

Representaciones
**femeninas e
interculturales**
en gobiernos escolares

Aura Aguilar Caro

Representaciones
**femeninas e
interculturales**
en gobiernos escolares

**REPRESENTACIONES FEMENINAS E
INTERCULTURALES EN GOBIERNOS ESCOLARES**

© Aura Aguilar Caro

**Departamento Ciencias Sociales y Humanas
Grupo de Investigación Estudios Interdisciplinar del Caribe**
Director Jairo Solano Alonso

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: Julio de 2016

Evaluación de propuesta de obra: Septiembre de 2016

Evaluación de contenidos: Octubre de 2017

Correcciones de autor: Diciembre de 2017

Aprobación: Enero de 2017

Representaciones
**femeninas e
interculturales**
en gobiernos escolares

Aura Aguilar Caro



Aguilar Caro, Aura
Representaciones femeninas e interculturales en Gobiernos escolares / Aura
Aguilar Caro -- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2017.

398 páginas ; 17x24 cm
ISBN: 978-958-8930-81-7

1. Mujeres en la educación 2. Feminismo 3. Administración escolar 4. Planificación educativa
5. Administradores escolares 6. Educación inclusiva 7. Antropología de la educación I. Universidad Simón Bolívar. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Grupo de Investigación Estudios Interdisciplinarios del Caribe II. Tit.

372.082 A283 2017 Sistema de Clasificación Decimal Dewey 21ª. edición
Universidad Simón Bolívar – Sistema de Bibliotecas

Impreso en Barranquilla, Colombia. Depósito legal según el Decreto 460 de 1995. El Fondo Editorial Ediciones Universidad Simón Bolívar se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



©Ediciones Universidad Simón Bolívar

Carrera 54 No. 59-102

<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>

dptpublicaciones@unisimonbolivar.edu.co

Barranquilla - Cúcuta

Producción Editorial

Editorial Mejoras

Calle 58 No. 70-30

info@editorialmejoras.co

www.editorialmejoras.co

Marzo de 2017

Barranquilla

Made in Colombia

Cómo citar este libro:

Aguilar Caro, A. (2018). *Representaciones Femeninas e Interculturales en Gobiernos Escolares* (pp.1-398). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

Dedicatoria

**A la mística amorosa recibida de
Concepción M., Inés A. (+), Inés M., Ligia E. y Marcela De J.,
y en la interacción con ellas
comprender profundidades existenciales.**

Gratitud

A la primicia que constituye el inicio de estos estudios de nivel doctoral, como un crisol, en esta “América Latina, una patria inmensa, de hombres alucinados y mujeres históricas, cuya terquedad sin fin se confunde con leyenda” (Márquez, 1982). Aquí un laboratorio, que además de confluir la construcción de conocimiento, lo fue también en la convivencia armónica, donde las diferencias intragrupo coadyuvaron a definir convergencias tácticas, para hacer de la teoría una práctica, desde el enfoque intercultural y allí una gran riqueza, desde este entramado de América Latina.

Es difícil concluir, sin antes poder hacer algunos reconocimientos desde el nivel directivo, académico y la generación 2011-2013. En ellos/ellas, María Soledad Erazo, quien como académica y directiva de ese tiempo, supo guiar con rigor científico todas las etapas vislumbrando siempre el éxito. A Victoria Cáceres, por su disposición y acercamiento en el tránsito actual, que connota grandes definiciones. A los profesores Hugo Zemelman(+), por mostrarnos el horizonte de la razón desde nuestras particularidades regionales en el contexto global; Carlos Durán, por hacernos comprender lo intercultural como un modo de ver, desde muchos núcleos problemáticos; Elisa Loncon, integra desde su identidad, un gran aporte a la formación. Y a quienes se han constituido mis eternos compañeros de ruta 2011: Georgina Vivanco, Tricia Mardones, Ruth Urrutia y Milton Rojas. En la generación 2012 Fabio Marín, William Barragán, Karol Morales. Y en la Generación 2013, mi compatriota Gina Morales Acosta, por su temple y sagacidad en defensa de sus estudios y en ese compartir con todos/as, poder visionar la conclusión de este trabajo, siendo posible una feliz estancia allá y

una motivación entre lo académico y lo demasíadamente humano, potenciaron mis ganas de avanzar, cuando decrecían las fuerzas.

