

Módulo IV

Transversalización de género en los espacios educativos y en las relaciones interpersonales

305.3

V297t

Vargas Vargas, Karla

Transversalización de género en los espacios educativos y en las relaciones interpersonales: módulo IV /

Karla Vargas Vargas.- Heredia, CR. Instituto de Estudios de la Mujer, 2008.

63 p.; 27 cm

ISBN: 978-9968-576-00-0

1. TRANSVERSALIDAD DE GÉNERO 2. CURRÍCULO OCULTO 3. MODELOS PEDAGÓGICOS. I. Título.

Transversalización de género en los espacios educativos y en las relaciones interpersonales. Módulo IV

Facultad de Filosofía y Letras

Lucía Chacón Alvarado

Decana

Instituto de Estudios de la Mujer

Carmen Ulate Rodríguez

Directora

Programa Educación para la Igualdad de Oportunidades desde la Perspectiva de Género, Instituto de Estudios de la Mujer

Este módulo fue elaborado para el Instituto de Estudios de la Mujer por la consultora

Karla Vargas Vargas

Apoyo Financiero para la publicación Fondo Canadiense para las Iniciativas Locales (FCIL), Embajada de Canadá

EDITORA

Zaira Carvajal Orlich

Diseño e impresión

Luisa Garbanzo Alfaro

Primera edición

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

Instituto de Estudios de la Mujer

2008

El material de esta publicación es para compartirlo, por esta razón se puede citar o reproducir libremente, señalando la fuente y el título.

PRESENTACIÓN

El acceso de las mujeres a la educación formal no es, al menos en Costa Rica, un foco de discriminación por sexo, porque niños y niñas ingresan a los centros educativos en porcentajes similares, gracias a que la educación es obligatoria y gratuita hasta el nivel básico. Históricamente esta igualdad no siempre fue así. Hubo épocas en que mundialmente, aún en el siglo XIX, en que les era prohibido a las niñas asistir a la escuela. Paulatinamente fueron dándose algunos avances, en parte argumentados por las ventajas que traería a las y los hijos una madre educada, principalmente para un mejor cuidado de la salud de la familia.

También sabemos que las mujeres y los hombres no presentan diferencias en cuanto al rendimiento académico, dado que ambos son capaces de alcanzar calificaciones sobresalientes en todos los niveles educativos. Incluyendo aquellas áreas del conocimiento que se consideraban más apropiadas para los hombres.

Nuestro país cuenta con un abundante marco jurídico, tanto nacional como internacional, que exige igualdad de trato para hombres y mujeres. Por ejemplo, la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer, reconoce que *“para lograr la plena igualdad entre el hombre y la mujer es necesario modificar el papel tradicional tanto del hombre como de la mujer en la sociedad y en la familia (1984:9)”*. Asimismo, en el campo de la educación el Artículo 10 de esa misma Convención plantea: *“Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación...”*. Tomando como base este marco legal internacional se promulgó en Costa Rica en el año 1990 la Ley de Promoción de la Igualdad Social de la Mujer, que en el Art.17 capítulo V, dedicado a la educación establece lo siguiente:

Están prohibidos en cualquier institución educativa nacional todos los contenidos, métodos o instrumentos pedagógicos en que se asignen papeles en la sociedad a hombres y a mujeres contrarios a la igualdad social y a la complementariedad de los géneros, o que mantengan una condición subalterna para la mujer.

Más recientemente, en el 2007, se presentó la Política Nacional sobre Igualdad y Equidad de Género (PIEG), en la cual el objetivo III está dedicado a la educación y a la salud, textualmente establece:

Que en el 2017 la totalidad de niñas, niños y adolescentes haya sido, cubierta por acciones formativas deliberadas, desde edades tempranas, dirigidas a remover estereotipos en los patrones de crianza, en la sexualidad y la salud sexual y reproductiva, que obstaculizan la igualdad entre mujeres y hombres. (:80).

No obstante, la discriminación por razones de género, conscientemente o no, se sigue promoviendo, a veces explícitamente otras mediante el currículo oculto, con lo cual se demuestra que una Reforma Legal, no es suficiente. Eliminar el sexismo es un mandato, pero sigue siendo un reto no una conquista. Este módulo, en buena medida, está dedicado a ese cambio urgente que como educadoras y educadores debemos facilitar y construir, en aras de la justicia, la paz y el desarrollo.

Es innegable que la educación formal es una herramienta fundamental para avanzar hacia cambios sociales, pero a su vez depende de la voluntad personal de sus agentes educativos para su ejecución. Por eso se habla de transversalidad en la educación, como una acción pedagógica que implica conocimiento, actitud y habilidad. Ningún cambio se puede impulsar en abstracto, es preciso revisar, creer y quererlo. El sistema educativo en general tiene que ser perneado con las actuales perspectivas basadas en los derechos humanos, la equidad de género y diversidad, porque en honor a la verdad, las y los docentes están limitados por los mismos programas y enfoques oficiales. Por su parte, las escuelas de formación a nivel universitario muchas veces tampoco están anuentes a revisar sus propios paradigmas. El problema es complejo, porque la educación ha sido utilizada para reproducir patrones y conductas que le sirvan al sistema dominante patriarcal para su perpetuación. A pesar de ello, es esperanzador constatar que existen voluntades personales y colectivas van haciéndolo posible.

Un agradecimiento a Karla Vargas Vargas, autora del módulo, por haber fraguado la perspectiva filosófica y de género con su experiencia como educadora en un texto que será de gran utilidad para estas justas luchas.

Gracias al Fondo Canadiense para las Iniciativas Locales, de la Embajada de Canadá por el apoyo financiero, para la publicación de este material.

Transversalización de género en los espacios educativos y en las relaciones interpersonales.

Objetivo general

Contribuir a los procesos y acciones equitativas e igualitarias en las aulas, mediante un acercamiento teórico que permita al cuerpo docente cuestionar su forma de acercarse al mundo del aula y proponer soluciones prácticas que favorezcan su desempeño profesional.

Objetivos específicos

Analizar el papel de la socialización en los procesos de conformación de la identidad individual y social.

Examinar de manera crítica y propositiva los conceptos, lineamientos y acciones que fundamentan la visión tradicional de los procesos de enseñanza – aprendizaje tradicionales.

Abrir espacios para el cuestionamiento y reformulación de los papeles y acciones del cuerpo docente como *agentes de cambio*.

Develar los mandatos expresos y no expresos del sistema educativo a partir del análisis del currículum oculto y el currículum expreso.

Instrumentalizar a los y las docentes para que puedan hacer de la transversalización de género una herramienta que permita la puesta en práctica de la equidad entre las mujeres y los hombres.

Detectar y analizar las formas específicas en que se da la discriminación en las aulas de los diferentes servicios educativos del país.



1. El papel de la socialización en los procesos de conformación de la identidad individual y social: ¿Por qué somos como somos?

Conceptos clave:

- Socialización.
- Roles de género.
- Género.
- Enfoque de género.
- Identidad individual.
- Identidad social.

La socialización es un proceso que nos configura como personas y como miembros de la sociedad. Gracias a este proceso las personas adquieren las habilidades que se requieren para convivir con el resto de individuos de manera tal que sea aceptado como un miembro más de la comunidad.

Los procesos de socialización, es decir, la adquisición de normas y principios, son diferentes si se nace hombre o se nace mujer. Es en el proceso de socialización que se aprende lo que se conoce con el nombre de papeles o roles de género.

Los papeles de género son las actividades y actitudes que de acuerdo con los mandatos sociales, las personas deben asumir y "cumplir", según su sexo.

El género es el conjunto de rasgos asignados a hombres y mujeres en una sociedad, que son adquiridos en el proceso de socialización. Son las responsabilidades, pautas de comportamiento, valores, gustos, limitaciones, actividades y expectativas, que la cultura asigna, en forma diferenciada, a hombres y mujeres.

Es el modo de "ser hombre" o de "ser mujer" en una cultura determinada. De ahí se derivan necesidades y demandas diferentes para hombres y mujeres en su desarrollo y realización personal.

Se distingue del término sexo, pues alude a diferencias socioculturales y no biológicas. Al ser una construcción social está sujeta a modificaciones históricas, culturales y aquellas que derivan de cambios en la organización social. Como categoría de análisis se basa, fundamentalmente, en las relaciones sociales entre hombres y mujeres (Batres, Recinos y Dumani, 2002, p. 8).

El Enfoque de género, desde la perspectiva teórica de estas autoras y autor, se entendería como la forma de observar la realidad con base en las variables *sexo* y *género* y sus manifestaciones en un contexto geográfico, ético e histórico determinado. (Batres, Recinos, 2002, p. 9).

Identidad

Considerando la posición de Martín Baró, Campos (2002, p. 340) sintetiza que el aprendizaje de los roles “ayuda” a la conformación del “yo”, el cual es producto de la socialización y es una suerte de síntesis de la evolución de la persona. La conformación del yo deviene en la identidad personal, que tiene cuatro características fundamentales:

- *Está referida a un mundo:* el yo se encuentra ubicado en un contexto objetivo que se entiende como una realidad de sentido, conocida y valorada. La identidad es, entonces, un arraigo a un determinado mundo de significaciones.
- *Es de naturaleza social:* referida a un mundo que está formado por las personas más significativas del entorno. La identidad se afirma frente a la identidad de los demás.
- *Es relativamente estable:* aunque hay evolución a lo largo de la vida de la persona, se mantiene una continuidad de la persona consigo misma.
- *Es producto de la sociedad y del individuo:* la identidad individual está determinada por las fuerzas sociales que afectan al sujeto.

La socialización e identidad están codeterminadas y están regidas por normas, costumbres, creencias y valores que le dan a la persona un parámetro para determinar qué hacer y qué no. La socialización cumple entonces un papel moralizador. Las concepciones morales que se impongan en una sociedad afectan las relaciones sociales y legitiman ciertos mecanismos de control social.

En toda sociedad existen sistemas de normas y valores acerca de todas las formas de actividad social, individual y colectiva. Estos sistemas dan énfasis sobre ciertos comportamientos y a partir de ello surgen ciertos mecanismos de regulación, aprobación y rechazo de acciones específicas. Los sistemas morales evolucionan históricamente y es de esperarse que enfrenten convergencias y divergencias.

El control social es validado en las sociedades pues se considera necesario para lograr el *equilibrio* del sistema social. Desde esto, podría afirmarse que “los roles” son instrumentos del control social de las sociedades, pues guían al sujeto a actuar de la manera que se espera, según el sistema al que pertenezcan.

Sobre esto, Ignacio Martín Baró, citado por Campos, expresa: «*El presupuesto fundamental de esta concepción es la existencia de un orden social unitario, un equilibrio armonioso en el que el mismo sistema normativo de valores regula el comportamiento de todos los grupos y miembros de una sociedad*» (Baró, 2002, p. 353).

Talcott Parsons, por su parte, considera que el orden equilibrado no se da de manera natural, sino que la función del control social es precisamente posibilitar ese equilibrio. El control social se torna necesario pues se dan conductas desviadas, que van en contra de la integración o coherencia del sistema social, que ponen en “peligro” el cuerpo social.

La construcción de los géneros, el poder y la violencia.

Lo construido es algo que se entiende como un proceso y, para la construcción se ocupan bases. Así, ante la construcción de una casa, las bases deben ser firmes y pasarán por la supervisión de varios especialistas, con el fin de que el objetivo de la construcción llegue a su óptimo término y se mantenga a largo plazo.

Aún cuando talvez ya exista la idea de construcción de casas y edificios desechables, la mayoría de personas, pretenden – ante cualquier inversión – que la ganancia sea clara y especialmente, obtener lo que habían planeado.

Parecido a la situación de construcción de casas, se da la construcción, mediante los procesos de socialización aprendidos y socialmente aceptados, *de lo que se espera de las personas, dependiendo de su sexo (de la genitalidad)*, con el que nacen.

Los tiempos han pasado y las costumbres se han ido flexibilizando, pero todavía cuando nace una niña se le piensa vestida de “rosado”; el niño nace y se le piensa vestido de “celestes” y, cuando están vestidos de algún color “neutro”, la pregunta de rigor es: ¿qué es, chiquito o chiquita?

El sexo se refiere a la *especificación física, biológica y genital de la persona al nacer* – eso sin considerar otras formaciones biológicas existentes, de orden sexual, y las posibilidades de cambio de sexo, entre otras. El género, por su parte, responde precisamente *a lo que se espera, al cumplimiento de roles sociales y al mantenimiento de los mismos*, que se logra por la influencia de las instituciones sociales formales e informales, como la familia, la escuela y el colegio, las iglesias, los medios de comunicación, las costumbres y valores, tradiciones y todas las demás instituciones *transmisoras de cultura*.

Estas expectativas y las instituciones que las refuerzan buscan que la mayoría de las personas “calcen” dentro de lo que tradicionalmente se ha llamado *curva de normalidad*. *Ser normal, aceptado (a) y con posibilidades sociales*, tiene un requisito previo: cumplir con los mandatos sociales y no cuestionarlos y además, sacrificar todas aquellas cualidades, acciones, pensamientos y emociones que “sean diferentes”.

Entonces, dependiendo del sexo que se tenga, se deben cumplir ciertas funciones y estas funciones están legitimadas por las instituciones formales e informales, de la sociedad, con el fin de mantener un “orden”. El orden de lo que *corresponde a cada uno* y el orden de equilibrio social.

Es importante cuestionarse dónde estaría el límite entre funcionar socialmente como hombre o como mujer y, especialmente, examinar, por qué el tener una especificidad biológica determinada, lleva, en nuestras sociedades, implica, *lo desigual*, con respecto a las funciones que se “deben” cumplir.

Aún cuando la genitalidad y características masculinas y femeninas son diferentes, algo sucede en el camino de la socialización, ya que ser diferente no obliga a un trato desigual.

Para determinar que algo es desigual se hace necesario tener un modelo. Un cuadrado sigue siendo cuadrado y un triángulo no pierde su “triangularidad” al entrar dentro de la categoría de *figuras geométricas*. Aún siendo diferentes, se mantienen dentro de la categoría que los abarca; así debería de ser entre mujeres y hombres, que por ser diferentes, no pierden su categoría de ser humano, de ser persona.

Contrario a lo ideal, en las relaciones interpersonales sucede muy diferente, ya que al tomar el sexo (la genitalidad) como uno de los factores más determinantes, se enfatizan más las diferencias que las similitudes entre las personas.

