la visión del varón como proveedor y la mujer como madre y soporte de la familia y el hogar. La intervención de la psicóloga al respecto, refiere la evaluación que hacen las adultas madres, al valorar su vida hacia los 40 años y sentirse enmarcadas en el sacrificio y la entrega sin pensar en sí mismas, verificando en la formación católica orientada a las mujeres la idea de ser responsables del ámbito doméstico y la posibilidad de reconocer como lo expresa Beauvoir (1968) que las mujeres no nacen sumisas, dóciles y dulces es la socialización la que las moldea. En la declaración de que son ellas, las madres, quienes toman la iniciativa de separación, se rompe el imaginario de fragilidad al decidirse a enfrentar un modo de vivir por sí mismas, aún con las dudas que no logran explicarse y sin una conciencia clara de la repercusión social de un hecho aparentemente individual.

Vírgenes y emancipadas, el modelo de “la sagrada familia” sugerido por Puyana (2007) y relacionado con el matrimonio, en la intención patriarcal de perpetuarla como institución inmutable, ha señalado la virginidad y la negación del deseo femenino por requisitos. La insistencia en la mirada de las estudiantes como

“niñas”, la vigilancia del largo de la falda para ellas y las docentes, se inscriben en el modelo religioso de dignidad, virtud y pureza orientado a las mujeres de todas las edades en la institución. Para las adolescentes este resulta conflictivo frente al modelo de mujer emancipada y autónoma en su vida reproductiva y sexual a que invitan los medios y algunos grupos de compañeras quienes en tono confidencial les relatan sus experiencias sexuales, debatiéndose la mayoría entre la necesidad de corresponder con las expectativas del mundo adulto y la necesidad de reconocimiento y aprobación de las amigas y de los chicos:

“Mi hija me dice que no quiere seguir estudiando aquí, que se siente rara y “zanahoria” porque sus compañeritas tienen vida de adultas, se van con el novio los fines de semana, toman, se quedan con ellos, hacen y deshacen, y ella en cambio no tiene ni amigos...” (Una madre de familia. Noviembre 28 de 2007)

Las adultas y las adolescentes, la tensión intergeneracional se vincula con la declaración de Sau (1986) acerca de las adolescentes como seres solos, al identificarse en esta etapa de sus vidas con la pertenencia un sexo y el canon restrictivo que se le atribuye, de igual modo la *muliebridad* enunciada por Moliner (2005) como un sistema de vigilancia de las docentes y las directivas sobre ellas, refuerza su soledad, conduciendo su reflexión como género al “misterio masculino” en la curiosidad y la necesidad por comprender a los varones, como opuestos de las mujeres, sin menospreciar la importancia que tienen en sus vidas:

“Los hombres hacen que uno tenga muchas distracciones y no pueda estudiar con tranquilidad”

“Es mejor estudiar con mujeres porque uno tiene tranquilidad para opinar y decir lo que piensa”

“Los grupos mixtos tienen mejor comunicación y se puede saber qué piensan los hombres ya que las mujeres tenemos muchos conflictos y ellos nos pueden ayudar a resolverlos”

(Estudiantes de octavo. Julio 26 de 2007)

Los espectros del “misterio masculino” con los imaginarios donjuanescos (Ramírez, 1998) siguen causando atracción y temor en las mujeres. Entre las estudiantes adolescentes del caso analizado, la curiosidad por saber lo que significa interactuar con los adolescentes es relevante, siendo recurrente el interés por ellos como parejas, sin descartar entre varias, el temor a su rudeza y maltrato. Las

adolescentes temen y desean a los muchachos. Los temen porque representan un estímulo nuevo en su vida y porque “se han oído cosas” relativas a ellos que hacen prever que hay algo extraño interponiéndose entre unos y otras (Sau, 1986).