A la ONG APDES y P y P Salud, a quienes durante mi ausencia un tanto larga, se mantuvieron ahí en un trabajo constante; Aura Aguilar Medina, Ruth Ballestas, María Picalúa y Aury Benites. Gracias a ustedes, pude concluir este proyecto que hoy se consolida como un resultado de perseverancia y dedicación. ¡Muchas gracias!

A la Universidad Simón Bolívar, programa de Trabajo Social, en Barranquilla-Colombia por mi inserción laboral y facilitar lo necesario para poder concluir este proceso. Especial a las directoras Enelba Carmona y Maribel Molina; como también a la jefe docente Ligia Muñoz; Secretaria académica Rosalba Tejedor; Jefe de Investigación, Ángela García y la directora del Instituto de investigación María de los Ángeles Pérez. Y por supuesto, a la querida Lorena De la Hoz.

AURA INÉS

Un invierno acogedor en Santiago de Chile

Julio 10, 2015

Aura Inés Aguilar Caro, trabajadora social. Maestría en Trabajo Social, Pontificia Universidad Santiago de Chile; Doctora en Educación Intercultural, Universidad Santiago de Chile. Docente e Investigadora de la Universidad Simón Bolívar. Grupo Estudios interdisciplinarios del Caribe.

Sus líneas de investigación, género e interculturalidad en el Caribe.

Índice

Dedicatoria.....	5
Gratitud	7
Prológo	11
Introducción	13
Capítulo I	
Antecedentes	19
Capítulo II	
Orientaciones Teóricas	145
Capítulo III	
Constructo Metodológico	203
Capítulo IV	
Representaciones Femeninas Interculturales	223
Capítulo V	
Reconocimiento al liderazgo femenino escolar	327
Capítulo VI	
Apuesta a la política pública educativa incluyente	375
Referencias Bibliográficas	385

Prológo

La palabra se vuelve acción, los ciclos se cierran. Como muestra contundente se encuentra el trabajo de *Representaciones femeninas e interculturales en gobiernos escolares*, departamento del Atlántico del Caribe colombiano.

Realizo el prólogo de este trabajo desde la más profunda admiración, en primer lugar a la capacidad que tiene la Dra. Aura Aguilar para mirarse por dentro y no olvidar sus raíces, las enseñanzas de las ancestras que guían las formas que configura el ser Mujer.

Lo anterior permea las acciones y posicionamiento político, que daban pasos de alteridad desde el Liceo en Ariguaní del Magdalena hasta el doctorado de Educación Intercultural en la Universidad Santiago de Chile.

Como mujer histórica situada, nos muestra la ruta internacional y nacional del rol femenino en recorrido histórico de las movilidades sociales.

En este sentido, la participación de la mujer en procesos democráticos, el poder votar (1954), donde el sufragio en emancipación de los movimientos femeninos instan a nuevas masculinidades. Con cifras que no pueden continuar naturalizadas –como refiere la Dra. Aguilar– “en Colombia las mujeres son tan solo el 3 % de los gobernadores/as, el 17 % de los diputados/as, el 14 % de los concejales y el 10 % de los alcaldes/sas”.

Insta a los imaginarios de cómo las lideresas nacen y se hacen, el mérito está en posicionarse en la fuerza de la acción. En la construcción de redes de sentires, que se refleja en los Gobiernos Escolares donde tiene cabida que las estudiantes hablen y se proyecten en la más pura reflexibilidad (pensar y hacer) relacionando el conocimiento con la cultura.

Investigación que retomó la enseñanza secundaria para develar en entrevistas con adolescentes y mujeres las formas otras, en que se articulan a Gobiernos Escolares, donde son elegidas en equidad a través de un voto de sus pares académicos, como bien lo explica la Dra. Aguilar, “La representatividad de los/las estudiantes en la postulación de las elecciones democráticas de la personería estudiantil, es también otra manera de incluirlos dentro de los espacios educativos; de esta manera se establece dentro de la Ley 115/1994”.