Las niñas y los niños nacen con un “sexo” determinado, aprenden a partir de características diferentes, este aprendizaje construye el género – ya sea masculino o femenino – dando mayor valor a lo *masculino* y asignando más poder, y mejores ventajas, en los siguientes aspectos:

- **Toma de decisiones**
- **Condición salarial y oportunidades**
- **Posibilidades de ser respetado**
- **Posibilidades de opinar**
- **Formas de corregir y disciplinar;**
- **Posibilidades de expresarse**
- **Acceso y grado de seguridad**
- **Toma de decisiones en el hogar**
- **Acceso a bienes, recursos y servicios**
- **Procesos de enseñanza y aprendizaje**
- **Otros.**

Detrás de la desigualdad que la sociedad ocupa y dicta, se mantiene el criterio de *lo mejor, lo óptimo, lo único, contra lo que se considera peor, no recomendable, despreciable y variable*. Del criterio de “lo diferente” se sigue “la desigualdad” y al haber desigualdad se mantiene “jerarquía” y la jerarquía solo es posible en espacios de PODER. Entonces, la desigualdad se da por situaciones en las cuales una persona o grupo es entendido, o se asume y actúa, como más poderoso con respecto a otros.

De esto nace y se mantienen situaciones abusivas de poder entre grupos de personas: niñas, niños/ adultos, adolescentes/adultos, jóvenes/adultos, adultos/ancianos, maestras, profesores/ alumnos/alumnas, clases sociales superiores/clases sociales inferiores, blancos/otros grupos étnicos, sacerdotes/monjas, heterosexuales/homosexuales, lesbianas y bisexuales y, normales/ anormales – entre otros- donde lo mejor sería ser adulto, blanco, heterosexual, con dinero, profesional, cuerdo, normal: hombre.

Y es precisamente esta caracterización la que se ha atribuido a los hombres y se convierte en el modelo masculino que se mantiene como “lo mejor” y que rige todo lo esperado.

Las desigualdades de poder se expresan en múltiples ámbitos y en múltiples relaciones: laborales, afectivas, familiares, religiosas, políticas, de enseñanza de aprendizaje, en la escuela, relaciones de pareja y el hogar.

Ante la posible pérdida de lo que para la mayoría es “ser hombre” y recordando que se ha aprendido a cumplir los requisitos de “ser hombre” y “ser mujer” se dan desequilibrios de poder en todas las relaciones; entonces Laura ya no es Laura Rojas, sino Laura Rojas de ___; ya no son los hijos e hijas, sino “mis” hijos; ya no se aprende entre todos sino que en los espacios escolares el o la docente dice: “yo enseño y ustedes aprenden”.

Los hombres aprenden e interiorizan ser “machos”; las mujeres ser “dulces, sumisas y reconciliadoras”. Se inculca a las mujeres que el matrimonio y los hijos son la verdadera razón de su existencia y a los hombres que deben ser fuertes y violentos, que no deben acercarse ni parecerse a nada “femenino” y lo que es aún peor, se enseña que la violencia es una forma válida, rápida y eficaz de obtener lo que se quiere.

La violencia, como formas psico-emocionales, físicas, sexuales y patrimoniales de lastimar o vulnerabilizar la integridad de cualquier ser humano, es aprendida a como son aprendidas todas las conductas que deben cumplirse en la sociedad: por observación y modelaje. La no violencia es también una conducta y por tanto se puede aprender y convertirse en una forma de vida.

Comprender y analizar las diferentes formas en que la construcción del género y la validación de la violencia, afecta la vida de las poblaciones históricamente vulnerabilizadas y dentro de ellas la población estudiantil, permite, por un lado, visibilizar lo que no se ha querido ver (las formas de violencia) y por otro, impulsar cambios en distintas áreas de la vida social.

El análisis desde el enfoque de género, al ser una adquisición cultural, permite asumir la responsabilidad social, política y económica de ir eliminando, e ir cambiando, poco a poco, nuestras vidas, nuestras acciones, para potenciar relaciones más incluyentes y por tanto, más sanas. La perspectiva de género hace un llamado a la ética pues se convierte en instrumento y demanda de la misma humanidad, que busca ser paulatinamente mejor.

Lecturas obligatorias.

- ✓ Serie Hacia la Equidad. Módulo I. *El género y nuestra historia personal*. Páginas 8-38.
- ✓ Batres, G, Recinos, S, Dumani, I. (2002). *Violencia de Género, derechos humanos e intervención judicial*. San José, Costa Rica: ILANUD. Programa Regional de Capacitación contra la Violencia Doméstica. Módulo I. Páginas 6-8.
- ✓ Marengo, L (2002). *Violencia de Género, Derechos Humanos e intervención policial*. En Batres, G (ed.), *La socialización de los géneros y la Violencia Doméstica*. (pp. 15-21). San José,



Ejercicios de autocomprensión

1. Explique con sus palabras la diferencia entre sexo y género.

2. Respecto a su proceso de conformación identitaria, describa brevemente una forma con la que usted considera ha recibido “control social”

Estrategias de aplicación.

¿Cómo poner en práctica esta temática con sus estudiantes?

PRIMARIA y SECUNDARIA

ACTIVIDAD

| La historia de René | |
|---|---|
| Objetivo | Procedimiento |
| Sensibilizar a los niños y las niñas ante las personas, punto y aparte de su "sexo". | Lea en grupo con los estudiantes "La historia de René"; luego establezca un espacio de discusión acerca de lo sucedido en la historia. Pida al estudiantado que: <ul style="list-style-type: none">• Escriban una moraleja.• Hagan un dibujo en donde expresen otro final de la historia.• Dramaticen algún episodio donde, "sin querer" hayan discriminado a alguien.• Formulen una lista de cuatro acciones para no discriminar.• Respondan a esta pregunta: ¿Me tratan y trato a las personas como una flor? |
| Materiales | |
| La historia de René | |

La historia de René

Un día, Nele andaba por su vecindario y se encontró a René descansando debajo de un techito. René había tenido que correr mucho para no empaparse pues llovía demasiado; entonces decidió descansar.

Nele sí llevaba paraguas, iba pasando por ahí y dijo: "que raro es"; le miró detenidamente y siguió caminando pero después, se devolvió y le dijo: ¿usted qué es? René se quedó pensando y le preguntó: ¿de qué estas hablando? Nele le dijo: ¿cómo de qué estoy hablando? ¡Anda con una camisa celeste y un suéter rosado! Por eso no se qué es.

Bueno... respondió René: Si yo fuera una flor, ¿de qué color tendrían que ser mis pétalos?

De cualquier color, por supuesto, dijo Nele.

Entonces, René se quedó en silencio un momentito. Suspiró y dijo: Las personas viven como en un gran jardín, las personas pueden ser como las flores, no importa cómo se vistan o de qué color sea su piel. Las flores son flores sin importar su color. Las personas son personas y ya.

En eso dejó de llover, entonces René salió corriendo.

Nele salió corriendo detrás y le grito: ¿Pero no me dijo qué es usted?

René lo volvió a ver y sonriendo le dijo: ¡Soy como vos!

Soy persona, soy una flor.

2. ¿Qué es educar?

Conceptos clave:

- ↔ Educación.
- ↔ Adoctrinamiento.
- ↔ Dogmatismo.
- ↔ Humanismo.
- ↔ Educación Humanista.

SOBRE LA EDUCACIÓN Y EL ACTO DE EDUCAR

Son múltiples las definiciones de educación y de los componentes que le dan vida a este proceso. Se exponen a continuación algunas concepciones teóricas, alrededor de la temática.

LOS SIGNIFICADOS DE LA EDUCACIÓN.

De acuerdo con Meyer (1979, p. 24), la educación ha sido definida de varias maneras, Platón pensaba que una buena educación era dar al cuerpo y al espíritu toda la belleza y toda la perfección de que eran capaces. Herbert Spencer creía que la educación tenía por objeto la formación del carácter. Horace Mann sentía que solo la educación podía dar ese placer, que es al mismo tiempo, el mejor en calidad e infinito en cantidad. Henry Huxley pensaba que la educación era instrucción del intelecto acerca de las leyes de la naturaleza, entre las cuales incluía, no solo las cosas y sus fuerzas, sino también los hombres y sus usos, y la modelación de los sentimientos y de la voluntad, hasta convertirlos en un serio y amante deseo de actuar en armonía con esas leyes.

John Dewey, quien consideraba la educación como una constante reconstrucción de experiencias, uno de los más famosos conceptos que da significación a nuestra existencia y nos ayuda a encaminarnos hacia nuevas vivencias.

Pero el mismo Dewey comprendió lo inadecuado de su definición, pues *experiencia* es un término de muy extenso y de variado significado, casi tan amplio como el de la palabra *vida*. La experiencia puede ser dirigida, tal como lo demuestran los experimentos de Hitler y Mussolini, por medio del adoctrinamiento y la propaganda, así como por medio del adiestramiento racional. Afirmaba Dewey que la educación exige un concepto *cualitativo* de la experiencia y que por ello el proceso educativo se podría considerar como *Por lo tanto, conducente a iluminar el espíritu humano*.

Esta definición supone, no solamente el desarrollo intelectual como criterio para la educación, sino también madurez y conciencia ética. Así pues, la educación es incompleta sin la formación de hábitos críticos. La definición supone además la necesidad de un continuo re-examen de los métodos y objetivos educacionales.

Puede objetarse que esta definición olvida la importancia de la educación profesional. ¿Cómo puede la eficiencia profesional ayudar a educar a la humanidad? La respuesta es que el progreso humano depende de técnicas tanto como del estímulo intelectual. Sin pericia profesional y eficiencia tecnológica, la educación tiende a ser un ejercicio de contemplación y abstracción. El propósito de la educación no es sólo contribuir a la continuidad de la cultura, sino también, modificar, pacífica y racionalmente, las bases materiales de la civilización.

Respecto a la tensión entre *educación* y *adoctrinamiento* es importante establecer la diferencia entre ambos procesos. El *adoctrinamiento* implica la estrechez mental y las ideas preconcebidas, mientras que la educación es de criterio amplio y no acepta ningún absoluto. El *adoctrinamiento* se dirige sobre todo a nuestras tendencias emocionales, mientras que la *educación* apela ante todo a nuestra capacidad racional. El *adoctrinamiento* nos proporciona conocimientos parciales, mientras que la educación busca un saber total. El *adoctrinamiento* es intensamente subjetivo, mientras que la educación tiende a ser un proceso objetivo.

El dogmatismo es la tónica del adoctrinamiento, mientras que la tolerancia es el santo y seña de la educación. Las conclusiones del *adoctrinamiento* llevan a la rigidez y a la compulsión; las conclusiones de la educación están sujetas a verificación científica y son, por lo tanto, tentativas.

Tal como Dewey observa a menudo, la educación no es la preparación para la vida, sino que representa los continuos cambios y procesos de la misma. Identificar la educación con los conocimientos adquiridos en los libros es tener una visión muy estrecha, pues la educación nace a menudo en el seno de la actividad práctica. La educación supone no solo disciplina de pensamiento, sino también pasión creadora.

Por otro lado, María Eugenia Dengo (2001, p. 28) considera que *la educación es un proceso de socialización y, simultáneamente, de apropiación de la cultura.*

El objeto de la educación es el ser humano, la educación se dirige a las personas:

...sabemos que la educación se dirige a niños, a los adolescentes, a los jóvenes, a los adultos, de acuerdo con sus respectivas necesidades y edades; es decir, se dirige a todo tipo de personas que integran una colectividad, en cualquier período de la vida en que se encuentren (Dengo, 2001, p. 6).

La educación no debería de ser estática y de acumulación de conocimientos:

Por otra parte, las corrientes educacionales progresistas y constructivistas otorgan al concepto «educación» un sentido dinámico sustancial, que en realidad le es propio del origen etimológico de la palabra; *ex-ducere, educare*, que significa sacar de, hacer salir, o sea, externar. No hay duda de que en gran medida, la educación es hacer salir y

manifestarse las facultades y potencialidades que cada individuo tiene en su ser personal. Es el sentido del método mayéutico que desarrolló Sócrates, o sea, dar a luz el espíritu, la interioridad, para la cual el aprendizaje es el instrumento.

La escuela lleva consigo, dentro de esta corriente, un carácter vivo, evolutivo, una connotación de ser proceso de cambio y de transformación de los educandos, dentro del cual ellos son los actores, los sujetos de su propio desenvolvimiento. La escuela y el maestro no enseñan en un sentido absoluto, puesto que el conocimiento es un proceso interno del hombre; proporcionan la ocasión, los medios, las oportunidades didácticas para que los alumnos aprendan. Dentro de esta corriente se valoran más los procesos (porque son creativos y dinámicos) que los resultados; se supone que estos vendrán por sí mismos, como consecuencia natural de aquellos. (Dengo, 2001, p. 7).

Al analizar el proceso de la educación desde la **óptica humanista** debe considerarse que, al igual que el término *educación*, goza de múltiples definiciones.

De acuerdo con Tapia (citado en León, 2002, pp. 14-15) los principios del enfoque humanístico pueden sintetizarse así:

1. El ser humano está en permanente desarrollo y busca su realización y perfeccionamiento como persona. Es decir, el ser humano procura llegar a ser consciente de sí mismo, a desarrollar todas sus capacidades, a lograr una libertad interna que le permita ser autónomo, a interpretar lo afectivo y lo racional y ser creativo y activo frente a su entorno.
2. La motivación es intrínseca y procura la autorrealización de la persona, como la expresión máxima de su potencial humano, por ende la persona adopta aquellos valores que considera favorables y rehúye aquellos que ve como negativos.
3. La confianza plena en el ser humano y en su capacidad natural para el desarrollo debe prevalecer sobre el determinismo o el conductismo.
4. El desarrollo es el resultado de la relación que se da entre el hombre [ser humano] y el mundo, y, por tanto, implica una constante interacción entre ambos.
5. El desarrollo socio-afectivo influye en forma muy importante en la persona.
6. El aprendizaje es una capacidad natural del ser humano, que se logra cuando la experiencia es significativa para el alumno (a). Es necesaria una participación activa, la práctica y el impulso de la auto – evaluación.

Por su parte, la Asociación de Psicología Humanística, fundada en 1962, propone que este movimiento:

- a) hace énfasis en las cualidades humanas: la libertad de escoger, la creatividad, la valoración y la realización;
- b) impulsa la importancia del “significado”, como fenómeno subjetivo;
- c) enfatiza el valor y la dignidad de la persona;
- d) promueve el desarrollo de su potencial en todas las áreas.