La mujer convencional y la mujer actual. La consideración de Larauri (1999) en el sentido de reconocer el potencial de la etapa adolescente, hace visible la perspectiva institucional conservadora de la educación femenina para sugerir la necesidad de construir autoridad de las mujeres, en el horizonte de la ciudadanía y la democracia como lo señala Cobo (2000, 2002), conducente a que las mujeres se conviertan en sujetos políticos de hecho. En la institución, se percibe el poder “masculino” de las mujeres en la figura de la coordinadora, con una identidad de “mascarada” sustentada en la apariencia física, siguiendo a Moliner (2005). Al buscar el reconocimiento a su capacidad directiva ocupa un cargo que en la tradición organizativa escolar es “masculino” pero que en el marco del poder instituido se vuelve femenino, correspondiente con lo que García de León (1994) llama “la política de tierra quemada” la cual conduce a las mujeres a ocupar los espacios que han dejado los varones y no los que ellas han conquistado, para nuestro caso la tradición de las comunidades religiosas observa que mujeres formen a mujeres. En la trampa de la estructura patriarcal la coordinadora hace acopio de la fuerza y el autoritarismo como referentes de autoridad, siguiendo el modelo de vida pública asociado a los varones (Tusón, 1999). Para las adolescentes, el poder “masculino” se plantea como rebeldía transgresora de los referentes atribuidos como femeninos, asimilando de los adolescentes, en la construcción de simpatías con ellos, algunos comportamientos que se inscriben en la rudeza de los modales y el vocabulario; al remplazar el vestir tradicionalmente femenino de las adultas (tacones y vestidos) por prendas consideradas masculinas pero entalladas y provocativas (McLaren, 1995), evidenciando la influencia del mercado publicitario en el refuerzo de los estereotipos de masculinidad y feminidad canónicos.

Con el ejemplo de la coordinadora y de las estudiantes, en la captación del poder “masculino” se muestra lo difícil que resulta a las mujeres encontrar formas propias de actuación en el ámbito público, un terreno que continúa siendo simbólicamente del dominio masculino.

La uniformidad y la diversidad. Tal como lo señala Foucault (1985) y Stanley (1995) los detalles “triviales” del uniforme y las normas trazan una forma única de ser para todas las estudiantes; la vigilancia a la presentación de las estudiantes con las medidas, los accesorios y los colores establecidos, la postura, el vocabulario y los modales, son mucho más que detalles administrativos, hacen parte del sistema de segregación con que se identifica a la feminidad social. La uniformidad también es un requisito para las adultas, señalando la diferencia entre adolescentes y docentes por contraste: las estudiantes no deben maquillarse ni verse llamativas y menos aún arregladas excesivamente, el modelo implícito para ellas es la simplicidad y la naturalidad, asociadas con su minoría de edad y los íconos de santidad, pero ellas tienden a remplazarlos por los de la moda, la música y la farándula. Para las docentes en cambio, el maquillaje y los accesorios hacen parte de una apariencia elegante entre sobria y atractiva; la mujer virtuosa de la iglesia, sin perder de vista la mujer de los medios, en la perspectiva del mercado matrimonial, y como ejemplo de las estudiantes.

La educación tradicional de los siglos XIX y XX, y los retos del siglo XXI. Esta tensión señala la ubicación de la pedagogía en el espectro de los discursos de regulación social, acerca del comportamiento y del conocimiento. Aguado (2005) y Boix (2005) nos recuerdan la influencia en los siglos XIX y XX del trabajo de Rousseau, llamado el “padre de la pedagogía” quien con su obra *El Emilio o de la educación* dio por sentada la superioridad de los varones sobre las mujeres, haciendo de *Sofía* la coartada perfecta para excluir a las mujeres de la “razón, la igualdad y la libertad” argumentando que la educación de las “niñas” debía centrarse en cuestiones domésticas y religiosas. Con esta tradición, un número

considerable de familias sigue asociando las necesidades educativas de las mujeres con seguridad financiera y emocional, garantizada con un matrimonio conveniente como alternativa a la profesión, ignorando de este modo, la actual condición “mamá y trabajadora” (González, 1995) de las mujeres, que supuso el desmonte de la imagen del “padre proveedor” por la crisis económica evidenciada en los años 80, y el debate por la paridad desde los 90 (Cobo, 2002). Ambos hechos, abogan por la transformación de las democracias patriarcales en democracias legítimas, representativas también de las mujeres.

La descripción de la psico-orientadora acerca de las madres y la confirmación de un patrón similar entre las docentes “antiguas” revelan un grupo significativo de representantes de una generación surgida por la década de 1970, creciendo en la tensión entre el canon femenino y la fuerza del feminismo; hay en ellas una especie de fusión de las dos fuerzas en tensión, legada a la generación reciente: De un lado, representan lo simbólico de la feminidad convencional; y por otro, ostentan características emancipadoras, promovidas con el movimiento feminista.

Con estos referentes, la propuesta institucional, basada en la educación tradicional, delimitada en los muros de la escuela; y la educación confesional, limitada en los presupuestos del Evangelio, procura con urgencia responder a los retos del Siglo XXI, tomando como referente inmediato la intención de no desaparecer como proyecto educativo evangelizador, en la consideración de la disminución paulatina de la población estudiantil, sin el interés por una evaluación interna que ofrezca razones claras de la situación actual y la reorientación que se requiere, y sin atender las iniciativas de las estudiantes por encontrar y negociar sentido, espacios de participación y representación, al no lograr comprender la funcionalidad de los que existen en la estructura del gobierno escolar, por lo que la educación política, más allá de la instrucción política, se presenta como el gran reto.