12

En segundo lugar, en aporte científico-académico del presente trabajo que aborda magistralmente la educación y ciudadanía, y participación ciudadana, para automonitoriar las heterodesignaciones patriarcales hacia las representaciones femeninas en el país, que permita equiparar la balanza en puestos democráticos a las mujeres, que si bien inician en la participación escolar, continúen como un aporte concreto para el avance social en el país.

Dra. Gina Viviana Morales Acosta

Cómo citar este artículo:

Morales Acosta, G. V. (2018). Prológo. En A. Aguilar Caro, *Representaciones Femeninas e Interculturales en Gobiernos Escolares* (pp.11-12). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

Introducción

Bajo la influencia de la teoría crítica (Escuela de Frankfurt) los “Estudios Culturales” recuperan enfoques teóricos acerca de los conflictos existentes en las sociedades contemporáneas, lo cual ha generado una nueva dimensión intercultural (Honneth, en Dietz y Mateos, 2011, p.23).

Dentro de la perspectiva de la interculturalidad surgen variadas tendencias que junto a los movimientos sociales contestatarios bajo un horizonte político-societal común (Dietz, 2011, p.30) y que de acuerdo a los requerimientos de los colectivos, como a su vez la ubicación geográfica de los actores sociales (norte-sur) exaltan diferencias, que identifican los grupos como: etnia, género y migración, delimitadas en algunos casos por trayectoria histórica de desventaja social unida a la variable de nivel socioeconómico, lo cual persiste en la marcación de desigualdad social.

En ese sentido, la ubicación específica de la representación de lo femenino, requiere desafíos para la política pública y desde allí el espacio escolar, donde se considera fundamental para iniciar procesos de incorporación en su participación de la vida pública a través de los mecanismos de participación, que se asignan institucionalmente de manera socio histórica, en las tramas asociativas multiformes que conforman la sociedad civil, que en el caso de la movilidad de

las mujeres ha funcionado. Es en esa red de redes donde se formulan las necesidades, se elaboran las propuestas políticas concretas y desde donde se controla la realización efectiva de los principios y reglas constitucionales (Habermas, 1999, p.17).

Ahora bien, en la contemporaneidad, el discurso de origen tanto como la práctica de la interculturalización escolar, es un paso estratégico por la academia y la escuela, siendo fundamental cuando desde principios del siglo XX Dewey vincula el valor democrático de la diversidad con el valor de la dilatación de los horizontes culturales, intelectuales y espirituales de todos para enriquecer el mundo particular y colectivo, al adoptar una apertura hacia las diferentes perspectivas de este género, y para que aumenten las posibilidades de desarrollo, exploración e iluminación en el orden de lo intelectual y lo espiritual (Taylor, 1993, p.4).

14

Forma parte del giro subjetivo característico de la cultura moderna; es una nueva forma de interioridad que se llega a pensar en nosotros como seres de profundidad interna. La democracia desembocó en una política de reconocimiento igualitario, que adoptó varias formas con el paso de los años, y que ahora retorna en la forma de exigencia de igualdad de estatus para las culturas y para los sexos (Taylor, 1993, p.12).

Este estudio, que se deriva de una tesis doctoral¹, que desde la perspectiva de la educación intercultural adscrita al género, pretende

1 Representación femenina juvenil e intercultural. De los reconocimientos legales a los reales; en las Instituciones Educativas del departamento del Atlántico y la ciudad de Barranquilla-Colombia. Universidad Santiago de Chile, julio de 2015.

además una interpretación de la recuperación histórica de la representación femenina en el espacio público, que como un proceso instaurado por la movilidad social y la autodesignación de la mujer, desde el siglo XVIII y en la actualidad, es necesaria su comprensión desde el ámbito escolar para seguir las interacciones de la participación de lo femenino en relación a lo masculino en los espacios democráticos establecidos, como medio para ejercer la política representativa, en tanto avances y retrocesos en la incorporación de las estudiantes.

De alguna manera, la connotación, como acumulado histórico de la mujer y lo femenino, como sus búsquedas, parten de su iniciativa y voluntad férrea en un avance dialectizado, pero son concretizaciones graduales en su visibilidad en torno a sus derechos. Así, los logros de la inclusión en el valor democrático en los diferentes aspectos, como el político, educativo, científico y sociocultural, van matizando la interacción entre hombres y mujeres que datan desde solo hace tres siglos, lo que ha facilitado, que desde aspectos contextuales, a partir de las movilizaciones, se transfiera a la comprensión de abordajes más epistémicos, que la teoría feminista ha planteado como preponderante en la asignación del género como una construcción social, desactivando en parte la lógica patriarcal.