Los planteamientos que propone el enfoque humanístico tiene algunas implicaciones que obligan a replantear algunos conceptos que predominan en la educación costarricense, para analizar en qué medida estos son congruentes con este enfoque o no. A saber:

- ✓ En primera instancia, si uno de los principios centrales es que toda persona se encuentra en proceso de desarrollo, el sistema educativo tendría que proveer muchas oportunidades para el crecimiento personal y profesional de los docentes [y las docentes], así como las oportunidades para impulsar procesos grupales de desarrollo en las escuelas. Además, requeriría que la educación universitaria impulse intereses y habilidades en materia de investigación y evaluación que les permitan al maestro [y la maestra] analizar constantemente su quehacer y práctica, para que puedan hacer realidad su proceso de crecimiento y búsqueda de realización.
- ✓ Por otra parte, cada docente tendría que asumir este proceso de desarrollo personal y profesional y tomar cada oportunidad que tiene para avanzar. Esto implica que el maestro [y la maestra] no consideren el título como fin del proceso de aprendizaje, sino, más bien, como el inicio de una vida profesional que exige aprendizaje y construcción constante.
- ✓ También implica una visión distinta de los niños y las niñas, y de su potencial para el cambio. Es decir, el docente tendría que asumir que todo niño o niña puede cambiar, y que parte de su rol es favorecer ese cambio.
- ✓ De acuerdo con este enfoque, la motivación hacia el aprendizaje es intrínseca, por lo que el niño o la niña, necesita estar entusiasmado con su aprendizaje para que este sea duradero y significativo. No obstante, como bien lo dice Maslow (1978), en la mayoría de las escuelas el aprendizaje es extrínseco: depende de notas, refuerzos externos, títulos, etc.
- ✓ El énfasis en los factores externos y los refuerzos, que es un rasgo culturalmente dominante en nuestra sociedad, contradice la premisa anterior y obliga a hacer un análisis de cuáles valores realmente se deben asumir en la práctica educativa.

- ✓ Por otra parte, si los valores no son vistos principalmente como elementos internos que propicien la autonomía y el sentido de responsabilidad se continuará fomentando el “control externo” que, implica que el alumno [o alumna] depende de que “otros controlen su conducta, me den premios”, etc.
- ✓ El énfasis en la confianza y las cualidades humanas también genera actitudes y acciones diversas a las que hoy en día se tienden a dar en la mayoría de las escuelas. En primer lugar, docentes y el sistema mismo tendrían que identificar no, solamente los problemas que tienen los niños [y las niñas], sino también sus talentos y potencialidades, subrayando siempre su capacidad para cambiar. Para hacer esto, como dice Maslow (1978), el docente debe aceptar al alumno [y a la alumna] y ayudarlo a descubrir qué tipo de persona es. Es decir, es necesario que establezca un ambiente no amenazante, que promueva su expresión y su potencial.
- ✓ En relación con la interacción ambiente - individuo, es relevante recordar el énfasis que Piaget da a la interacción del individuo con el entorno, y cómo a partir de esa interacción el niño o la niña construye su conocimiento. Desde otra perspectiva Vygotsky también recalca el rol tan importante que tiene la cultura y la sociedad en los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños [y las niñas]. El sistema educativo costarricense, si bien reconoce la importancia de estas interacciones en teoría, no propicia el aprendizaje concreto en los niveles iniciales en la escuela, sino que favorece más bien los niveles abstractos, y a menudo aleja al niño o a la niña de su realidad, enseñándole conceptos ajenos a su entorno e ignorando aquellos que para el educando son de su interés.
- ✓ El impacto favorable del aprendizaje significativo, idea que es respaldada por muchos teóricos, y que implica adaptaciones curriculares y creatividad de cada docente para descubrir y aprovechar los conocimientos previos de sus alumnos [y alumnas], aún no forma parte de la rutina diaria de las aulas.
- ✓ Así mismo, aunque se reconoce la influencia que tiene la atención de las necesidades básicas, muchos docentes no evalúan si estas están siendo atendidas o no. El docente [y la docente] no son responsables de atender todas esas necesidades, pero deben hacer lo que está a su alcance para que quienes son responsables, cumplan con ellas. No es un asunto de hacer sentir mal a los padres [y las madres] , especialmente a los de menos recursos, sino más bien de ayudarles a fortalecerse y beneficiar así a sus hijos [e hijas].
- ✓ La importancia de darle sentido de éxito y realización al niño o a la niña es algo muy relevante dentro de este enfoque, puesto que la evidencia señala que las experiencias positivas contribuyen a la autoestima de cada estudiante. En este sentido, el enfoque humanístico valora mucho la capacidad para tomar decisiones, cada vez más acertadas y la tendencia humana hacia una mayor congruencia y aceptación de la realidad (Rogers 1961).

De acuerdo con estos teóricos, la escuela debe ayudar al niño y a la niña a conocerse a sí mismo, para poder comprender sus necesidades, limitaciones y potencialidades, y derivar de ella, sus valores. Presenta, por tanto, una alternativa distinta a lo que usualmente se hace en materia de valores en las escuelas costarricenses.

- ✓ Otro elemento importante que deriva del pensamiento de Maslow (1978), es que el ambiente afecta en forma significativa los procesos de aprendizaje, por lo que, este debe estar muy bien estructurado para favorecer los procesos educativos.
- ✓ Desde el punto de vista humanístico, el niño [y la niña] pueden enfrentar las experiencias negativas que se les presentan en la vida, si han tenido suficientes experiencias buenas y si se les ayuda a tener una visión realista de estos eventos. Por tanto, la atención de los niños y las niñas se convierte en una prioridad social, ya que en la medida que se les ofrezcan condiciones, podrán hacerle frente a los retos que a cada quien le tocará vivir.

De esta manera, desde la perspectiva humanística, se propicia una perspectiva de carácter no directiva, centrada fundamentalmente en el alumno y [la alumna], en sus procesos de descubrimiento de sí mismo y de construcción de valores.

De acuerdo con este modelo, el objetivo final de la educación, según Ayrton (1987), es que cada estudiante, sea capaz de:

- decidir personalmente sus acciones y ser responsable por ellas;
- dar soluciones inteligentes y de orientación personal;
- desarrollar un espíritu crítico que le permita ser constructivo [y constructiva] en sus evaluaciones de trabajo hecho por otros;
- adaptarse a las nuevas situaciones problemáticas que tenga que enfrentar;
- cooperar efectivamente

Para desarrollar este enfoque en la práctica de aula, de acuerdo con este mismo autor, es necesario:

- sondear los intereses y actitudes de los alumnos [y alumnas];
- planificar las actividades educativas en forma cooperativa maestro (a) -alumnos (as);
- desarrollar el trabajo tanto individual como grupal;
- evaluar en forma continua y formativa, con el fin de impulsar la autoevaluación

En síntesis, el niño o la niña [la adolescente y el adolescente] es una persona que está en proceso de formación, que trata de superarse, que necesita interactuar activamente con su medio y crear sus propios valores y soluciones. El maestro y la maestra son personas que también están aprendiendo y desarrollándose, que tienen muchas de las mismas necesidades afectivas del niño o la niña y que también están en su propio proceso de autorrealización.

Según Patterson (citado en Tapia, 1985), algunas de las características que el maestro y la maestra “humanísticos” deberían tener, incluyen:

Características del maestro humanístico según Patterson (citado en Tapia 1985)¹

- Ser auténtico;
- Respetar al alumno como persona;
- Confiar en la bondad natural del hombre;
- Comprender en vez de enjuiciar al alumno;
- Estimular el aprendizaje activo;
- Desarrollar la autonomía del alumno, lo que implica desarrollar la suya propia;
- Respetar y estimular la creatividad;
- Demostrar su solidaridad y estimular la cooperación;
- Dedicar tiempo a la integridad personal propia y de sus alumnos.

Lecturas obligatorias

Dengo, M. E (2001). Educación costarricense. (Capítulo I). San José - Costa Rica: EUNED.

Lecturas complementarias

León, A. (2002). El maestro y los niños. (Capítulo III y IV) San José - Costa Rica: EUNED.

Gibrán, K (1991). Antología esencial. Buenos Aires: Andrómeda.



Ejercicios de autocomprensión

1. Escriba la diferencia entre educar y adoctrinar.

2. a) ¿Cómo cree usted que idealmente debería de ser el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas? b) Proponga tres acciones para mejorar su relación interpersonal con los y las estudiantes en las aulas.

a) _____

b) _____

¹ El lenguaje inclusivo que se utiliza en este apartado, no es del original

Estrategias de aplicación.

¿Cómo poner en práctica esta temática con sus estudiantes?

PRIMARIA y SECUNDARIA

ACTIVIDAD

El día del círculo final

Objetivo

Revisar la manera en que se han relacionado las y los docentes con sus alumnos y alumnas.

Materiales

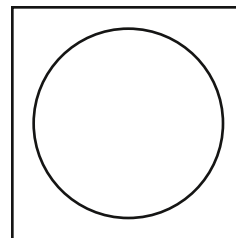
Para cada estudiante y para el docente o la docente, una hoja con un círculo dibujado en el centro.

Para cada subgrupo:

Una hoja con un círculo en el centro.

Lápices de color, marcadores, goma y cinta adhesiva.

Una cartulina rectangular.



Procedimiento

- Durante varias sesiones, en la primera lección del día, luego de una breve lectura de motivación, escogida por el docente o la docente, se les explica a los y las estudiantes que se reflexionará sobre la forma en que se han estado relacionando los docentes y las docentes con el grupo estudiantil y viceversa.
- Entregue a cada estudiante una hoja y pídale que escriba dentro del círculo las formas positivas de relación entre docentes y estudiantes y fuera del círculo, las negativas.
- Luego en subgrupos analizan las coincidencias y las divergencias y escriben en otra hoja, los elementos, tanto positivos como negativos, que consideren más importantes.
- Los y las estudiantes deben formular un slogan que sintetice sus intereses para mejorar las relaciones interpersonales.
- Se formulan también tres acciones para lograr lo que desean y se expone ante los compañeros y compañeras.
- El o la docente hará un registro de todas las necesidades expuestas por el estudiantado y generará las estrategias para poder poner en práctica lo propuesto.
- Al igual que un círculo, realmente no se acaba, por lo tanto la actividad puede ser programada durante las sesiones que el o la docente considere pertinentes, de acuerdo con las necesidades de los y las estudiantes y del docente.

3. El papel de las y los docentes como agentes de cambio.

Conceptos clave:

- ✓ El sujeto de la educación.
- ✓ Proceso de enseñanza y aprendizaje.
- ✓ Educación participativa.
- ✓ Educación en libertad.
- ✓ Educación en justicia.
- ✓ Educación en esperanza.

Sobre el sujeto en la Educación y el proceso de enseñanza – aprendizaje constructivista.

Al preguntarse quién es el sujeto de la educación, hacia quién van dirigidas las acciones y procesos educativos; se nos viene a la mente una clara respuesta: los niños, las niñas, los y las adolescentes, jóvenes... toda persona que decida aprender – ya sea dentro de un sistema de educación formal, informal, técnica o académico -. La respuesta es acertada: es sujeto de la educación toda persona que decida aprender. Pero, no se debe olvidar que dependiendo de la concepción de persona, de alumno y alumna, que mantenga el profesor/a o maestro/a, así se dará el proceso de enseñanza – aprendizaje. Se afirma entonces, que el concepto de sujeto que se mantenga en el proceso de enseñanza - aprendizaje, “afecta” y “direcciona” las políticas educativas que se mantienen, el trabajo cotidiano de docencia y el quehacer específico dentro del aula.

Según escribe García (2001, p. 97) el espacio educativo es construido por niños, niñas o jóvenes que marcan la heterogeneidad y la diferencia de cada aula, de cada experiencia educativa. En términos generales, cada uno o una ingresa con su propia historia, su autobiografía en construcción; pero el espacio educativo no siempre toma en cuenta el bagaje particular de las y los que lo constituyen como ambiente de aprendizaje

Para la autora esto está directamente influido por una relación unidireccional donde el “sujeto que aprende” conoce “al objeto”. Los alumnos y alumnas conocen los objetos (conocimientos) que son dados en sus materias. Es para ella, más acertado, asumir una visión constructivista: «según la cual el conocimiento no está exclusivamente ni en el sujeto, ni en el objeto, sino en la relación y lo que se construye a partir de ésta» (García, 2001, p. 98).

Respecto a la “persona que conoce” propone asumir una posición holística, que permita dar cuenta de la complejidad del ser humano y su capacidad. Que abra la posibilidad de valorar al ser humano como una entidad que tiene historia, que puede ser “marcado” por sus circunstancias y experiencias, sujeto portador de lenguaje, constructor de significados y que en lugar de entenderse como aislado, aprende en comunidad.

Sobre el **constructivismo** y sus implicaciones en el espacio educativo, se sintetiza lo que Esquivel (1999, pp. 33-34) escribe, como principales fundamentos:

Concepción de la persona humana

A diferencia del paradigma racionalista, que fracciona a la persona al reducirla a una dimensión racional, el constructivismo parte de la premisa que la persona es una unidad, que se manifiesta en tres áreas, a saber: la intelectual, la socioafectiva y la corporal. Es una idea totalizadora, holística e integral de la persona que ayuda a reorientar el proceso educativo pues no se sobrevalora o subvalora ninguna área.

Concepción epistemológica

Valora la inteligencia lógica y lingüística pero también valora la inteligencia emocional, la sensibilidad, la intuición. Considera dentro de sus fundamentos los aportes de las ciencias psiconeurológicas, que buscan explicar la relación que se da entre el cerebro y el conocimiento.

Concepción pedagógica

Considera que el conocimiento se produce en un contexto sociocultural específico, por lo que el conocimiento es situado. Cada estudiante es producto de un ambiente natural y social y su visión de mundo está relacionada con sus vivencias y experiencia de vida. El educador o educadora debe conocer el entorno para que el proceso de enseñanza – aprendizaje se torne significativo. El estudiante de asumir una posición activa: experimentar, opinar, jugar, pensar y comunicarse con sus compañeros y compañeras: *“Porque el conocimiento se define como una construcción social, de allí la importancia de que el educador aprenda a orientar el trabajo grupal”* (Esquivel, 1999, p. 34).

Concepción de la verdad y el error

El racionalismo busca determinar el grado de verdad de las cosas; las cosas son o no son; o son falsas o son verdaderas; pero la ciencia no funciona así, algo fue considerado como “verdadero” en un período histórico y luego ya no. Lo mismo pasa con las personas, lo que en algún momento es “su verdad” puede no serlo luego; generalmente a partir del “error”.

“En este contexto el error cometido por un estudiante es una valiosa fuente de información y no necesariamente algo que debe reputarse como definitivamente malo. Habrá casos en lo que sus diferentes puntos de vista ameritan reflexión. Cada persona como ser histórico encarna una cultura, por ello es rica fuente de conocimientos. El educador debe auscultarla” (Esquivel, 1999, p. 34).

Conocimiento popular

Generalmente los conocimientos “populares” son considerados de segunda categoría, se desprecian y no son objeto de confianza. Quien trabaja desde la óptica constructivista valora estos conocimientos, aprende de ellos y los respeta y esto ayuda que se den “lazos de conexión” entre la comunidad y el espacio escolar y colegial.

La familia, que es parte de la comunidad, pasa a ser un componente importante de la institución educativa. El educador o educadora debe asumir entonces, un papel más vinculante entre alumno (a), institución y comunidad y convertirse en orientador (a), motivador (a) y facilitador (a) de la construcción del conocimiento; debe ser un continuo investigador (a).