5. SIGNIFICACIONES Y CONCLUSIONES

La mirada retrospectiva del proyecto educativo, de 2007 a 1935 muestra el ambiente capitalino todavía aldeano, con los presupuestos recientes, entonces, de la educación femenina, teniendo por escenario la vida conventual y el ideal social de mujer no carnal y virtuosa, en supervisión de la mirada conservadora de las mayorías, y en asocio con la iglesia como institución de poder. Los setenta y dos años transcurridos desde los inicios refieren la convergencia de corrientes políticas, históricas, académicas y pedagógicas que han entrado en juego con el paso del tiempo. Paralelamente, la comunidad religiosa que lo concibió se mantiene como la fuente de la que se bebe perennemente, con los principios y valores acuñados en su genealogía, fluctuando entre las articulaciones logradas y las contradicciones emergentes, en la concurrencia de esos otros factores que se van entramando complejamente:

En relación con el lenguaje, lo verbal incluye las imágenes estereotípicas, alusiones como “las placentas” “los docentes del distrito,” posicionan una mirada arribista y clasista, que valora la educación privada como catapulta para el ascenso social. En cuanto a las formas de nombrar, las referencias son marcadamente masculinas, aún cuando las estudiantes y las docentes se refieren a sí mismas, en colectivo mucho más: “la sala de profesores”, “las directoras de grupo”, “los coordinadores de piso”, “los jefes de área”, “la reunión de padres de familia”, “la asociación de padres de familia”, “las reunión de profesores” y las “niñas” En el mismo sentido, los temas vedados: las relaciones sexuales tempranas, las insinuaciones acerca del lesbianismo, los robos en los salones, las adolescentes y las niñas invisibles como sujetos políticos, el sinsentido de algunas prácticas religiosas como la oración instituida por el micrófono, la marcada tendencia a la igualdad entre

pares por la uniformidad; todos estos, ocultan la diversidad de opiniones, puntos de vista y lo conflictivo de las relaciones de convivencia, que en una percepción simplista de estas problemáticas, se atribuyen sólo de la educación pública, asociada por antonomasia con los estratos de base de la pirámide social.

En lo respectivo al lenguaje no verbal (Calsamiglia y Tusón, 2002), se implica con la forma como las personas se representan a sí mismas, se ubican en los espacios y se relacionan en la expresión gestual. La proxemia, expresa las simpatías o antipatías que se construyen en las relaciones y es asumida como arma micro-política, sin mediar palabra, en atención a que la armonía es un requerimiento, de tal manera que lo que no se dice se comunica por otros medios, generando un ambiente tenso; con la territorialidad se expresan las tendencias y posturas en torno al poder: quienes lo representan, quienes conspiran por este, quienes lo temen y quienes desconocen su potencia. Las “salas de profesores” de bachillerato y primaria se valoran de manera diferencial, contando con mejores recursos y ubicación la primera, en tanto que la otra es más reducida y poco concurrida; los laboratorios y la sala de audiovisuales son predominantemente masculinos entre docentes, y por extensión de mayor uso del bachillerato.

El análisis del discurso institucional, a la luz del papel del lenguaje para la construcción de una escuela significativa (Pardo, 2000) somete a consideración la carga semántica del gesto, la palabra y el ritual como expresiones de un modo, entre otros, de percibir la realidad, un modo que no es neutro. La forma como se comprende, se representa y se habla, en el marco institucional, comporta la preocupación por el cómo se oferta el proyecto educativo, en el sustento de la apariencia, con los presupuestos del renombre, el reconocimiento social, el lucimiento que hagan las estudiantes del uniforme en la calle, la atención a que las y los docentes no parezcan “distritales” la obtención de la certificación como sello de la calidad

educativa, el mantener y/o elevar el puesto en las pruebas de estado, y la promoción de valores evangélicos.

El proyecto educativo, transita paradójicamente entre lo local y lo universal (Díaz de Rada, 1996): Por un lado, aspira abarcar la educación del siglo XXI, un siglo que urge por globalizar la equidad y la paridad en las relaciones entre hombres y mujeres, y que en el proyecto educativo se interpreta “formar mujeres de trascendencia” sin dejar por fuera los estereotipos de género fincados en la familia, el matrimonio y la religión como instituciones inmutables.