Ahora, en la incorporación de lo femenino en la escuela, desde los derechos, acudiendo a las orientaciones teóricas tanto interculturales, como representaciones sociales, según los estudios empíricos revisados, es ya una manera del resguardo de la igualdad como principio fundante, aunado, con la participación que ha facilitado la

comprensión de sus potencias entre lo privado y lo público, que individualmente le ha permitido identificar su ubicación y desarrollo siendo un aporte en colectivo, con mayor inserción más allá de los cánones tradicionales asignados a la mujer.

Es así como confluyen tanto los aspectos contextuales, empíricos y teóricos consolidados en este estudio desde el enfoque de la educación intercultural, que armonizado con las representaciones sociales, contribuyeron a la abstracción de la fuente inagotable del material discursivo; identificar el vínculo individual y colectivo de las representaciones encontradas, que en definitiva arguyen a la aproximación de los propósitos iniciales de este estudio.

16

Se propone entonces debatir, teórica e interculturalmente, desde los aspectos contextuales que marcan la inclusión femenina, la restitución de derechos civiles y políticos, considerando el espacio escolar como simplificación del mundo social y el impacto que genera el fomento de la equidad en ese espacio. De ese núcleo epistémico, que le da vida teórica al estudio se definen cuatro interrogantes que integran tanto la indagación conceptual como práctica. A continuación las principales interrogantes:

- ¿Qué representaciones interculturales de la mujer y lo femenino elaboran las jóvenes elegidas democráticamente a la personería estudiantil, en instituciones educativas departamentales, pertenecientes a municipios, geográfica y culturalmente diversos, del departamento del Atlántico y la ciudad de Barranquilla?
- ¿Qué representaciones interculturales acerca de la incorporación de la mujer y su aporte a las dinámicas de participación juvenil,

elaboran los distintos estamentos, directivo, docente y estudiantil pertenecientes a instituciones educativas departamentales, de municipios, geográfica y culturalmente diversos, del departamento del Atlántico y de la ciudad de Barranquilla?

- ¿Qué desafíos se plantean a la equidad de género y ejercicio del poder, en la perspectiva intercultural, en la implementación de las políticas y las prácticas organizacionales vinculadas con la participación femenina, en las organizaciones democráticas estudiantiles de las instituciones educativas del departamento del Atlántico y de la ciudad de Barranquilla?
- ¿Qué referentes, desde la perspectiva intercultural, aportan a la comprensión en la integración social de los/las estudiantes en el espacio de las instituciones educativas del departamento del Atlántico y la ciudad de Barranquilla?

Contrastado el soporte epistemológico con la perspectiva metodológica, tiene como propósito central este estudio develar la presencia de las representaciones interculturales que elaboran las líderes estudiantiles y distintos estamentos que confluyen en su participación democrática en las Instituciones Educativas del departamento del Atlántico y la ciudad de Barranquilla, sobre la mujer y lo femenino y su relación con los marcos legales.

Lo anterior, como preámbulo a la estructuración del texto, desde sus planteamientos teórico/metodológicos, regida por los procesos de investigación social para obtener la aproximación de lo definido en sus objetivos. Para ello esta investigación se ubicó en el Caribe colombiano, en ocho Instituciones Educativas de los municipios de

Malambo, Ponedera, Tubará y la ciudad de Barranquilla (Ver figura 3.1).

En definitiva, este libro está conformado por seis capítulos. El primero, subdividido en dos segmentos. Indica los antecedentes contextuales y empíricos. Avanzando hacia el segundo, se encuentran las orientaciones teóricas. Seguidamente el tercero, que integra el constructo metodológico definiendo las principales decisiones metodológicas y estrategias ocupadas. El cuarto capítulo contiene los resultados, definidos por representaciones femeninas interculturales. Prosiguiendo al quinto, con las conclusiones, detalladas como reconocimiento del liderazgo femenino escolar; y el sexto que apuesta a la política pública como aporte de nuevo conocimiento. Finalmente la bibliografía.