La evaluación

Debe recordarse que la idea es, desde el constructivismo, evaluar más los procesos que los resultados. Poco a poco, las y los docentes lograrán desligarse de las formas tradicionales de evaluación sumativa de procesos finales, para enfocarse en el proceso de adquisición del conocimiento, la habilidad y la destreza que se desee.

Para Carballo (1996) en su artículo “La Lección: su creación”, el educador y la educadora, con el fin de optimizar el aprendizaje de sus alumnos y alumnas - a partir de sus cualidades personales, según su estilo de aprendizaje - entreteje con arte las estrategias docentes que organizará durante el proceso de aprendizaje, y trata de involucrar los diferentes estilos de aprendizaje del alumnado, en la construcción de conceptos y posiciones científicas, las destrezas, los valores y actitudes que busca desarrollar en ellos.

El educador y la educadora seguirán teniendo un papel protagónico en el proceso de enseñanza – aprendizaje, pero no sin incluir en éste las necesidades, intereses y estilos de aprendizaje del estudiantado.

Sobre el **saber emocional** y su relación con el proceso de enseñanza – aprendizaje, del profesorado universitario², M. Gutiérrez, (2004, p. 2) considera que.

Nuestra experiencia docente nos ha indicado que los procesos de enseñanza – aprendizaje no dependen solo del conocimiento y de la capacidad intelectual de quienes

Postulados que son aplicables también al proceso de enseñanza – aprendizaje de primaria y secundaria.

participan, sino también de su saber emocional. El saber emocional es una competencia imprescindible en el profesorado, sobre todo si partimos de que constituye un modelo de aprendizaje socio emocional adulto de gran impacto para las y los alumnos, y además, porque el manejo de la afectividad, supone, ante todo, el conocimiento de nosotros mismos y del otro.

Además, cuando cita a Maturana (2002, p. 8) quien considera que: "la educación como 'sistema educacional' configura un mundo y los educandos confirman en su vivir, el mundo que vivieron en su educación. Los educadores, a su vez, confirman el mundo que vivieron al ser educados en el educar"

El sistema educativo entonces, es reproductor del sistema y nuestro sistema, sobrevalorando el academicismo, subvalora lo emocional y lo comunicacional:

Reiteradamente en los procesos educativos formales se olvida para qué y con quién se trabaja, y sin embargo, en el discurso pedagógico hay una preocupación constante: el fomento de la inteligencia. Queremos y demandamos muchachas y muchachos hábiles en la resolución de las situaciones que se les presenten, pero olvidamos que esta habilidad es producto del aprendizaje, de la interacción social y del clima emocional en que se desarrollen. (Gutiérrez, 2004, p. 10).

Sobre la educación participativa

Siguiendo la posición de F. Gutiérrez (1982) trabajar la educación como un proceso participativo, parte de una idea de educación que está impregnada de espacios dialógicos, de participación democrática y de autogestión.

Para el autor la educación, ya sea formal o informal es uno de los procesos de comunicación más amplios y genuinos. La educación debe reconocerse como **proceso dialéctico** en donde:

En un primer momento se da un acercamiento de la conciencia a la realidad objeto de conocimiento. En el segundo, se produce una acción intersubjetiva que parte de la conciencia real o posible, que pretende el esclarecimiento de la misma como objetivo explícito de esa acción y que constituye lo medular de la acción educativa. Por el tercer paso, tiene que darse una acción o reacción de la conciencia esclarecida sobre la estructura social destinada a operar su cambio. (F. Gutiérrez, p. 65).

Lo que nos dice el texto anterior es que en el proceso de enseñanza - aprendizaje, en un primer momento, quien aprende se acerca a algún objeto o tema porque intenta conocerlo. Luego, trata de esclarecer – desde su forma particular de conocer – lo que desea conocer y luego, reacciona para así integrar ese nuevo conocimiento. Los tres pasos se codeterminan.

Se puede analizar el proceso educativo, también, desde la relación **emisor – receptor**, en el que el educador – educadora es el emisor, ya que le da la información a los y las estudiantes y éstos son los receptores, al recibirla. Esta posición es “problemática” pues parte de una posición vertical que se traslada a la relación de los y las docentes con el estudiantado.

El y la docente deberían de trabajar para aprender, día con día, a comunicarse de una manera cada vez más auténtica y por desarrollar en el estudiantado actitudes críticas respecto a lo que recibe.

Si se considera la educación como un proceso de educación horizontal debe partirse del hecho de que el proceso enseñanza aprendizaje estará centrado en el y la estudiante y no en el profesor/a; implica desterrar la relación vertical y reemplazarla por procesos de comunicación asentadas en el diálogo:

Tal como lo hemos señalado, la verdadera comunicación, la más auténtica, es la que se lleva a cabo en el grupo en el que comunicadores y perceptores desempeñan sus funciones en forma intercambiable, dado que la comunicación no debe reducirse a un traspaso de información, sino que implica una inferencia, es decir, un proceso estructurador. La personalización y concientización son los resultados necesarios de esta estructuración. (F. Gutiérrez, p. 68).

Cuando se educa a los perceptores debería de recordarse que el proceso educativo no está dirigido a un adormecimiento de las conciencias y a una aceptación acrítica de lo comunicado, ya que esto se opone al proceso dinámico de estructuración de la personalidad.

Según apunta el autor, para educar por y en la comunicación dialógica quien aprende tiene que encontrar en los medios, la oportunidad para criticar su contenido y la posibilidad de expresarse a través de sus lenguajes de manera plena y dinámica. Cada estudiante debe aprender a interpretar y pronunciar su mundo en la multiplicidad, de una manera conciente y que le permita actuar libremente.

Sobre la educación en la participación democrática

La educación en la democracia puede verse desde dos ópticas, primero, como una educación abierta a todos los grupos sociales, y segundo, se habla de educación en democracia cuando la institución asume esta posición. Para que se extienda el sistema educativo y en consecuencia su democratización se debería responder a las necesidades reales de orden social. Se sabe que existe una brecha entre lo que se pretende hacer y lo que realmente se hace. Que se extienda el proceso educativo, no implica necesariamente, que esta extensión esté basada en las necesidades sociales y políticas.

Al analizar la vivencia democrática al interior de las instituciones educativas el educador y la educadora se enfrentan a otra traba:

La vivencia democrática al interior de la institución es otra de las metas del proyecto pedagógico alternativo. La experiencia de cada día indica que en la mayoría de los centros educativos funcionan pedagogías y procedimientos antidemocráticos. Si se enseña "civismo" y "democracia" en la escuela en donde los estudiantes no viven democráticamente, se demuestra en la práctica cómo desde los bancos de la escuela se puede falsear el concepto mismo de democracia (F. Gutiérrez, p. 72).

Se hablará de un proceso educativo democrático cuando se le enseñe a cada estudiante a actuar como una persona libre y de manera responsable; cuando goce de plena participación y cuando se vincule con las comunidades para así participar en la solución de problemas sociales de nuestro país.

Sobre la educación en autogestión

La autogestión busca romper el tipo de relación de educación tradicional creando formas de comunicación que permitan a cada participante el goce de descubrirse a sí mismo (a) en la comunicación con el otro (a); la vivencia de salir de sí para encontrarse con el otro (a); el cambio de actitudes y sentimientos al ser creativo y creativa en la invención de ideas, establecimiento de medios y estructuras para el proceso de enseñanza aprendizaje. Se esperaría que al educar en la autogestión el estudiante y la estudiante tenga la capacidad de influir sobre otros individuos, sobre el grupo y sus interacciones... que «... el proceso educativo adquiera su dimensión política. La autogestión política, social y pedagógica, son indisociables. Una plena participación político-social a nivel educativo ayudará al estudiante a desarrollar su proyecto humano y su contribución a su proyecto socio-político global» (F. Gutiérrez, p. 79).

Sobre la educación en libertad

Los procesos de enseñanza aprendizaje que buscan educar en libertad deberían de propiciar las condiciones que le garanticen al estudiante y la estudiante, el tomar sus propias decisiones, pues solo si hay libertad de opciones se puede dar la responsabilidad y el compromiso.

Cuando un educador o educadora asume una posición de autoritarismo o paternalismo y maternalismo esto afecta al educando; y también afectaría el promover espacios en los cuales se de abuso de la libertad.

Educación en libertad supone un cambio de actitud que implica un nuevo tipo de comunicación y en consecuencia nuevas y más ricas interrelaciones entre educadores y educandos. Si aceptamos como principio básico que la libertad como forma natural e intrínseca de la actividad humana contribuye al desarrollo de la personalidad, es obligatorio depositar nuestra fe y confianza en la libre y responsable actuación de los demás. La confianza mutua entre educadores y educandos es condición del éxito del proceso educativo... En cuanto al tratamiento de la libertad es necesario hacer ver cómo la libertad es no solo manifestación

subjetiva y voluntaria de la persona, sino además, resultado de las relaciones concretas del individuo y su medio social, económico y cultural. (F. Gutiérrez, p. 100).

La educación en libertad permite al estudiantado asumir responsabilidades, autogobernarse y autorealizarse de manera responsable y comprometida.

Sobre la educación en la justicia

Cuando se educa en la justicia se busca que los y las docentes y también los y las estudiantes, tengan claros que sus valores y objetivos deben ser opuestos al “adquirir, poseer y lucrar” de la ideología dominante. Educar en la justicia, entonces, requiere que se tengan claras las causas que producen la miseria humana, la injusticia y la opresión. Esto solo será posible si se enseña a ser crítico/a y si se le devuelve al estudiantado su capacidad de ser agentes eficaces en su transformación social.

Educar en la justicia es una manera de vivir y de estar en el mundo listo, no sólo para denunciar críticamente en la justicia sino dispuestos a involucrarse en la solución de las mismas. Transformación del hombre y compromiso en el advenimiento de una sociedad más justa son dos aspectos de un proceso educativo, que exige al educador un compromiso radical. (F. Gutiérrez, p. 105)

Sobre la educación en la esperanza

En la educación no se debe olvidar que el futuro es ahora, el futuro es presente y aún cuando se sabe que el futuro es impredecible las acciones del porvenir, las metas y propósitos deben darse en el ahora, pues la educación se compromete con la modificación de modelos de vida existente, que apuntan a la esperanza de un mundo mejor. Por apostar al futuro, por apostar a la esperanza, el ser humano trasciende su condición inmediata y esto se aplica al sistema educativo.

Cuando el proceso de enseñanza aprendizaje está mediado por espontaneidad, flexibilidad, dinamismo, vitalidad y creatividad aumentan las posibilidades de hacer que las personas involucradas no caigan en una educación rutinaria y bancaria. Si se siguen estas características se incrementa el espacio para el perfeccionamiento continuo del presente. Tanto ser humano como educación están en un proceso continuo de construcción y por ello de transformación.

Educar en la esperanza es fundamentar la educación en la trascendencia del hombre [ser humano³], en los valores de su espíritu, en su interioridad, en su conciencia... es hacer del hombre [ser humano] el eje central del proceso; es ocuparse de él [y de ella], como “el ser que se va creando así mismo sin límite alguno; es penetrar en el futuro para que se nos

³ Los corchetes no pertenecen al texto original.

ilumine el presente; es recrear permanentemente los fines; es sustentar toda nuestra labor en las posibilidades creadoras que se encierran en todo hombre [ser humano], y creer en esas potencialidades; es concretar utopías y realizar esperanzas; es en fin, crear un nuevo hombre [ser humano], y una nueva sociedad. (F. Gutiérrez, p. 110).

Lecturas complementarias

Fonseca, A.L (2000). Poder y racionalidad en educación. Revista Comunicación, 11 Año 21 No. 2, 27-34.



Ejercicios de autocomprensión

1. ¿Cómo cree usted que debería de ser el proceso de enseñanza – aprendizaje en las aulas de nuestro país? Contraste la posición ideal con la real, de vida cotidiana.

2. Escriba tres acciones para poner en práctica cada uno de los siguientes ejes: educación en libertad, educación en justicia, educación en esperanza.

| educación en libertad | Educación en justicia | educación en esperanza |
|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| a. _____ _____ _____ | a. _____ _____ _____ | a. _____ _____ _____ |
| b. _____ _____ _____ | b. _____ _____ _____ | b. _____ _____ _____ |
| c. _____ _____ _____ | c. _____ _____ _____ | c. _____ _____ _____ |

Estrategias de aplicación.

¿Cómo poner en práctica esta temática con sus estudiantes?

PRIMARIA y SECUNDARIA

ACTIVIDAD

El semáforo y mi conducta.

Objetivo

Contribuir en el proceso de autoconocimiento, de los estudiantes, a partir de acciones disciplinarias no agresivas.

Materiales

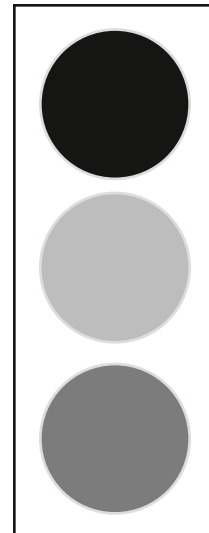
Una cartulina rectangular de tamaño mediano.

Marcadores: negro o azul.

Goma.

Tijeras.

Papel de construcción: rojo, verde y amarillo.



Procedimiento

- Recorte la cartulina en forma de rectángulo. Se sugiere la medida de 30 cm. de largo por 15 de ancho.
- Con el marcador negro o azul pásele una línea gruesa a los bordes del rectángulo.
- Con un compás o con un vaso, haga tres círculos: uno rojo, uno verde y uno amarillo.
- Con el marcador negro o azul pásele una línea delgada a los bordes de cada círculo.
- Doble el rectángulo por la mitad, tomando como medida el lado de 15 centímetros.
- En el orden de las luces del semáforo, pégue los círculos en el rectángulo.
- Una vez terminado el semáforo, péguelo en un lugar que sea visible para todos y todas.
- Explíquelo al grupo de estudiantes que la idea es que vayan revisando su conducta y se ayuden para poder trabajar en el aula. Los códigos, para el grupo de estudiantes y para usted como docente, son los siguientes:

Rojo → usted tocará el foco rojo del semáforo cuando la conducta de los y las estudiantes sea tal, que no le dejen trabajar.

Amarillo → usted tocará el foco amarillo del semáforo cuando la conducta de los y las estudiantes ya haya mejorado; para ello debe darles por lo menos un minuto, al momento de haber tocado el foco rojo.

Verde → usted tocará el foco verde del semáforo cuando la conducta de los y las estudiantes le deje trabajar.

4. El currículum oculto y el currículum explícito

Conceptos clave:

- ↔ Currículum
- ↔ Currículum explícito
- ↔ Currículum oculto

¿Qué se entiende por currículum?