Por otro lado, los referentes de identidad de género, promueven entre las estudiantes una representación de mujer escindida entre los valores de la tradición y los de la renovación o innovación. La separación por sexos, en los comienzos de la escolarización, plantó la creencia en la educación femenina confesional como especialización, orientada a las mujeres, haciendo crecer la confianza en lo tradicional como lo adecuado. La escisión trazada, se mantiene sutilmente, en el marco de un mundo pensado por los varones, permitiéndoles a las mujeres ser libres de forma: con el acceso al trabajo remunerado y por esta vía a ciertos recursos, el avance en el espacio público y la posibilidad de decidir sobre algunos temas. Pero social y moralmente la sujeción corre paralela, en la responsabilidad del ámbito doméstico, y la de garantizar el éxito social de los varones... “detrás de cada hombre hay una gran mujer”... no es sólo un decir, sintetiza la ideología del sexismo, y favorece en parte, la explicación al por qué en la edad madura tiende a ocurrir los procesos de ruptura para las mujeres, en la reafirmación de sí, cuando estos logran darse, sin lograr comprenderse, en la mayoría de los casos, como parte de un colectivo oprimido (Cobo, 2002) por lo que la historia continúa en la generación siguiente. En el caso de las adolescentes de la institución, la tradición mantiene la esencia, con la formación familiar y escolar, pero se matiza con elementos significativos “propios” de su generación, concediéndole al sexismo un carácter de mayor elusividad (Ball, 1989).

En contraste, la tesis de Brownmiller (1981) reafirma la carencia de una mirada de la escuela sobre la construcción de los géneros. La perspectiva de la autora puesta en el plano escolar, reubica la función social de la escuela, pública o privada, desde la perspectiva del currículo emancipador (McLaren, 1985, 1991), en el compromiso de proveer experiencias significativas para las personas, liberadoras de condicionamientos discriminatorios, y hace visible la necesidad de preguntarnos por las asimetrías en las relaciones entre hombres y mujeres sobre las que se han sustentado y desarrollado casi todas las culturas, para explorar el cómo y el por qué las hembras y machos de la especie humana ocupamos y nos movemos en los ámbitos, roles y espacios de lo público y lo privado, del modo como lo hacemos, con la intención de comprender la influencia que tienen estos hechos en la subjetividad, la identidad, y por ende, en la construcción de sentidos de vida.

La potencia de la mirada incluyente que propone la autora, deja al descubierto en la educación femenina confesional, la contingencia de la reflexión en torno a lo que se entiende por “identidad de género” y sus presupuestos, alcanzando los colegios masculinos y mixtos, para que se comprenda por fin que “cuerpo de mujer no significa pensamiento de mujer” (Beauvoir, 1968) y que los proyectos educativos, sobretudo los orientados a las mujeres, requieren enfrentar su déficit histórico y político (Bourdieu, 2000).

Señalar la ideología sexista con la “visión de mundo” que comporta (Lenkerdorsf, 1998), y que compone nuestra jerarquía de valores, impone consecuentemente, la reflexión sobre el rol del discurso dentro de las instituciones como la familia, la iglesia y la escuela. Es en este sentido que resulta útil la perspectiva del análisis crítico de discurso (ACD), al ir más lejos de los límites de la frase, la acción y la interacción, alcanzando la base del conocimiento con las relaciones de poder que lo

constituyen, y su influencia en la forma como comprendemos, valoramos y actuamos frente a cuestiones sociales puntuales (Van Dijk, 2005)

La comprensión del conocimiento, como el medio crucial para obtener control sobre la propia vida, avala el poder del discurso instruccional (Apple, 1996), y se empeña en el análisis crítico de éste para descubrir, revelar o divulgar aquello que está implícito, oculto, y que por algún motivo no es obvio para las y los integrantes de un grupo social. Al comprender las estructuras, los procesos y las restricciones sociales, políticas, culturales e históricas, se señala también el rol del discurso en la sociedad, con el potencial reproductor en las relaciones de desigualdad, o el potencial de resistencia que puede oponérsele a través del texto y el habla (Van Dijk, 2005).

Volvemos por este camino al reconocimiento de la necesidad de la educación política. En la mirada del poder como constitutivo de la práctica educativa, es visible que la escuela uniformadora no favorece el empoderamiento ni simbólico ni político de las personas. La “democratización” del discurso, con los principios que refuerza Zuleta (1995) pasa por una construcción dialógica; la producción de un discurso capaz de afectar las viejas prácticas, respaldadas por la lengua materna que nos ha ofrecido un mapa cargado del mundo, para promover “no sólo las cuestiones burocráticas, anecdóticas y superficiales (institucionalizadas), sino sobretudo: ¿Qué centro educativo se busca? ¿Qué fines? ¿Qué Currículo? ¿Qué enseñanza? ¿Qué tipo de relaciones profesionales?” (González, 2003: 143) ¿Qué tipo de relaciones entre pares, entre generaciones y para la construcción de identidad de género y de especie?