Cómo citar este artículo:

Aguilar Caro, A. (2018). Introducción. En A. Aguilar Caro, *Representaciones Femeninas e Interculturales en Gobiernos Escolares* (pp.13-18). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

Capítulo I Antecedentes

Se consolidan en este aparte los antecedentes de contexto y empíricos, respectivamente. Ambos, delimitados en el marco internacional y nacional (Colombia), elementos que facilitan la identificación de dimensiones, que articuladas con el objetivo, dan claridad del recorrido histórico de las movilidades sociales de la mujer; dan vida armónica a través de definiciones y conceptos que facilitan la comprensión de cómo el entramado institucional educativo, desde las orientaciones de género, la interculturalidad y la representación social permiten ver la pertinencia y relevancia de este trabajo de tesis doctoral. A continuación los tres apartados, contextuales y empíricos.

19

CONTEXTUALES

Las determinaciones contextuales que demarcan la representación real de lo femenino, tanto en lo educativo como en la participación social directa e indirecta, ha sido crucial a través de la unidad de identidades femeninas que promovió la búsqueda de reconocimientos políticos y civiles. En ese sentido, se presentan en detalle los marcos jurídicos que subyacen de lo internacional, y así se incorpora nacionalmente (Colombia).

Se consideran aquí, específicamente, la educación y la educación in-

tercultural, matizadas con los hitos históricos que han permitido la definición de los constructos de la integración de género, debido a las autoasignaciones femeninas desde el siglo XVIII hasta la actualidad.

Educación internacional

El referente internacional, para la definición de la educación, de manera más incluyente y paritaria, se referencia aquí a partir de las agencias internacionales desde la década de 1940 con los organismos que más se destacan como la ONU, Banco Mundial, UNESCO y UNICEF, que en conjunto facilitan el acceso social del estudiantado en diferentes niveles. Destacando también, a nivel latinoamericano, la integración al currículo de las competencias ciudadanas.

20

ONU: Derechos humanos 1948 a la conferencia de Dakar en 2000

La adopción de la declaración universal de los Derechos Humanos en 1948 fue la primera ocasión en que las comunidades organizadas de Naciones Unidas, realizaron una Declaración de derechos humanos y libertades fundamentales. Durante la proclamación de Teherán, adoptada por la Conferencia Internacional de Derechos Humanos, en 1968, se llegó a la conclusión de que la Declaración Universal manifiesta un entendimiento común de los pueblos del mundo en todo lo concerniente a los derechos humanos inalienables e inviolables de todos los miembros de la familia humana y constituye una obligación para los miembros de la comunidad internacional. La Declaración está compuesta por 30 artículos que hablan tanto de los derechos civiles y políticos como de los econó-

micos, sociales y culturales y pertenecen a todas las personas, sin discriminación alguna (UNESCO, 2000).

De esta manera, el marco jurídico de la educación no tiene precedente a la proclama de la Declaración Universal de Derechos Humanos, adoptada por la Asamblea General de la ONU en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948; es fundamental su concepción de ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medio de medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universal y efectiva tanto entre los pueblos de los Estados miembros como entre los de los territorios bajo su jurisdicción.

21

Cabe destacar la integración de la educación como vínculo del respeto y como un bien en sí mismo que posibilite el libre desarrollo de la persona humana en cualquier sociedad, queda demarcado indeleblemente el derecho a la educación, en su artículo 26 en cuanto señala que:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

Lo anterior fue un significativo aporte a la humanidad. Luego, en

1990, el Año Internacional de la Alfabetización, se celebró en Jomtien (Tailandia) la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, en la cual 1500 delegados de 155 países y representantes de unas 150 organizaciones intergubernamentales, gubernamentales y no gubernamentales, formularon un llamamiento a todos los países con el fin de universalizar la educación básica adecuada. La Conferencia adoptó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y aprobó un marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Esta declaración empieza proclamando que “cada persona –niño, joven o adulto– deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje”. En este sentido, la Educación para todos abarca, con una visión amplia, “los programas, actividades y servicios del sector público y privado que, dentro y fuera de escuela, están destinados a responder a las necesidades básicas de niños, adolescentes y adultos” (UNESCO, 2000).