Según López (1999, pp.23-26), algunas definiciones de currículum son las siguientes:

- ☑ “Currículo es la estrategia que usamos para adaptar la herencia cultural a los objetivos de la escuela” (Lee and Lee, 1960).
- ☑ “Currículo es una secuencia de experiencias potenciales con los propósitos de disciplinar al individuo en trabajos de grupo, en el pensamiento y en la acción” (Shores, 1970).
- ☑ “Currículo es el camino de preparación de los jóvenes [y las jóvenes]⁴ para participar como miembros productivos de nuestra cultura” (Taba, 1974).
- ☑ “Currículo es todo lo que acontece en la vida del alumno [y de la alumna], en la vida de sus padres y de sus profesores. Es «ambiente en acción»” (Caswell, 1975).
- ☑ “Currículo son todas las actividades, experiencias, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empujados por el profesor [y la profesora] o considerados por él, en el sentido de alcanzar los fines de la educación” (Anderson, 1977)

Bolaños y Molina (2001, pp.23-24) compilan las siguientes definiciones de currículum:

- ☑ “Currículo es aquella serie de cosas, que los niños [y las niñas] y los jóvenes deben de hacer y experimentar, a fin de desarrollar habilidades que los capaciten para decidir asuntos de la vida adulta” (Franklin Bobit, 1918)
- ☑ “Currículo son todas las experiencias, actividades, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el profesor o tenidos en cuenta por él en el sentido de alcanzar los fines de la educación” (UNESCO, 1918)

⁴ Los corchetes no pertenecen al texto original.

- ☑ Currículo es: “El proceso de determinar los límites precisos de la unidad de enseñanza; el proceso de identificar el contenido de la materia que será tratada en la unidad; la determinación del contenido de la materia en términos de la implementación, cómo hacer textos, material de laboratorio y otros auxilios didácticos” (Janold Zacharias y Stephen White, s.f.)
- ☑ “Currículo no se refiere a lo que el estudiante [y la estudiante] hará en una situación de aprendizaje, sino a lo que será capaz de hacer como consecuencia de lo que aprendió. Currículo se relaciona con resultados y no con episodios de aprendizaje” (Jonson, 1967)
- ☑ “El currículo debe ser... un documento escrito... el principal aspecto del plan es un esquema de materias que deben ser enseñadas... la materia es el núcleo sustantivo del currículo” (George Beauchamp, 1968)
- ☑ “Conjunto de oportunidades de aprendizaje preparadas por el centro educativo en función de los fines de la educación para facilitar experiencias de aprendizaje en los alumnos, dentro y fuera del ambiente escolar”. (Proyecto de Regionalización Educativa, Costa Rica, MEP, 1979).
- ☑ “Un currículo es un proyecto educacional que define: a) los fines, las metas y los objetivos de una acción educacional; b) las formas, los medios y los instrumentos para evaluar en qué medida la acción ha producido fruto” (L.D. Hainaut, 1980).
- ☑ “El currículo está constituido por las experiencias de aprendizaje que vive el alumno, dentro o fuera del ámbito escolar, bajo la orientación o motivación del docente. Estas experiencias pretenden alcanzar los fines y objetivos de la educación y pueden ser programadas o emerger durante el desarrollo cotidiano del proceso educativo, debido a la constante interrelación escuela – comunidad.

En el desarrollo de esas experiencias inciden: Las relaciones escuela – comunidad, la legislación vigente, los programas de estudio, la metodología, los recursos, el ambiente escolar, los factores (docentes, alumnos, padres): elementos que interactúan dentro de un contexto socio-cultural determinado” (Bolaños y Molina, 2002: 24)

ANEXAR

Currículum formal, currículum real, currículum oculto ⁵

Por Graciela Paula Caldeiro.

La aventura de ser alumno (a)

Tanto los grandes momentos como los instantes triviales de nuestra vida pueden ser importantes dejan su huella en nosotros. La escolarización, como un hecho más de nuestra historia personal no tiene por qué ser una excepción. Es así, que hasta los acontecimientos diarios que pueden parecer insignificantes respecto a la vida escolar, tienen un valor importante a la hora de valorar la influencia que tienen sobre la historia individual y colectiva de cada alumno (a).

Pensemos que un salón de clase es un entorno muy particular. Proporciona un marco de estabilidad, un contexto físico en el que un grupo de personas compartirán durante un año lectivo. La clase es un sitio particularmente estable, tanto que los cambios en ella implican a menudo gran revuelo y son tenidos por importantes acontecimientos. Existe pues en la clase, una intimidad social que no tendrá equivalente en ningún espacio de la vida.

Otro aspecto importante que describe la naturaleza de la vida en las aulas es la calidad ritual y cíclica de las distintas actividades escolares. Esta organización del tiempo, supone, en efecto toda una suerte de orden temporal que se materializa en horarios y calendarios.

Jackson, señala pues que tres condiciones constantes caracterizan la dinámica social de la vida escolar:

1. La masa: La mayor parte de las actividades realizadas en la escuela se hacen junto a otros, o al menos, en presencia de otros. Esto tiene consecuencias profundas en relación a la calidad de vida de los alumnos [y alumnas] e incluso, podría significar una suerte de adaptación a los hacinamientos que se demandan en las grandes ciudades.

Las consecuencias de la vida masificada suponen que los alumnos [y alumnas] deberán cultivar la paciencia y aprender a esperar. Esto puede generar, tal vez ciertos sentimientos de frustración. Las actividades, serán también a menudo interrumpidas en virtud de las necesidades de la organización escolar propiciando a menudo, desajustes de motivación. Finalmente, no podemos dejar de mencionar la "distracción social" que exige que el alumno [y alumna] se concentre individualmente para realizar ciertas tareas, ignorando el contexto grupal en el que se encuentra.

⁵ Las modificaciones del lenguaje y los corchetes, no pertenecen al original

2. El poder: El espacio escolar se define como un sitio en el cual se da una clara división del poder entre débiles y poderosos.

El y la estudiante deberán cumplir los deseos de otros (los y las docentes). Esta situación de desigualdad de poder, se diferencia sin embargo, de lo que se da en el ámbito del hogar. Mientras que los padres y madres ejercen un poder principalmente restrictivo, el poder de los profesores y las profesoras no sólo es restrictivo sino también prescriptivo.

Si es posible una analogía, el profesor y la profesora harían las veces de “jefe y jefa del alumno (a)”, con la diferencia que en un contexto laboral convencional, el empleado y la empleada siempre tienen la posibilidad de abandonar el empleo.

Algunas tácticas de los alumnos y alumnas para adaptarse a este contexto suelen ser ora la búsqueda de favoritismos ora ocultarlos, con el objeto de crear una imagen favorable ante quienes detentan el poder.

3. Los elogios: En el ámbito escolar no sólo es importante lo que el alumno y la alumna hace sino lo que los demás piensan de ellos porque cada estudiante está sometido a una permanente evaluación.

Por parte del docente y la docente es natural que ciertos controles sean necesarios para alcanzar los objetivos escolares y evitar el caos social. De alguna manera, el docente y la docente hacen las veces de guardia, juez, jueza, proveedor (a) y marcador (a) de horarios.

De esta forma, evaluación, es un elemento crucial en este ritual de elogios y observaciones. Por otra parte, el juicio del educador (a), va más allá de la evaluación formal y abarca tantos aspectos de la conducta como son posibles en el ámbito de la clase.

Pero la evaluación por parte del docente o la docente, no es la única a la que está sometido el alumno y la alumna. El resto de la clase, también evalúa. A menudo, el niño y la niña se encuentran en medio de los juicios opuestos del docente y sus compañeros.

En estas circunstancias, la mayoría del alumnado, pronto aprende qué es lo que se necesita de ellos y ellas porque los premios se les otorgan a los que son “buenos” y “buenas”; lo cual consiste, en las escuelas, en hacer lo que el maestro y la maestra quieren. Esta suerte de “sometimiento” no es sino una de las estrategias de adaptación posibles por parte de cada alumno y alumna.

Efectivamente, esta evaluación a la que son sometidos los y las estudiantes permanentemente deriva incluso en un proceso de “autoevaluación” que los lleva a emitir juicios sobre sí mismos incluso antes de que otros lo hagan.

Otra estrategia llevada a cabo por los y las estudiantes tiene que ver con la “simulación”. De alguna forma, el alumno y la alumna tratarán de comportarse evitando poner en evidencia sus fallas. Esta suerte de “falsedad” tiene por objetivo atender a las demandas a las son sometidos los alumnos y las alumnas. Finalmente, el alumno y la alumna podrá recurrir a al “desligamiento emocional” respecto a la evaluación. Esto significa que negará la importancia de ésta.

En este contexto de elogios existe, en efecto, un sistema de motivaciones. Uno de ellos es claramente **extrínseco** y se refiere al sistema de calificaciones. El otro, **intrínseco** se centra en la satisfacción de realizar bien la propia tarea. El problema con las motivaciones intrínsecas es que no son fáciles de propiciar, cuando no se trata de la adquisición de destrezas o conocimientos académicos.

En definitiva, la multitud, el elogio y el poder se combinan para dar un sabor específico a la vida en el aula y forman, colectivamente un currículum oculto que alumnos, alumnas y profesores y profesoras deberán dominar a fin de desenvolverse satisfactoriamente.

Currículum formal y currículum real: una trasposición pragmática

Como señala Perrenoud, los maestros y las maestras convierten el “currículum formal” en un plan de trabajo concreto: lecciones, actividades, evaluaciones... esto es, situaciones prácticas de aprendizaje.

En efecto, las docentes y los docentes son formados para que su trabajo de interpretación y explicitación de currículum formal pueda garantizar cierta normalización del currículum real. Cada docente posee pues ciertos conocimientos pero también esquemas generadores de contenidos nuevos, ejemplos, problemas que conforman los hábitos profesionales que, desde ya, se hayan anclados a su propia personalidad.

Sin embargo, respecto al currículum real, debe destacarse que el sistema escolar prevé ciertos desvíos respecto al currículum formal, sin embargo, si estos desvíos fueran notablemente grandes, éstos no serían tolerados. Esto significa que si bien cada maestro y maestra tiene un estilo particular, se inspira claramente en el currículo formal funcionado como mecanismo unificador.

Es sabido, que las teorías del aprendizaje más recientes, insisten en que éste depende principalmente de la actividad del alumno y la alumna, lo cual redefine el trabajo del maestro y la maestra. El saber, ya no es **transmitido** a través de un discurso magistral, sino que es **construido** mediante el trabajo, una actividad claramente disciplinada.

El currículum formal explicita el saber cultural a transmitirse con la formulación, codificación y elaboración correspondiente a tal intención didáctica, mientras que el currículum real es entre

otras cosas un conjunto de tareas y actividades que se supone que originan los aprendizajes. De este modo, el currículum real es una trasposición pragmática del currículum formal.

El currículum real, supone además una negociación entre docentes y alumnos y alumnas. Porque en efecto, este nunca resulta de la estricta intencionalidad del maestro o la maestra. La puesta en práctica del currículo formal supone una adaptación a la naturaleza de la clase y a las eventualidades que pudiesen presentarse durante su transcurso.

¿Cuán oculto es el currículum oculto?

La sociología de la educación denomina “currículum oculto” a aquellos aspectos no explícitos del currículum. Perrenoud, considera al respecto que éste tipo de prácticas no son ningún secreto en realidad: es sabido que en la escuela se aprende a vivir en sociedad, a ser un buen ciudadano o ciudadana, a trabajar seriamente... en otras palabras, una suerte de “currículum moral”. En este sentido, este aspecto del currículum no sería tan “oculto”.

En otras palabras, entre el currículum real y el currículum formal existe una gradación continua de las prácticas, que irían desde lo evidente hasta lo, efectivamente “oculto”.

El currículum real contribuye a interiorizar representaciones, creencias, gustos, ideologías, esto es, el saber cultural. En segundo término, induce una transformación de los hábitos como sistema de percepción, pensamiento, evaluación y acción. Esto sí conformaría un aprendizaje “oculto” en tanto “desconocido”, puesto que realmente no se sabe en qué medida afecta este tipo de aprendizaje a los sujetos escolarizados y, por otra parte, opera sólo sobre el terreno de la práctica y de modo inconsciente.

Cabe destacarse que la atención que a menudo se le otorga al currículum formal impide ver (como sí sucede en otras organizaciones) que la escuela mantiene en secreto su cultura interna. Esto ocurre, probablemente porque al menos para los alumnos y alumnas, no hay una diferencia clara entre la cultura escolar y la cultura de la organización.

En definitiva, el currículum real, supone la formación del sentido común y conforma parte del aprendizaje del “oficio de ser alumno” y “ser alumna”.

Bibliografía:

JACKSON, P. (1991), “Cap. 1: Los afanes cotidianos”, en: *La vida en las aulas*, Morata, Madrid, pp. 8-23

PERRENOUD, P. (1990), “Cap. 8: El curriculum real y el trabajo escolar”, en: *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Morata, Madrid, selección pp. 213-226.

© Todo el **texto** arriba de esta nota (NO incluyendo imágenes u otros archivos), salvo indicación contraria, son licenciados bajo una **Licencia Creative Commons**, por favor enlace a esta pagina si utiliza este material -- Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual

Lecturas complementarias

Instrucciones:

Baje de Internet el siguiente documento:

Acaso, M y Nuere, S (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. Consultado en julio, 20, 2007 en. **El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen**

Texto original en idioma inglés: The hidden visual curriculum: learn to obey through images. MARÍA ACASO Y SILVIA NUERE. Universidad Complutense de Madrid/Ces Felipe II de Aranjuez. macaso@art.ucm.es/snuere@cesfelipesegundo.com *Arte, Individuo y Sociedad*, 2005, vol. 17 205-218, 207



Ejercicios de autocomprensión

1. Escriba con sus palabras una definición de currículum.

2. a) Escriba con sus palabras una definición NO – SEXISTA de currículum.

b) Mencione tres acciones o condiciones educativas que sean sexistas y discriminatorias de manera explícita.

b.1 _____

b.2 _____

b.3 _____

c) Mencione tres acciones o condiciones educativas que sean sexistas y discriminatorias de manera oculta.

c.1. _____

c.2 _____

c.3. _____

3. Revise con sus estudiantes el espacio del aula y determine que “trampas ocultas” hay en la distribución, que contribuyan a una relación vertical y distante entre ellos y con usted, como docente.

Estrategias de aplicación.

¿Cómo no ser sexista ni actuar de manera discriminatoria en sus prácticas de enseñanza – aprendizaje?

PRIMARIA y SECUNDARIA

ACTIVIDAD

Encontremos sesgos sexistas en los textos y planeamientos educativos.

Objetivo

Detectar sesgos sexistas en algún texto de apoyo o planeamiento docente, que se utiliza en clase.

Proponer modificaciones ante los sesgos sexistas y discriminatorios.

Materiales

Para cada estudiante y para el docente, un texto de uso común en clase; puede ser de cualquier materia. Por ejemplo: estudios sociales.

Una hoja de identificación y registro de sesgos.

Una hoja para propuestas de cambio.

Lapicero o lápiz de escribir.