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO**, Ana (2005). *Ciudadanía, mujer y democracia. Historia constitucional*. Revista Electrónica. Número 6, p. 22-38
- AHERN**, Evelyn (1991). *El desarrollo de la educación en Colombia, 1820-1850*. En, Revista Colombiana de Educación. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, números 22-23 p. 5-88.
- ARANA**, Imelda (2001). *Las prácticas pedagógicas de maestros y maestras del Distrito Capital. Una mirada a los roles de género*. En, Nómadas 14, abril. Santafé de. Bogotá: Universidad central, p. 90- 101.
- ARANGO**, Luz Gabriela y PUYANA, Yolanda (a) (comp.) (2004). *Géneros, mujeres y saberes en América Latina. Entre el movimiento social, la academia y el Estado*. Bogotá: Universidad Nacional. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Estudios de Género.
- _____ (2007) *Jóvenes en la universidad. Género, clase e identidad profesional*. Bogotá: Siglo del Hombre, Editores. Universidad Nacional PP 23-55.
- APPLE**, Michael W. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós, p. 60-82.
- BAJTÍN**, Mijail. (1981). *The Dialogical Imagination*. Austin. Texas, University of Texas Press.
- _____ (1986) *Speech Genres and Other Late Essays*, Austin: Texas, University of Texas Press.
- BALL**, Stephen (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización*. Madrid: Paidós.
- BARDISA R.**, Teresa (1997). “Teoría y práctica de la micropolítica en la organización escolar” En, *Micropolítica en la Escuela* Revista Iberoamericana de Educación. No 15.
- BARRETO**, Juanita. (1995). “Estereotipos sobre la feminidad” En, *Las mujeres en la historia de Colombia*. Bogotá: Editorial Planeta.T. 2, p. 362-378.
- BEAUVOIR**, Simone De, (1968) *El Segundo Sexo*. Buenos Aires: Siglo XX. Tomos I, II
- BOIX**, Monserrat. (2005). *La educación de las niñas. Una lucha histórica*. www.educacionenvalores.org, 9 de junio.
- BOURDIEU**, Pierre (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama
- BROWNMILLER**, Susan. (1981) *Contra Nuestra Voluntad: Hombres, mujeres y violación*. Barcelona: Editorial Planeta, cap. 8, p245- 270.
- CALSAMIGLIA**, Helena y TUSÓN, Amparo (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona.: Editorial Ariel.
- CANTERO**, María Ángeles (1992). “Hacia la igualdad desde una práctica escolar” En, BALLARÍN, Pilar (edit.) *Desde las mujeres. Modelos educativos: coeducar/segregar?* FEMINAE, Universidad de Granada, p 85-102.
- CALVO**, S. Adelina (2005). *Feminismos, postestructuralismos y (Co) educación. Un cruce de miradas*. Revista Litorales. Año 5, n° 6, septiembre ISSN 1666-5945
- CASTELLS**, Manuel (1998). “El poder de la identidad”. En *La era de la información*. Tomo II, Cap, p. 22, 30,33