La iniciativa Educación para Todos (EPT) es un compromiso mundial para dar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos. En el Foro Mundial sobre la Educación (UNESCO, 2000), 164 gobiernos se comprometieron a hacer realidad la EPT y definieron seis objetivos que debían alcanzarse antes de 2015. Los gobiernos, los organismos de desarrollo, la sociedad civil y el sector privado están colaborando para cumplirlos (Ver Tabla 1.1).

Tabla 1.1
Objetivos de Educación para Todos, 2000

Objetivo EPT	Descripción
1	Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
2	Velar para que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
3	Velar para que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.
4	Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50 %, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y permanente.
5	Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.
6	Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas.

Fuente: Adaptación, a partir, del Foro sobre la Educación mundial en Dakar, año 2000

En el Marco de Acción de Dakar, se le asignó a la UNESCO la tarea de coordinar la acción de estos copartícipes, en colaboración con los otros cuatro organismos que auspiciaron el Foro (PNUD, UNFPA, UNICEF y Banco Mundial).

Consecuentemente, se establecieron seis objetivos, fundamentales para el propósito de llegar a satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos de manera universal, a más tardar en 2015. Es decir, en los objetivos dos, tres y cuatro, hace especial énfasis en la priorización de las niñas y mujeres; en el acce-

so a la enseñanza y al logro de la paridad tanto en el nivel primario como en el secundario (Ver Tabla 1.1).

Alternando al compromiso de EPT, en el mismo año, a través del PNUD, se logran establecer ocho objetivos del milenio (ODM), que acordados por los líderes del mundo hace más de una década, han alcanzado ya importantes resultados. El esfuerzo centrado por los gobiernos, la familia, el sector privado y la sociedad civil han mejorado las condiciones de vida de la ciudadanía. Entre los ODM encontramos: reducir la pobreza extrema, lograr la educación primaria universal, promover la igualdad de género, reducir la mortalidad infantil, mejorar la salud materna, combatir el VIH/SIDA, paludismo y otras enfermedades, garantizar la sostenibilidad del medioambiente, y fomentar una asociación mundial para el desarrollo (PNUD, 2012).

24

Centrados en el informe del PNUD 2012, en cuanto al seguimiento de los objetivos 2 y 3, en el primero, gracias a los esfuerzos nacionales e internacionales y a la campaña de los ODM, muchos más niños/as de todo el mundo se han matriculado en la enseñanza primaria, especialmente desde el 2000. Las niñas son las que más se han beneficiado. En todas las regiones en desarrollo, la relación entre la tasa de matriculación de las niñas y los niños aumentó de 91 en 1999 a 97 en 2010. Este índice de paridad de géneros (97) está dentro del margen de 3 puntos del 100 %, que es la medida aceptada de paridad (PNUD, 2012, p.4).

En África subsahariana, las tasas de matriculación en la enseñanza primaria aumentaron marcadamente, pasando del 58 % al 76 %

entre 1999 y 2010. No obstante, en términos globales ha habido avances en el aumento de la presencia de las niñas en la enseñanza primaria, ya que el porcentaje que no iba a la escuela en los países en desarrollo cayó del 58 % al 53 % entre 1999 y 2010. Sin embargo, las persistentes desigualdades de género siguen socavando los esfuerzos para lograr una enseñanza primaria universal. En Asia meridional, Asia occidental y África septentrional, las niñas representan el 55 %, 65 % y 79 %, respectivamente, del total de niños que no asisten a la escuela (PNUD, 2012, p.18).

Para el caso de América Latina, hay una cobertura del 95 % de la educación primaria, con una diferencia de dos puntos en relación a los países desarrollados, lo que indica que aún existe mayor compromiso de los gobiernos para lograr el porcentaje total (PNUD, 2012, p.16).

En cuanto al objetivo de equidad de género, según este informe se ha logrado la paridad en la asistencia en la educación primaria universal en todo el mundo. En el aspecto de participación en la política, las mujeres ocupaban el 19,7 % de los escaños parlamentarios en 2012, esto representa casi un 75 % de aumento desde 1995, cuando el porcentaje de representación femenina era del 11,3 %, y un incremento del 44 % respecto al nivel de 2000 (PNUD, 2012, p.24).