Procedimiento

- Entregue a cada estudiante o subgrupo de estudiantes, una fotocopia de un texto corto de celebraciones patrias. (Puede también ser de otra temática)
- Pida a los y las estudiantes que señalen en el texto, por lo menos, cuatro frases, imágenes, o argumentos que sean sexistas y discriminatorios.
- Pida a los y las estudiantes que modifiquen por escrito las partes que identificaron como sexistas y discriminatorias.
- Algunos grupos pueden exponer los cambios al texto. Para ello se pueden apoyar en dinámicas de exposición no tradicionales, como por ejemplo, una función de títeres.

- Este ejercicio puede aplicarse al planeamiento de aula, a los planes de educación, a canciones, videos o a cualquier otro recurso educativo que se utilice para dar las lecciones. La actividad puede realizarla el o la docente de aula, ya sea en colaboración con los y las estudiantes o por sí solo.
- Recuerde que la forma de exponer queda a libre criterio de el o la docente y que es importante partir de las necesidades e intereses del estudiantado.
- A continuación una guía para la identificación de sesgos sexistas y discriminatorios en los textos de uso educativo, u otros.

Identificación de rasgos sexistas y discriminatorios (*)



PASO 1. Tomar conciencia a partir de la experiencia personal, de la subordinación del género femenino al masculino.

PASO 2. Se trata de profundizar en la comprensión de lo que es sexismo y las formas en que se manifiesta, identificando y cuestionando los elementos de la doctrina jurídica [en este caso educativa], de los principios y fundamentos... y de las investigaciones que fundamentan esos principios y esas doctrinas, que excluyen, invisibilizan o subordinan a las mujeres [adolescentes, niños y niñas, adultos mayores, personas no heterosexuales, con discapacidad, entre otros].

PASO 3. Identificar cuál es la mujer [adolescente, niño y niña, adulto mayor, persona no heterosexuales, con discapacidad, entre otros] que la ley [la educación] está contemplando como “el otro” del paradigma de ser humano que es el hombre y analizar sus efectos en las mujeres [y otras poblaciones] de distintos sectores, etnias, orientaciones sexuales, necesidades educativas especiales, edades, etc.

PASO 4. Buscar cuál es la concepción de mujer que sirve de sustento en el texto para encontrar soluciones prácticas a la exclusión, los problemas y necesidades de las mujeres, de los y las adolescentes, los niños y niñas, personas mayores, personas no heterosexuales, con necesidades educativas especiales, entre otros, que no impliquen la institucionalización de la desigualdad.

Adaptación basada en:

Facio, A (1996). Cuando el género suena cambios trae (una metodología para el análisis de género del fenómeno legal). San José - Costa Rica: ILANUD.

ACTIVIDAD

Pasándole bisturí a una imagen

Objetivo

Detectar rasgos sexistas y discriminatorios en imágenes comerciales cotidianas.

Materiales

Una imagen, una fotografía, collage, recorte de periódico o de revista, imagen de Internet u otra.

Una cartulina negra.

Goma, tijeras, marcadores de colores.

El cuadro de detección de rasgos sexistas y discriminatorios.

Cuadro de detección de rasgos sexistas y discriminatorios.

| Paso | | Preguntas generadoras |
|---------------|--|--|
| PASO 1 | Tomar conciencia a partir de la experiencia personal. | ¿Voy yo a restaurantes y sodas? ¿Me gustaría trabajar ahí? ¿Quién cocina en una soda? ¿Quién cocina en un restaurante? ¿Cuál es la diferencia si cocina un hombre o una mujer? |
| PASO 2 | Cuestionar los fundamentos, elementos y principios que contribuyen al sexismo. | ¿Por qué crees que es más común que cocinen las mujeres? ¿El espacio de la cocina es sólo de las mujeres? ¿Qué pasa si en tu casa cocina un hombre? |
| PASO 3 | Identificar qué tipo de persona se entiende como "el Otro" | Averigua si se gana igual siendo cocinera y siendo chef. |
| PASO 4 | Buscar soluciones a las prácticas de exclusión y discriminación. | Si sos un hombre probablemente te "molesten" por cocinar aún cuando lo hagás muy bien. Si sos mujer y trabajas cocinando, te pagan menos que si fueras hombre. |
| PASO 5 | Otro. | |

Restaurante "La cocina de mamá"

Procedimiento

- Solicite a los y las estudiantes que traigan una imagen que les haya llamado la atención.
- A manera de ejemplo, discuta con el grupo de estudiantes la imagen "Restaurante La cocina de mamá".
- Entregue a cada estudiante o subgrupo, un cuadro, sin llenar, de detección de rasgos sexistas y discriminatorios.
- Pídales que escriban lo que encuentran con respecto a cada paso.
- Cuando lleguen al paso de "proponer soluciones"; estas pueden ser expuestas al grupo de manera "no tradicional": drama, dibujo, mímica, sombras chinescas, por ejemplo.
- Establezca un espacio y tiempo para hacer el "cierre" de la actividad, incorporando análisis con perspectiva de género.
- Otro.



5. Necesidad de la transversalización de género en los espacios pedagógicos y la puesta en práctica de la equidad.

Conceptos clave:

- ↔ **Transversalidad.**
- ↔ **Dimensión social de la transversalidad.**
- ↔ **Transversalidad y educación en valores.**
- ↔ **Transversalidad., igualdad y equidad.**
- ↔ **Desarrollo sostenible.**
- ↔ **Educación integral en la sexualidad.**
- ↔ **Educación para la salud.**
- ↔ **Derechos humanos, democracia y paz.**
- ↔ **Igualdad y equidad de género.**

LA TRANSVERSALIDAD

“Se refiere a contenidos culturales relevantes y valiosos, necesarios para la vida y la convivencia, que dan respuesta a problemas sociales y que contribuyen a formar de manera especial el modelo de ciudadano que demanda la sociedad, porque a través de una educación en valores los alumnos se sensibilizan, toman posiciones ante dichos problemas, emiten juicios críticos y actúan con un compromiso libremente asumido. Esto significa que son temas que no necesariamente tienen que conformar una asignatura en particular ni recibir un tratamiento especial dentro del currículo, sino que deben abordarse en todas las áreas que lo integran y en toda situación concreta de aprendizaje. Es necesario que [el grupo de]⁶ estudiantes además de recibir conocimientos sobre diferentes tópicos de química, física, artes, leyes u otras disciplinas, adquieran elementos que los preparen para la vida y para desenvolverse como futuros ciudadanos en forma responsable, como agentes de cambio y capaces de contribuir a transformar el medio en el que les tocará vivir.” (Reyes y Henríquez, 2002, p. 14).

“Son técnicas determinadas por situaciones problemáticas o socialmente relevantes, generadas por el modelo de desarrollo de la sociedad y del currículo en el ámbito educativo, desde una dimensión ética y en toda su complejidad. La concepción de la transversalidad deja abierta la puerta a los nuevos problemas de relevancia social que vayan apareciendo en nuestra sociedad” (Reyes y Henríquez, 2002, p. 14).

⁶ Los corchetes que se incluyen este apartado no pertenecen a los textos originales.

“...el desarrollo de la transversalidad no sólo implica el ¿qué enseñar?, sino también el ¿para qué?, la metodología, la organización del centro y la evaluación. En el para qué enseñar, la transversalidad responde a la necesidad de transformar nuestra sociedad una vez que se han analizado los problemas y contradicciones más relevantes; pero, ¿qué condiciona el qué enseñar? El qué enseñar se refiere a los contenidos que favorecen el desarrollo de conocimientos, actitudes, habilidades y valores que se deben incluir dentro del desarrollo de la transversalidad. En este sentido, el desarrollo de los temas transversales es un verdadero campo de acción donde se promueve un conjunto de valores para la convivencia democrática y actitudes cívicas” (Reyes y Henríquez, 2002, p. 15)

“Con el desarrollo de los temas transversales se está educando en valores puesto que con ello, en última instancia, lo que se pretende es un cambio de actitudes, comportamientos y a largo plazo la construcción de una nueva escala de valores que responda a principios éticos diferentes de los que están generando y agravando los problemas actuales” (loc. Cit)

Palos (1998 citado en Reyes y Henríquez, 2002) considera que los objetivos de la transversalidad son:

- o Construir y consolidar conocimientos que permitan analizar críticamente los aspectos de la sociedad que se consideren censurables.
- o Desarrollar capacidades cognitivas que permitan reflexionar y analizar situaciones que presenten un conflicto de valores.
- o Desarrollar capacidades en torno a un sistema de principios éticos que generen actitudes democráticas, respetuosas con el medio ambiente, responsables, tolerantes, participativas, activas y solidarias.
- o Desarrollar el pensamiento crítico.
- o Generar actitudes de implicación personal en la búsqueda de alternativas más justas.
- o Potenciar la valoración de la dimensión ética del ser humano.
- o Desarrollar un modelo de la persona humanística.

“Los temas transversales, como su nombre lo indica, recorren todo el currículo y deben estar presentes en todo el proceso educativo por medio de la vivencia y práctica de acciones concretas referidas a ellos.” (Reyes y Henríquez, 2002, p. 17-18).

Reyes y Henríquez (2002), citando a Palos, mencionan las características comunes de los ejes transversales:

- o Son un medio para impulsar la relación entre la escuela y el entorno, ya que se abren a la vida y se empapan de la realidad social.
- o Tienen como finalidad promover una mejora en la calidad de vida para [todas las personas]
- o Tienen una dimensión humanística que responden a demandas y problemáticas sociales relevantes.
- o Contribuyen al desarrollo integral de la persona mediante el principio de acción y reflexión. Los valores y actitudes que se plantean en cada tema tienen una relación muy estrecha, puesto que todos se refieren a grandes valores universales tales como la justicia, la libertad, la solidaridad, la igualdad, la democracia.
- o Interaccionan entre ellos y con los otros aprendizajes.
- o Promueven visiones interdisciplinarias globales y complejas que permiten la comprensión de fenómenos difíciles de explicar desde la parcialidad disciplinar.
- o Tienen como finalidad la construcción de un pensamiento social crítico mediante la reflexión y el cambio de actitudes y comportamientos.

La programación y el desarrollo de contenidos valorativos y actitudinales permite que las y los estudiantes puedan elaborar sus propios juicios críticos ante los diversos problemas y conflictos sociales, personales o de relación que se les presente, para que luego sean capaces de adoptar frente a ellos, actitudes y comportamientos en valores asumidos libre y racionalmente. Analizar y reflexionar sobre la realidad es útil para que las alumnas y los alumnos se concienticen de la importancia de cuestionar y eliminar aquellos obstáculos que les impiden conseguir soluciones justas y puedan, a partir de ello, adoptar una actitud creativa apropiándose tanto de las conductas como de los hábitos coherentes con los principios y normas que de antemano aceptaron libremente.

Los temas transversales contribuyen a formar personas autónomas, capaces de hacer juicios críticos de la realidad e intervenir en ella para transformarla y mejorarla, tomando como base principios asumidos en forma racional y autónoma.

Dimensión social de los ejes transversales

“La transversalidad hace referencia a los problemas y conflictos de gran trascendencia que se producen en la época actual y lo que resulta urgente como es una toma de posiciones personal y colectiva.” (Reyes y Henríquez, 2002, p. 19).

Introducir los temas transversales en la enseñanza no significa eliminar o desplazar las materias curriculares, porque los objetivos y los contenidos propios de la transversalidad se adquieren y desarrollan dentro de las mismas áreas curriculares. Así redimensionan el currículo al acercarlo y contextualizarlo a ámbitos relacionados con la realidad de cada estudiante y con los problemas y conflictos del mundo en el cual vive y comparte. También estos ejes le permiten al y la estudiante, encontrarle una función de aplicación inmediata con respecto a la transformación de la realidad y de los conflictos. Entonces, lo que se intenta al transversalizar es “poner lupa” a determinados aspectos conceptuales y sociales para observarlos desde otra perspectiva.

Por lo tanto, la correcta vinculación entre los temas transversales y otros campos curriculares tiene especial relevancia, ya que otorga sentido a estos últimos y los hace aparecer como instrumentos culturales válidos para aproximar la ciencia a lo que ocurre en la vida diaria (Reyes y Henríquez, 2002, p. 21).

LA TRANSVERSALIDAD Y LA EDUCACIÓN EN VALORES

De acuerdo a los valores que tenga cada persona, así observará, evaluará y priorizará algunos elementos de la realidad en la que se desenvuelve. La enseñanza de los ejes transversales está enmarcada dentro de la corriente humanista, el pensamiento crítico y ecológico y sitúa como “más importantes” algunos principios y valores. Determinar para qué enseñarlos es una decisión ideológica, que va de la mano con la necesidad de transformar la realidad, para direccionarla hacia una convivencia cada vez más democrática y con actitudes cívicas.

La transversalidad trata de educar en principios éticos y en valores de forma global en todo el proceso de enseñanza aprendizaje e implica que está inmersa en todo el currículo. Evidentemente, con el desarrollo de la transversalidad estamos educando en valores puesto que con estos temas, en última instancia, lo que se pretende es un cambio de actitudes, comportamientos, a largo plazo, la construcción de una nueva escala de valores congruentes con principios éticos diferentes a los que están generando y gravando los problemas actuales. La transversalidad, por tanto, tiene un contenido muy importante de valores que son la respuesta a la problemática social imperante en el mundo actual. (Reyes y Henríquez, p. 29)

Lo que se intenta fomentar con la transversalidad nace de la detección de necesidades sociales específicas y sus acciones van dirigidas a solventar estas demandas. Pero estas necesidades,

aunque se manifiestan de manera particular y específica en cada cultura, pueden ser enmarcadas dentro de lo que Lucini, citado por Palos (En: Henríquez: 29) llama "ética de mínimos". La ética de mínimos los valores básicos universales que se ocupan para la construcción y la convivencia de un nuevo modelo de sociedad.

La figura siguiente muestra estos valores mínimos:

| | | |
|------------------|---|--|
| A M O R | Justicia Solidaridad Libertad Igualdad Tolerancia Respeto Vida Paz Salud Responsabilidad | E S P E R A N Z A I L U S I O N |
|------------------|---|--|

Fuente: Lucini (1994) En: Henríquez: 29

Al educar en valores se pretende que cada estudiante pueda aprender actitudes que le favorezcan para ser una persona reflexiva, analítica y que lleve a discusión sus ideas e interpretaciones de la realidad; asumiendo, las consecuencias de sus propias acciones. Educar en valores también es considerado como el proceso de concientización y puesta en práctica de los éticos mínimos que son aceptados en nuestras sociedades. Lo que propone Lucini, es un ejemplo de cómo agrupar éticos mínimos; pero recuérdese que cada grupo social, probablemente tenga sus propios éticos mínimos, aún cuando haya ciertos valores que se mantengan.