- COBO, Rosa** (1994) “El Discurso de la igualdad en el Pensamiento de Poulain de la Barre” En, AMOROS, Celia (directora). *Historia de la Teoría Feminista*. Instituto de investigaciones feministas de la Universidad Complutense de Madrid y la Consejería de la Presidencia, Dirección General de la Mujer., p. 11-20.
- _____ (2002) *Democracia paritaria y sujeto político feminista*. Anales de la Cátedra Francisco Suárez. Serie III. Revista electrónica. Número 36, p 29-44.
- CONSEJERÍA EN EDUCACIÓN ANDALUCÍA**. (2006). *Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en la educación en Andalucía* www.educarenigualdad.org
- DÍAZ DE RADA, Ángel** (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI.
- DUBAR, Claude** (1996). *La socialización. Construcción de identidades sociales y profesionales*. Paris: Armand Collin. Cap. 5, p.166.
- ESTRADA, Angela María** y Carlos Iván García (1999). *Género y educación*. Proyecto Edugénero (Arco-iris): Aportes investigativos para el cambio de las relaciones de género en la institución escolar. Bogotá: Compensar, Universidad Central, Alcaldía Mayor y Casa de la Mujer.
- _____ (1997). “Los estudios de género en Colombia: entre los límites y las posibilidades” En, *Nómadas*. Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos –Universidad central- Bogotá, Marzo, Número 6.
- _____ (2001). “Los fragmentos del calidoscopio. Una propuesta teórico-metodológica para el análisis cualitativo de las relaciones de género en la escuela” En *Nómadas*. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos –Universidad central- Abril. Número 14
- FAIRCLOUGH, Norman** y **WODAK, Ruth** (2005). “Análisis crítico del discurso” En, VAN DIJK, Teun A. (compilador) *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso II, una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa editorial.
- FERNÁNDEZ, Ana María** (2004). “Historias de infancias” En, GARCÍA, Carlos Iván (edit.). *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género*. Bogotá: DIUC, p 25-46.
- FOX KELLER, Evelyn** (1995). *Lenguaje y vida. Metáforas de la biología en el siglo XX*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- FUENTES, Lya Yaneth** y **HOLGUÍN, Jimena** (1996). “Reformas educativas y equidad de género en Colombia” En, *Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia, Perú*.
- _____ (2006). “Género, equidad y ciudadanía: Análisis de las políticas educativas” En, *Nómadas*. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos –Universidad central- Abril. Número 24.
- FOUCAULT, Michel** (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones la Piqueta.
- _____ (1985). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- _____ (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires, Tusquets editores.
- GAIRÍN, Joaquín** (1996). *Contexto y texto de la actuación*. Madrid: la Muralla
- GARCIA DE LEÓN** (1994). María Antonia. *Elites discriminadas. Sobre el poder de las mujeres*. Barcelona: Editorial Antrophos.
- _____ (2002). *Herederas y heridas. Sobre las élites profesionales femeninas*. Instituto de la mujer. Universidad de Valencia: Ediciones Cátedra.

- GARCÍA**, Carlos Iván (editor) (2004) *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género*. Bogotá: DIUC, p 25-46.
- _____ (coord.) (2003). *Mujeres. Estado del arte. Bogotá 1.990-2.002.*, Bogotá: Serie investigaciones. Alcaldía Mayor de Bogotá: DABS, Universidad Central. Vol 3. Colección estados del arte.
- GILLIGAN**, Carol (1993). *In a different voice. Psychological theory and women's development* Massachussets: Harvard University Press, 184 p.
- GIROUX**, Henry A. (comp.) (1991). *Postmodernism, feminism, and cultural politics. Redrawing educational boundaries*. New York State: University of New York press
- GONZALEZ**, Maria Teresa, (coord.) (2003). *Organización y gestión de centros escolares: Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Educación S. A.
- GONZÁLEZ**, Yolanda (1995). “Movimientos de mujeres en los años 60 y 70”. La diferencia hombre-mujer: del equilibrio al conflicto” En, *Las mujeres en la historia de Colombia*, Mujeres y sociedad. Bogotá: Editorial Norma, T I p. 258-278
- GUTIÉRREZ**, Miryam (1995). “Mujeres y vinculación laboral en Colombia” En, *Las mujeres en la historia de Colombia*. Mujeres y Sociedad. Bogotá: Editorial Norma Tomo I, p. 301-318.
- HARDING**, Sandra (1986). *Ciencia y feminismo*. Barcelona: Morata.
- HELG**, Aline (1987) *La educación en Colombia. 1918-1957. Una historia social económica y política*. Bogotá: Fondo editorial CEREC.
- JORNET**, Nuria(2008). *La educación de las niñas*. www.educacionenvalores.org. 29 de abril.
- LAS MUJERES EN LA HISTORIA DE COLOMBIA** (1995) Tomos I, II, III. Bogotá. Editorial Norma
- LAZAR**, Michelle (2005). *El género en el Discurso*. En, Van Dijk, Teun A. (comp.) “*El discurso como interacción social*”. Estudios sobre el discurso II, Barcelona: Gedisa S.A., p. 179-212
- LAKOFF**, Robin (1981). *El lenguaje y el lugar de la mujer*. Barcelona: Hacer
- LARAURI**, Maité (1999). “¿Iguales a quién? Mujer y educación” En, *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós, p. 33-42
- LENKERSDORF**, Carlos (1998). *Cosmovisiones*. México, UNAM.
- LEÓN**, Magdalena (2004) “Tensiones presentes en los estudios de género” En, ARANGO, Luz Gabriela y PUYANA, Yolanda (comp.) *Géneros, mujeres y saberes en América Latina. Entre el movimiento social, la academia y el Estado*. Bogotá: Universidad Nacional. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Estudios de Género.
- LOMAS**, Carlos (1996). *El espectáculo del deseo: Uso y formas de la persuasión publicitaria*. Barcelona. Ediciones Octaedro,
- _____ (edit.) (1999) *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1999a) *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós Volumen 2.
- _____ (2002). “El aprendizaje de las identidades femeninas y masculinas en la cultura de masas”, en Ana González y Carlos Lomas (coord.). *Mujer y Educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó.
- LÓPEZ O.**, Ruth (2002). “La universidad femenina, las ideologías de género y el acceso de las colombianas a la educación superior. 1.940-1.958” Universidad de Olavide. En, *Revista Historia de la educación latinoamericana*. Número 4, p. 67-90.