Finalmente, con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la plataforma de Jomtiem y Dakar (2000) y el establecimiento de los ODM (2000), el proceso de inclusión de género en la educación, es un aspecto fundamental; aunque no se llega univer-

salmente al cumplimiento total, las estadísticas y el seguimiento que se hace es un indicador para que se continúe avanzando.

Otros organismos internacionales:

PNUD, BANCO MUNDIAL, UNICEF

Cuatro alianzas de ámbito mundial lideran esfuerzos por acelerar el progreso de la educación y ayudar a los países a lograr la igualdad entre los géneros: el Plan de Acción Mundial Educación para Todos, la Iniciativa Vía Rápida, la Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas y el Grupo Integrado del Comité Permanente.

26

El Plan de Acción Mundial Educación para Todos (EPT), dirigido por la UNESCO, es una estrategia destinada a mejorar la coordinación a escala internacional y nacional del programa Educación para Todos, cuyo objeto es satisfacer las necesidades educativas de todos los niños y niñas, jóvenes y adultos para 2015. Su función consiste en clarificar las responsabilidades de los cinco organismos internacionales que integran el movimiento mundial de EPT (UNESCO, PNUD, UNFPA, UNICEF y el Banco Mundial), delimitando las actuaciones conjuntas y coordinadas de cada uno de ellos a escala mundial. En última instancia, el objetivo es mejorar las intervenciones específicas sobre el terreno a escala nacional (UNICEF, 2013).

El compromiso de estas alianzas a nivel global, tienden hacia el apoyo técnico y seguimiento de los países en el cumplimiento de la educación primaria universal, como también a la igualdad de género desde la escuela, financiando la implementación de planes sectoriales de educación, y los estudios comparativos pertinentes para que

existan referentes que delimiten la planeación que permita que en 2015 puedan demostrarse avances significativos.

En este aspecto, con el compromiso paulatino adquirido tanto de manera general como particular, las vidas de las niñas y de las mujeres han experimentado una transformación extraordinaria en el último cuarto de siglo. Hoy en día hay más niñas y mujeres alfabetizadas que en ningún otro momento de la historia, y en una tercera parte de los países en desarrollo hay más niñas que niños en las escuelas. Las mujeres constituyen ahora más del 40 % de la fuerza de trabajo mundial (Banco Mundial, 2012, p.8).

En síntesis, la educación con inclusión de género es un aspecto que logra atrapar la atención de la política pública a nivel internacional, situándola en los gobiernos comprometidos, confrontados con la realidad social que atraviesan los países en desarrollo, los cuales en relación a sus mismas realidades contextuales, requieren mayor inversión para que se reflejen los avances.

27

Integración al currículo, competencias ciudadanas:

América Latina

En algunos países de América Latina, integran al currículo de diferente forma, ya que dan mayor énfasis a la formación para la ciudadanía. En una exploración de once países (Ver Tabla 1.2), se encontró que el 60 % está integrada dentro del área de estudios sociales; un 10 %, se inscribe como formación ética y ciudadanía, como también cívica, y solo un 30 % la integran transversalmente en el currículo.

De los países que integran transversalmente las competencias ciudadanas, se encuentran Colombia, Bolivia y El Salvador. Puede que

haya una conexión directa con los cambios constitucionales de los dos primeros países, que en la década de los 90, a través de Constituyente, lograron una mayor inclusión y participación de los diferentes sectores sociales y que a partir de allí se da aplicabilidad al mundo escolar (Ver Tabla 1.2).