La intencionalidad de la transversalidad respecto a la educación en valores es dar una perspectiva ética al conocimiento y a los actos humanos, en cuando a que ambos inciden en la convivencia humana y ayudan a orientarla hacia el marco de referencia en que nos hemos situado: desarrollo humano sostenible, valoración de la persona y del ciudadano [y la ciudadana] como sujeto y objetivo central de la actividad social e implicación en la solución de problemas de desigualdad

, tanto a nivel individual como colectivo. Desde la educación, las finalidades que se persiguen con la perspectiva ética se podrían resumir en:

- a. Identificarse, interpretar y criticar situaciones de injusticia en la realidad y en las normas sociales.
- b. Construir de forma autónoma, racional y dialogante unos principios y una escala de valores que favorezcan la convivencia desde la perspectiva crítica.
- c. Tomar iniciativa y participar activamente en la construcción de una forma de vida más justa, tanto en el nivel personal como colectivo. (Reyes y Henríquez, 2002, p. 30).

El reto de la transversalización es que el intento de cambio vaya más allá de las aulas; que el proceso educativo sea utilizado como instrumento que accione actitudes y valores que no solo afecten positivamente las aulas, sino que deje huella en todos los espacios de interacción humana.

TRANSVERSALIDAD, IGUALDAD Y EQUIDAD

Se cree, que en las aulas las y los estudiantes reciben una educación y trato equitativo pero se sabe, que hay una marcada distancia entre lo que se pretende respecto a la equidad y la igualdad y lo que realmente se da.

Siguen en las aulas abrigándose pensamientos, sentimientos y prácticas que, de manera expresa o solapada, contribuyen a la desigualdad y al trato diferenciado, entre los y las estudiantes, en razón de su sexo, orientación sexual, religión, etnia, locación geográfica, nivel económico; entre otros.

Se presenta a continuación un desglose de situaciones cotidianas, de orden discriminatorio, que se mantienen en las aulas y que evidencian la necesidad de incluir y accionar – dentro de la transversalización, la igualdad y equidad de género:

6. Estado de la cuestión: la educación en las aulas y las formas de discriminación.

Conceptos clave:

- ⇨ **Discriminación.**
- ⇨ **Diferentes formas de discriminación.**
- ⇨ **Sexismo.**
- ⇨ **Sexismo en el aula.**

¿Qué es discriminación?

Es toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo, etnia, condición socioeconómica, orientación sexual, edad, religión, necesidad educativa especial, locación geográfica, u otro, que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de la persona, sobre la base de la igualdad de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera⁷.

Diferentes formas de discriminación

Sexismo: son todos aquellos procesos que limitan el desarrollo de las potencialidades integrales debido al sexo de cada persona y por ende de su grupo de iguales (González, 1993, p. 11). Tanto los hombres como las mujeres pueden verse afectados por el sexismo, no obstante, históricamente, son las mujeres quienes mayoritariamente, ven violentados sus espacios por su condición de ser mujer.

González (1993), indica que "el sexismo es una de las formas de discriminación más aceptadas socialmente como incambiables, debido a que las características fisiológicas externas fundamentan las creencias tendientes a establecer relaciones causales entre éstas y el comportamiento" (p. 12).

Formas de sexismo en el aula

Aún cuando es en los primeros años de vida donde se adquieren mayoritariamente los patrones sociales y culturales que marcarán el norte de nuestro comportamiento, durante el periodo

⁷ Adaptación de la definición utilizada por la CEDAW Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Convención CEDAW y Protocolo Facultativo (2006) San José. pp. 243

escolar, se refuerzan los patrones adquiridos previamente y se establecen las bases para las acciones, juicios y prejuicios en y desde el grupo.

Desde los 6 años y hasta los 12, se asimilan una variedad de conductas, de las cuales, la que interesa rescatar en este módulo es la de los roles o papeles sexuales.

Un modelo sexista que es común en las escuelas y colegios, y que podría ser seguido por la misma población estudiantil, es que el puesto de dirección, en la mayoría de los casos, está ocupado por un hombre, mientras que el trabajo de la enseñanza es realizado más por mujeres que por hombres. Desde este primer ejemplo, niños y niñas perciben que son los hombres quienes mandan, toman decisiones, obtienen mayor remuneración económica y prestigio por lo que hacen.

En este mismo ejemplo, también encontramos una separación por sexo según la materia impartida; por ejemplo computación, música, educación física, inglés son materias generalmente asignadas a los varones, mientras que religión, educación para el hogar o francés son materias impartidas por mujeres.

Esta división es mucho más fuerte en la enseñanza diversificada, en donde materias como matemáticas, química y física, suelen ser impartidas por hombres, mientras que es común encontrar mujeres profesoras de español, literatura y biología.

En este módulo cobra especial interés la transmisión de los patrones sexistas por parte de los y las educadores/as, Farmer, 1985, citado por González, 1993, afirma que:

...las actitudes de educadores... reflejan información antigua e inexacta sobre la participación de la mujer en la fuerza de trabajo y una clara creencia de que existen trabajos de hombres y de mujeres. Estas actitudes limitan las aspiraciones y posibilidad de elección de las y los estudiantes. (González, 1993, p. 58).

Ejemplos de sexismo en el aula como forma cotidiana de conducirse pueden ser:

- **el uso del lenguaje;** aún cuando desde hace ya varios años, se ha demostrado que el lenguaje "genérico" no existe, las personas y, en este caso los y las educadores/as, se siguen resistiendo a comprender que al decir hombres no incluyen a mujeres, niñas, niños ni personas ancianas. *Los hombres descubrieron América; los científicos, los padres de la patria,* son términos claros en los que la participación de la mujer es excluida.

Al utilizar comentarios como cansado, feo o innecesario, hombres y mujeres se resisten a incluir a la mujer dentro del pensamiento cotidiano. Sin embargo, si todo fuese un asunto de economía, ¿por qué cuando en una reunión asisten 8 mujeres y dos hombres y una mujer

dice ya estamos todas, los hombres inmediatamente alzan la voz sintiéndose discriminados? Bueno, efectivamente, están siendo discriminados, pero recordemos, que la discriminación se da en ambas direcciones, por lo tanto, si ustedes, en su práctica diaria, convocan a padres de familia, no deben esperar que sean las mujeres quienes lleguen a la reunión, pues convocaron a "padres", es decir, a hombres. "Padre" no es igual que "madre", por tanto no existe como genérico, en el sentido de que al afirmar "padre", se incluya tanto a madres como a padres.

- **expectativas conductuales diferenciadas:** la forma de comportarse y la forma en que se espera que se comporten los hombres y las mujeres son diferenciadas. Así, el que un varón entre al aula con la camisa desabrochada, sudado, sucio, haga ruido, distraiga al grupo y obligue a la profesora a esperarlo hasta que él esté listo para recibir la lección es muy común. Del otro lado de la acera, se espera y de hecho, la mujer lo actúa, que ella llegue a tiempo a la lección, que esté bien presentada, limpia, que no distraiga al grupo y preste, con reverencia, atención a la profesora.
- **formas de evaluación diferenciada:** partiendo del ejemplo anterior, es también tradicional que las formas de evaluación del comportamiento y del rendimiento académico sea diferenciado por sexo. Así por ejemplo, en la evaluación de conducta, se pasará por alto el comportamiento del alumno descrito en el ejemplo previo. Mientras que si esa conducta fuese realizada por una mujer su calificación se vería afectada, y más aún, pondría en movilización a orientadores/as y psicólogos/as de la institución, para atender y eliminar un comportamiento no permitido desde la socialización al género femenino. Es decir, en realidad lo que se estaría evaluando no es el efecto perturbador, sino la sexualidad, el "deber ser" de acuerdo al sexo. En el caso del hombre, el silencio es refuerza su masculinidad, mientras que en la mujer es un llamado de atención para que se "acomode" al estereotipo femenino.

En cuanto a las evaluaciones es común que docentes no se vean alertados con calificaciones de varones bajas en español o literatura, ni les sorprenden calificaciones altas en inglés, computación o matemáticas.

- **accesos diferenciado a recursos bienes y servicios educativos:** un comportamiento sexista tradicional y constatable en escuelas y colegios de nuestro país, se presenta en los comedores y sodas. Las mujeres, porque en nuestro país no hay, hasta el momento, "hombres cocineros"⁸, generalmente, por no decir siempre, le sirven más comida a los hombres que a las mujeres.

⁸ Aquí se hace referencia al hecho de que aunque mujeres y hombres cocinen, a la mujer se le llama "cocinera" y generalmente al hombre se le llama "chef"; aún cuando cumplan con las mismas tareas, expectativas y desempeños, propios del arte de cocinar.

Si existe la posibilidad de que las y los profesoras reciban el servicio, la cocinera correrá a servirles a los profesores y le pedirá a las mujeres que se sirvan ellas la comida. Se molestará si las mujeres al terminar de comer no recogen el plato de la mesa, pero, sin comentarios recogerá los platos y limpiará la mesa en donde hayan comido los varones. Estas actitudes corresponden a una de las creencias más fuertemente interiorizadas de la cultura patriarcal, cual es que las mujeres están par servir a los hombres.

- **discriminación por orientación sexual:** cada vez es más común encontrar a hombres y mujeres cuya orientación sexual es por alguien de su mismo sexo. A los hombres se les llama homosexuales y a las mujeres lesbianas, en el mejor de los casos. Pero el que este comportamiento sea cada vez más común en las aulas no hace que la discriminación hacia ellos y ellas disminuya y mucho menos que desaparezca. Es común que los y las profesoras y profesoras, llamen al orientador/a o al psicólogo/a de la institución para que solucione el “problema”, para que le explique ¿qué hacer? Suelen decir, que ellos “no tienen ningún problema, pero que les preocupa el grupo”. Esto es parecido a afirmar: *no tengo nada en contra de la homosexualidad o el lesbianismo, yo no me meto... siempre y cuando no se metan conmigo*. El problema no estaría en la opción sexual de los y las estudiantes o del mismo cuerpo docente, el problema estaría en referirse a estas poblaciones a partir de parámetros que los hace ser vistos y valorados “diferentes” o “raros” y justificar con esto, formas de discriminación expresa o indirecta.

Lecturas obligatorias

Sastre, G y Fernández, T (1993). Los temas transversales. Claves de la formación integral. En Busquets, Ma. D, Cainzos, M., Fernández, T., Leal, A., Moreno, M., Sastre, G. (ed.), *Cómo aprender desde la igualdad de oportunidades* (pp. 117-160). España: Aula XXI - Santillana.

Lecturas complementarias

Ministerio de Educación Pública. Comisión de Transversalidad (2004). *Transversalidad en el currículo educativo costarricense*. San José - Costa Rica.



Ejercicios de autocomprensión

1. Defina con sus palabras en qué consiste la transversalidad. _____

2. Investigue que significa trabajar desde las siguientes ópticas: a) desarrollo sostenible, b) educación integral de la sexualidad; c) educación para la salud, d) derechos humanos para la democracia y la paz; e) justicia f) igualdad y equidad de género.

| a) desarrollo sostenible | b) educación integral de la sexualidad | c) educación para la salud | d) derechos humanos para la democracia y la paz | e) justicia | f) igualdad y equidad de género. |
|--------------------------|--|----------------------------|---|-------------|----------------------------------|
| _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |

3. Explique la diferencia conceptual entre igualdad y equidad.

4. Escriba cuatro acciones que permitan potenciar la igualdad, entre mujeres y hombres, dentro de las aulas.

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

5. Discuta con sus compañeros y compañeras de trabajo y formulen un “Decálogo de la igualdad” para aplicar en las aulas.

Estrategias de aplicación.

¿Cómo poner en práctica esta temática con sus estudiantes?

PRIMARIA y SECUNDARIA

| ACTIVIDAD | | | | | | | | |
|--|---|---|--|---|-----------------|---|--|---|
| <p>Objetivo</p> <p>a) Trabajar con el grupo de estudiantes los ejes transversales, dentro de una clase específica.</p> <p>b) Sensibilizar a los y las estudiantes sobre la problemática social y de riesgo que viven poblaciones estudiantiles de diversos lugares del país.</p> <p>c) Sensibilizar a los y las estudiantes sobre las formas de opresión y discriminación que viven las mujeres.</p> | | | | | | | | |
| <p>Materiales</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>PRIMER OBJETIVO</th> <th>SEGUNDO OBEJTIVO</th> <th>TERCER OBJETIVO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Hojas de papel de diferentes colores. Lápices de escribir. Recortes de periódico o revistas. Goma. Tijeras. Marcadores gruesos y finos.</td> <td>Televisor Extensión eléctrica VHS o DVD Película: "La mancha de grasa" Fichas o tarjetas de cartulina.</td> <td>Televisor Extensión eléctrica VHS o DVD Película: "Un mundo imposible"</td> </tr> </tbody> </table> | | | PRIMER OBJETIVO | SEGUNDO OBEJTIVO | TERCER OBJETIVO | Hojas de papel de diferentes colores. Lápices de escribir. Recortes de periódico o revistas. Goma. Tijeras. Marcadores gruesos y finos. | Televisor Extensión eléctrica VHS o DVD Película: "La mancha de grasa" Fichas o tarjetas de cartulina. | Televisor Extensión eléctrica VHS o DVD Película: "Un mundo imposible" |
| PRIMER OBJETIVO | SEGUNDO OBEJTIVO | TERCER OBJETIVO | | | | | | |
| Hojas de papel de diferentes colores. Lápices de escribir. Recortes de periódico o revistas. Goma. Tijeras. Marcadores gruesos y finos. | Televisor Extensión eléctrica VHS o DVD Película: "La mancha de grasa" Fichas o tarjetas de cartulina. | Televisor Extensión eléctrica VHS o DVD Película: "Un mundo imposible" | | | | | | |
| <p>Procedimiento</p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Pida a los y las estudiantes que se formen en subgrupos. <input type="checkbox"/> A cada subgrupo, asígnele un eje trasversal para definir, y trabajar. <input type="checkbox"/> Una vez que hayan logrado la definición del eje, pídale que la escriban en la hoja de color. <input type="checkbox"/> Ahora deben escoger imágenes que representen la definición que elaboraron y construir un collage. <input type="checkbox"/> Al terminar, todos los subgrupos muestran su collage, leen su definición y opinan sobre la aplicabilidad del eje trasversal en los espacios educativos. </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Esta actividad se puede realizar tanto con el grupo estudiantil como con el grupo docente. <input type="checkbox"/> Proyecte la película: "La mancha de grasa" <input type="checkbox"/> Una vez proyectada la película, pida a los y las estudiantes que escriban en una tarjeta de cartulina o ficha, por lo menos, tres elementos de la película que les haya llamado la atención. <input type="checkbox"/> Abra el espacio para que algunos estudiantes den a conocer sus impresiones. <input type="checkbox"/> Pida a los estudiantes que se formen en subgrupos y que escriban un pliego de peticiones que ayuden a mejorar la educación costarricense. Este apartado, sería ideal, que lo trabajen tomando como referencia los ejes transversales. <input type="checkbox"/> Aplique el mismo procedimiento con la película. "Un mundo imposible". </td> </tr> </tbody> </table> | | | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Pida a los y las estudiantes que se formen en subgrupos. <input type="checkbox"/> A cada subgrupo, asígnele un eje trasversal para definir, y trabajar. <input type="checkbox"/> Una vez que hayan logrado la definición del eje, pídale que la escriban en la hoja de color. <input type="checkbox"/> Ahora deben escoger imágenes que representen la definición que elaboraron y construir un collage. <input type="checkbox"/> Al terminar, todos los subgrupos muestran su collage, leen su definición y opinan sobre la aplicabilidad del eje trasversal en los espacios educativos. | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Esta actividad se puede realizar tanto con el grupo estudiantil como con el grupo docente. <input type="checkbox"/> Proyecte la película: "La mancha de grasa" <input type="checkbox"/> Una vez proyectada la película, pida a los y las estudiantes que escriban en una tarjeta de cartulina o ficha, por lo menos, tres elementos de la película que les haya llamado la atención. <input type="checkbox"/> Abra el espacio para que algunos estudiantes den a conocer sus impresiones. <input type="checkbox"/> Pida a los estudiantes que se formen en subgrupos y que escriban un pliego de peticiones que ayuden a mejorar la educación costarricense. Este apartado, sería ideal, que lo trabajen tomando como referencia los ejes transversales. <input type="checkbox"/> Aplique el mismo procedimiento con la película. "Un mundo imposible". | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Pida a los y las estudiantes que se formen en subgrupos. <input type="checkbox"/> A cada subgrupo, asígnele un eje trasversal para definir, y trabajar. <input type="checkbox"/> Una vez que hayan logrado la definición del eje, pídale que la escriban en la hoja de color. <input type="checkbox"/> Ahora deben escoger imágenes que representen la definición que elaboraron y construir un collage. <input type="checkbox"/> Al terminar, todos los subgrupos muestran su collage, leen su definición y opinan sobre la aplicabilidad del eje trasversal en los espacios educativos. | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Esta actividad se puede realizar tanto con el grupo estudiantil como con el grupo docente. <input type="checkbox"/> Proyecte la película: "La mancha de grasa" <input type="checkbox"/> Una vez proyectada la película, pida a los y las estudiantes que escriban en una tarjeta de cartulina o ficha, por lo menos, tres elementos de la película que les haya llamado la atención. <input type="checkbox"/> Abra el espacio para que algunos estudiantes den a conocer sus impresiones. <input type="checkbox"/> Pida a los estudiantes que se formen en subgrupos y que escriban un pliego de peticiones que ayuden a mejorar la educación costarricense. Este apartado, sería ideal, que lo trabajen tomando como referencia los ejes transversales. <input type="checkbox"/> Aplique el mismo procedimiento con la película. "Un mundo imposible". | | | | | | | |