- LÓPEZ C.**, Victoria (1994). Amar y Borbón Josefa. *Discusión sobre la educación física y moral de las mujeres*. Madrid, Ediciones Cátedra. Feminismos clásicos
- LUNA**, Lola G. (1994). *Historia, género y política. Movimientos de mujeres y participación política en Colombia (1930-1991)* Barcelona: Publicaciones Marqués de Campo, p. 65-73
- MARULANDA A.** (1995). Elsy. “Mujeres y violencia años 50”. En, *Las mujeres en la historia de Colombia*. Bogotá: Editorial Planeta. Tomo II p 480-501
- McLAREN**, Peter (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Mexico: Siglo Veinte Editores.
- _____ (1991) “Schooling the postmodern body: Critical pedagogy and the Politics of Enfleshment” En, Giroux, Henry A. (comp.) “*Postmodernism, feminism, and cultural politics. Redrawing educational boundaries*”. New York, State: University of New York press.
- MARTÍN R.**, Luisa (2006.). “Lenguaje y Género. Descripción y explicación de la diferencia” En, Lomas Carlos (compilador), *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar (se). La educación lingüística y el aprendizaje de las competencias comunicativas* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Vol II, p. 119-138.
- MARTINEZ B.**, Alberto (1986). *Escuela, maestros y métodos en Colombia. 1.750-1820*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- MOLINA P.**, Cristina (1994). *Dialéctica feminista de la ilustración*. Barcelona: Anthropos.
- MOLINIER**, Pascale (2003). “Feminidad social y construcción de la identidad sexual” En, *Subjetividad y Cultura* Número 20, México Octubre.
- _____ (2005). *Notas de Feminaria*. (seminario.) Escuela de Género, Universidad Nacional.
- MUÑOZ**, Cecilia y **PACHÓN**, Ximena (1995). “La niña a principios del siglo XX” En, *Las mujeres en la historia de Colombia*. Bogotá: Editorial Planeta. Tomo II, p. 424-453
- MUÑOZ J.**, Juan (2005). Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS. ti 5. Universidad Nacional de Colombia
- Nómadas** (1997). Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos –Universidad central- Bogotá, Marzo de. Número 6.
- Nómadas** (2001). Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos –Universidad central- Bogotá, Abril. Número 14.
- Nómadas** (2006). Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos –Universidad central- Bogotá, Abril. Número 24.
- OGBU**, Jhon (1981). “Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple” en Velasco Maillo, Honorio M. *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta, p. 95-126
- OSORIO**, Zenaida y **OSPINA**, Paulina (1995). *Mi mamá me mima, mi papá fuma pipa*. Santafé de Bogotá: Secretaría de Mujer y Género. Presidencia de la República,
- PARDO**, Neyla (1997). “Hacia la construcción de una concepción de lenguaje” En, *El lenguaje en la ciencia y la educación*, Santafé de Bogotá RED-UN.
- _____ (2000). Pensar la escuela para construir sentido. Santafé de Bogotá, RED-UN