BIBLIOGRAFÍA

- Abarca, S. (2001). *Psicología del niño en edad escolar*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Aguera, I. (1997). *Ideas prácticas para un currículo creativo*. Madrid: NARCEA, S.A.
- Alfaro, D. (comp.) (1994). *Código de Normas y Reglamentos sobre Educación*. San José, Costa Rica: Colección LEYES EDITORIAL PORVENIR.
- Amorós, C (Directora) (1995). *10 palabras clave sobre mujer*. Madrid: Editorial Verbo Divino.
- Aparsi, A (1982). *Utopía escolar y realismo educativo*. Madrid: NARCEA, S.A.
- Belausteguigoitia, M y Mingo, A (Ed.). (1999). *Géneros Prófugos. Feminismo y Educación*. México: Editorial Paidós Mexicana.
- Beltrán, E y Maquieira, V (Ed.). (2001). *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bertozzi, Y (1998). *Alfabetización en género para la vida cotidiana*. San José - Costa Rica: Asociación Alfalit y Fundación para los Derechos Humanos de la Mujer.
- Busquets, M., Cainzos, M., Fernández, T., Leal, A., Moreno, M., Sastre, G. (1993). *Los temas transversales. Claves de la formación integral*. Madrid: Santillana, S.A.
- Campos, A (2002). *Introducción a la Psicología Social*. San José - Costa Rica: EUNED.
- Carballo, S (1996). *La lección: su creación*. *Revista de Educación de la Universidad de Costa Rica*, Vol. XX. No. 1, pp.
- Delgadillo, L (1996). *La mujer en la Universidad*. San José - Costa Rica: Ediciones Guayacán.
- Dengo, M.E (2001). *Educación costarricense*. San José - Costa Rica: EUNED.
- Esquivel, G (1999, II Semestre). *Educación y Constructivismo*. UMBRAL. *Revista del Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes*, pp. 28-35.
- Facio, A (1996). *Cuando el género suena cambios trae. Metodología para el análisis de género del fenómeno legal*. San José, Costa Rica. . ILANUD.
- Fainholc, B (1994). *La mujer en la educación y la cultura*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- García, J (2001). *Construcción del sujeto epistemológico en el campo de la educación*. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, XXXIX (98), 97-102.
- Gibrán, K (1991). *Antología esencial*. Buenos Aires. Andrómeda.

Glazman, R (2001). Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, S.A.

González, M (1992). El sexismo en la Educación. San José - Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.

Gutiérrez, F (1982). Educación como praxis política. San José - Costa Rica: Edipecc - Nueva Década.

Gutiérrez, M (2004). Educar: Un verbo que se conjuga con el paradigma de la afectividad. Universidad de Costa Rica. Facultad de Educación. Revista electrónica: Actualidades investigativas en educación. Tomado de Internet.

Hee Pedersen, C (1988). Nunca me habían enseñado eso. Buenos Aires: Hvmánitas - Lilith.

Henríquez, C y Reyes, A (2002). La transversalidad: Reto para la Educación Primaria y Secundaria. Cartago - Costa Rica: Impresora Obando.

Jiménez, R (Ed.). (2002). Las personas con discapacidad en la educación superior (Una propuesta para la diversidad y la igualdad). San José - Costa Rica: Fundación Justicia y Género.

León, A (2002). El maestro y los niños. San José - Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.

López, N (1998). Retos para la construcción curricular. Santa Fe Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

McCarthy, C (1994). Racismo y currículum. Madrid: EDICIONES MORATA, S.L.

Medina, J (1978). Universidad, Política y sociedad. México, D.F.: Imprenta de Juan Pablo, S.A.

Meléndez, L (1990). La construcción de la personalidad infantil: aprendiendo a crecer juntos. San José - Costa Rica: Centro de educación alternativa.

Meyer, F (sf). Historia del pensamiento pedagógico. Buenos Aires: KAPELUSZ.

Ministerio de Educación Pública. Comisión de Transversalidad (2004). Transversalidad en el currículo educativo costarricense. San José - Costa Rica.

Moreno, C y Pozo, J (Ed.). (sf). La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía. España: Editorial Síntesis.

Palladino, E (1997). Proyecto y contenidos transversales. Argentina: Espacio Editorial.

Tunnermann, C (1993). La educación superior frente al cambio. San José - Costa Rica: EDUCA /CSUCA.

ANEXO 1

Los fines de la educación costarricense según la Ley general de educación y los pilares de la Política Educativa Nacional.⁹

FINES DE LA EDUCACIÓN COSTARRICENSE

De acuerdo con la Ley Fundamental de Educación, Ley No. 2160 del 25 de septiembre de 1957.

CAPÍTULO I

ARTÍCULO 2. – Son fines de la educación costarricense:

- a) La formación de ciudadanos [y ciudadanas] amantes de su Patria, conscientes de sus deberes, de sus derechos y de sus libertades fundamentales, con profundo sentido de responsabilidad y de respeto a la dignidad humana;
- b) Contribuir al desenvolvimiento pleno de la personalidad humana;
- c) Formar ciudadanos [y ciudadanas] para una democracia en que se concilien los intereses del individuo con los de la comunidad;
- d) Estimular el desarrollo de la solidaridad y de la comprensión humanas; y
- e) Conservar y ampliar la herencia cultural, impartiendo conocimientos sobre la historia del hombre [ser humano], las grandes obras de la literatura y los conceptos filosóficos fundamentales.

ARTÍCULO 3.- Para el cumplimiento de los fines expresados, la escuela costarricense procurará:

- a) El mejoramiento de la salud mental, moral y física del hombre [ser humano] y de la colectividad;
- b) El desarrollo intelectual del hombre [ser humano] y sus valores éticos, estéticos y religiosos;
- c) La afirmación de una vida familiar digna, según las tradiciones cristianas, y de los valores cívicos propios de una democracia;
- d) La transmisión de los conocimientos y técnicas, de acuerdo con el desarrollo psicobiológico de los educandos;
- e) Desarrollar aptitudes, entendiendo adecuadamente las diferencias individuales; y
- f) El desenvolvimiento de la capacidad productora y de la eficiencia social.

⁹ El lenguaje inclusivo y los corchetes no pertenecen al texto original.

CAPÍTULO II

Del sistema educativo

Artículo 4.- La educación pública será organizada como un proceso integral correlacionado en sus diversos ciclos, desde la pre-escolar hasta la universitaria.

Artículo 5.- La dirección general de la enseñanza oficial corresponderá a un Consejo Superior integrado como señale la ley y presidido por el Ministro [o Ministra] del ramo.

Artículo 6.- El sistema educativo nacional comprenderá dos aspectos fundamentales:

- a) La educación escolar, que se impartirá en los establecimientos educativos propiamente dichos; y
- b) La educación extra-escolar o extensión cultural, que estará a cargo de los mismos establecimientos y de otros organismos creados al efecto.

De la educación pre-escolar.

Artículo 12.- La educación pre-escolar tiene por finalidades:

- a) proteger la salud del niño [la niña] y estimular su crecimiento físico armónico;
- b) Fomentar la formación de buenos hábitos;
- c) Estimular y guiar las experiencias infantiles;
- d) Cultivar el sentimiento estético;
- e) Desarrollar actitudes de compañerismo y cooperación;
- f) Facilitar la expresión el mundo interior infantil; y
- g) Estimular el desarrollo de la capacidad de observación.

De la educación primaria.

Artículo 13.- La educación primaria tiene por finalidades:

- a) Estimular y guiar el desenvolvimiento armonioso de la personalidad del niño [y la niña];
- b) Proporcionar los conocimientos básicos y las actividades que favorezcan el desenvolvimiento de la inteligencia, las habilidades y las destrezas, y la creación de actitudes, y hábitos necesarios para actuar con eficiencia en la sociedad;
- c) Favorecer el desarrollo de una sana convivencia social, el cultivo de la voluntad de bien común, la formación del ciudadano [y la ciudadana] y la afirmación del sentido democrático de la vida costarricense;
- d) Capacitar para conservación y mejoramiento de la salud;

- e) Capacitar para el conocimiento racional y comprensión del universo;
- f) Capacitar, de acuerdo con los principios democráticos, para una justa, solidaria y elevada vida familiar y cívica;
- g) Capacitar para la vida del trabajo y cultivar el sentido económico-social;
- h) Capacitar para la apreciación, interpretación y creación de la belleza;
- i) Cultivar los sentimientos espirituales, morales y religiosos, y fomentar la práctica de las buenas costumbres según las tradiciones cristianas.

De la educación media

Artículo 14.- La Enseñanza Media comprende el conjunto de estructuras o modalidades destinadas a atender las necesidades educativas tanto generales como vocacionales de los [y las] adolescentes, y tiene por finalidades:

- a) Contribuir a la formación de la personalidad en un medio que favorezca su desarrollo físico, intelectual y moral;
- b) Afirmar una concepción del mundo y de la vida inspirada en los ideales de la cultura universal y en los principios cristianos;
- c) Desarrollar pensamiento reflexivo para analizar los valores éticos, estéticos y sociales; para la solución inteligente de los problemas y para impulsar el progreso de la cultura;
- d) Preparar para la vida cívica y el ejercicio responsable de la libertad, procurando el conocimiento básico de las instituciones patrias y de las realidades económicas y sociales de la Nación;
- e) Guiar la adquisición de una cultura general que incluya los conocimientos y valores necesarios para que el [y la] adolescente pueda orientarse y comprender los problemas que le plantee su medio social; y
- f) Desarrollar las habilidades y aptitudes que le permitan orientarse hacia algún campo de actividades vocacionales o profesionales.

ANEXO 2

La Política Educativa Nacional y sus pilares básicos.

Tres fuentes filosóficas sustentan la Política Educativa, respondiendo el **Qué, Cómo y Para qué** de la educación: el humanismo, el racionalismo y el constructivismo.

El Humanismo es la corriente filosófica que se centra en la búsqueda del ser humano y sus valores morales, en todos los ámbitos de su quehacer social, económico y cultural.

El Racionalismo se centra en la búsqueda, construcción y reconstrucción de lo que el ser humano conoce en el presente y el conocimiento adquirido desde el pasado. Se considera, desde esta corriente filosófica, que el diálogo permite un aprendizaje conjunto, sistemático y riguroso que [posibilita] reconstruir las disciplinas científicas, sociales, humanas y el compromiso de la ética del desarrollo.

La corriente Constructivista busca la interacción entre docentes y discentes para que juntos construyan conocimientos significativos. El conocimiento debe ser recreado por las y los estudiantes, de manera tal que puedan encontrarle un significado y puedan hacerlo propio.

Las tres corrientes filosóficas se complementan entre sí de manera tal que integran lo que perennemente se encuentra en un aula; el contenido de cada disciplina y el método para estudiar cada área del conocimiento (**el qué**), el cómo se desarrolla el pensamiento y por su puesto, los valores, es decir, **el para qué**.

Un ejemplo de cómo interactúan estas tres fuentes filosóficas dentro de los Programas de Estudio es el siguiente:

| PROGRAMAS DE ESTUDIO | | |
|--|--|--|
| HUMANISMO | RACIONALISMO | CONSTRUCTIVISMO |
| <ul style="list-style-type: none"> * Encontrar las diversas actividades, momentos oportunos para construir valores de: solidaridad- respeto justicia- la propia identidad. * Encontrar actividades que fomenten: <ul style="list-style-type: none"> -la salud. -el trabajo en equipo. -la competencia sana, -la producción de: materiales, ideas, proyectos. * Procurar oportunidades para el crecimiento espiritual. * Liberar el planeamiento de Prejuicios y estereotipos. | <ul style="list-style-type: none"> * Organizar los contenidos de manera que sean comprendidos racionalmente, como parte de una disciplina. * Buscar relaciones entre los distintos contenidos y disciplinas. | <ul style="list-style-type: none"> * Procurar que los recursos y las actividades “enciendan” las mentes de los y las estudiantes. * Tener una visión global para poder proponer los recursos y su adecuada utilización. * Tener en mente las necesidades, intereses y posibilidades de los y las estudiantes. |
| <p>Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, Agosto 1997, San José, pp.7</p> | | |