- PULEO**, Alicia (1995). "Patriarcado" En, AMOROS, Celia (direct.) *10 palabras clave sobre mujer*. Pamplona: Verbo Divino
- PUYANA**, Yolanda (2004). "Los estudios de Mujer y Género en la Universidad Nacional" En, ARANGO, Luz Gabriela y PUYANA, Yolanda (comp.) *Géneros, mujeres y saberes en América Latina. Entre el movimiento social, la academia y el Estado*. Bogotá: Universidad Nacional, p. 115-151.
- _____ (2007). "El familismo: Una crítica desde la perspectiva de género y el feminismo" en, PUYANA, Yolanda y RAMIREZ María Imelda. *Familias, cambios y estrategias*. Bogotá, Secretaría Distrital de Integración Social, UN, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Trabajo Social CES, p. 263-278.
- QUICENO**, Humberto (2003). *Crónicas históricas de la educación en Colombia*. Bogotá: Editorial Magisterio, Colección Historia y pedagogía.
- RAMIREZ**, Ma. Himelda (2000). *Las diferencias sociales y el género en la asistencia social de la capital del Nuevo Reino de Granada, siglos XVII y XVIII*. Tesis para optar el título de doctora en Historia de América. Universidad de Barcelona, Departamento de Antropología.
- _____ (1998). *Las mujeres y la sociedad colonial de Santafé de Bogotá (1750-1810)*. Bogotá, Cargraphics S. A. Instituto colombiano de Antropología e historia, colección cuadernos de historia colonial, tít, VII.
- RICO DE ALONSO**, Ana y otros (1997). *Equidad de género en la educación en Colombia: políticas y prácticas*. Papel político número 11 de agosto, p 9-51
- ROCA i GIRONA**, Jordi. (2001). "Entre la instrumentalización y el recelo: género y educación bajo el franquismo" En, *Nómadas*, número 14, abril.
- ROBLEDO**, Ángela (1995). "Las mujeres en la literatura colonial" En, *Las mujeres en la historia de Colombia*. Mujeres y Sociedad. Bogotá: Editorial Norma Tomo I.
- SERRANO**, José Fernando (2003). *Juventud. Estado del arte, Bogotá 1.990-2.000. Saber joven: Miradas a la juventud bogotana*. Bogotá: DABS, Universidad Central.
- STANLEY**, Julia (1995). "El sexo y la alumna tranquila" En, Woods, Peter y Hammersley Martin. *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona: Paidós, p 49-63.
- STROMQUIST**, Nelly (2000). "La búsqueda del empoderamiento en qué puede contribuir al campo de la educación, en, Magdalena León, *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Bogotá, U.N. Facultad de Ciencias Humanas, p 75-95
- SUBIRATS**, Marina (1999). "Género y escuela" En, Lomas Carlos (edit.) "*¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*". Barcelona: Paidós, p. 19-31
- TAYLOR**, S. J. y **BOGDAN**, R. (1.990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Mexico: Paidós, p 1-99
- TEDESCO**, Juan Carlos (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Madrid: Grupo Anaya, S. A.
- TENTI F.**, Emilio (1997). "La interacción maestro-alumno en el aula" En TENTI, E. *Sociología de la Educación* U. Nacional de Quilmes.
- TOMÉ**, Amparo (1999). "Un camino hacia la coeducación. Instrumentos de reflexión e intervención" en, Lomas Carlos (edit) "*¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*". Barcelona: Paidós, p. 171-197

- _____ y SUBIRATS, Marina (1992). *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Cuadernos para la coeducación, número 2, Instituto de las Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona.
- TORO V.** Manuel (2001). “Atmósfera socio-moral en la escuela bogotana desde una perspectiva de género” En *Nómadas* 14, abril. Bogotá: Universidad central, p. 36-49
- TUSÓN V.,** Amparo (1999). “Diferencia sexual y diversidad lingüística” En, Lomas Carlos (edit.) *“¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación”* Barcelona: Paidós, p. 85-100.
- VAN DIJK,** Teun A. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós. Cap I, p.13-30
- _____ (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1999). *El análisis crítico del discurso. Análisis e investigación*. Barcelona: *Anthropos* 186, septiembre-octubre, p. 23- 45
- _____ (2003). “La multidisciplinaridad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad” en Ruth Wodak & Michael Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, p. 143-177
- _____ (comp) (2005.) *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I, una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa. Tomos I, II.
- VERA DE FLASCH** María Cristina. (2004). “Reseña de una historia de la educación femenina en Colombia” En, *Revista Historia de la educación latinoamericana*. Tunja: Universidad Pedagógica de Colombia y Tecnológica, p. 378-381
- WELCH,** Sharon (1991). “An ethic of solidarity and difference” En, Giroux, Henry A. (comp.) *Postmodernism, feminism, and cultural politics. Redrawing educational boundaries* New York, State: University of New York press
- WILLS O.,** María Emma. (2003). “Mujeres en la docencia” En, *Revista de Ciencia y Tecnología*.
- _____ (2004). *Las trayectorias femeninas y feministas hacia lo público en Colombia (1970-2004). ¿Inclusión sin representación?* Tesis para obtener el título de P.h. D. Austin: Universidad de Texas.
- WOODS,** Peter. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza: El uso de la etnografía en Educación*. Barcelona: Paidós, p. 220-243.
- _____ y **HAMMERSLEY** Martin (1995) *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona: Paidós
- YAGUELLO,** Marina (1999). “Las palabras y las mujeres” En, Lomas Carlos (edit) *“¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación”*. Barcelona: Paidós, p. 19-31
- ZULETA,** Estanislao (1995). *Educación y Democracia, un campo de combate*. Bogotá: Corporación Tercer Milenio & Fundación Estanislao Zuleta, Bogotá, p 15-76.