Tabla 1.2
Integración al currículo de las competencias ciudadanas en América Latina

N	País	Integración curricular en Educación ciudadana	Grados y Niveles	Integración en ejes transversales
1	Argentina	Formación ética y ciudadana	Primaria y media	Eje transversal en la mayoría de lugares.
2	Barbados	Estudios sociales	6,7 y 8 Grado.	Clases, proyectos de investigación, simulaciones, visitas al parlamento.
3	Belize	Estudios sociales	9 y 10 Grado (requisito). 11-12 Grado (electiva)	A través de los temas de Gobierno y ciudadanía
4	Bolivia	Estudios sociales	Primero y segundo ciclo (humanidades)	No disponible
5	Colombia	Estudios sociales Eje transversal	Todos	Participación en toma de decisiones; metacognición; resolución de conflictos.
6	Costa Rica	Como Asignatura	Primero y segundo ciclo	Desarrollo de competencias
7	Ecuador	Estudios sociales; cívica y cultura nacional	4,5 y 6 Grados	Como eje transversal; integrado en temas relacionados con "educación en valores"
8	El Salvador	Moral y cívica; estudios sociales. Eje transversal.	Básica y media	Procesos eleccionarios de los consejos estudiantiles.
9	Guatemala	Estudios sociales; Seminario (foco de la democracia).	1-5 Grado	Como eje transversal; integrado en temas relacionados con "educación en valores"
10	México	Formación cívica y ética; Formación Ciudadana hacia una cultura de la legalidad (opcional)	Cívica: 1-3 Grados; Formación Ciudadana: 3 Grado (opcional)	Diálogo; comprensión crítica; toma de decisiones; juicio moral.
11	Uruguay	Formación ciudadana	3 grado, ciclo básico	ND

Fuente: Estudio: una revisión a la participación escolar en América Latina, PREAL, 2006

En definitiva, cabe resaltar que en los países de América Latina definidos, las Instituciones Educativas han incorporado las competencias ciudadanas como eje transversal, como también, el orden de los gobiernos escolares, lo dialógico de la interacción, proyectos de investigación, resolución de conflictos, entre otros. Es fundamental este ejercicio como parte del currículo para que facilite la comprensión de la importancia de los/las estudiantes, de su participación y liderazgo dentro de este espacio, previo a estar instalados como ciudadanos directos y asumir un compromiso democrático.

Educación en Colombia

Dos hechos fundamentales, demarcan el marco jurídico de la educación en Colombia desde la década de 1990. Uno es el advenimiento de la proclamación de la Constitución Política en 1991, y el otro, la Ley 115 de 1994, entre otras leyes. Esta circunstancia ha sido determinante para que la mujer tenga mayor representatividad tanto en lo educativo como en la participación, al declararse un país integrador por excelencia, no solo en el género, sino en la diversidad étnica, ideológica y cultural.

29

Constitución de 1991

En América Latina, después de los procesos de transición democrática en las décadas de los años 1980 y 1990, la mayoría de los países ha modificado sus constituciones y en otros –a través de consensos participativos de la sociedad civil– fueron promulgadas nuevas. Es el caso de Brasil (1988), Colombia (1991), Paraguay (1992), Perú (1993), Ecuador (1998, 2008), Venezuela (1999), Bolivia (2009) y la República Dominicana (2010), que de alguna manera han sido más incluyentes de las que le antecedían, considerando ahora como iguales a las comunidades étnicas y a otros grupos históricamente marginados.

En Colombia, la nueva Constitución Política de 1991, enfrentó a los colombianos a una nueva interpretación que permeó todos los espacios de la vida social, y entre ellos –de manera muy especial–, el ámbito educativo. La Carta sugiere la construcción de un nuevo país fundado en los principios de la democracia participativa, en el respeto y valoración a las diferencias de todo orden y en los valores de la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad. Políticos y educadores se ocuparon en la tarea de reglamentar las disposiciones legales que facultarían a las entidades educativas a desarrollar esos preceptos constitucionales. De ese trabajo colectivo, nace la Ley 115, en la que se plasman los fines de la educación nacional y se crean los espacios y mecanismos para hacer viable la construcción de la democracia (OEI, 2013, p.1).

30

La Constitución Política de 1991, en su artículo primero, declara que este país es:

Un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general. (Art. 1. Presidencia de Colombia, 1991)

En cuanto a lo que nos convoca, como es el tema educativo, esta Carta Magna, es garante de ella, debido a que en su artículo 67 la define así:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y

valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. (Art. 67. Ministerio de Educación de Colombia, 1991)

Considerando que la educación es necesaria para el ser humano puesto que al ser inconcluso la necesita permanentemente para desarrollarse a plenitud y que su finalidad es cultivar a la humanidad; además posibilita el ejercicio de otros derechos fundamentales, lo cual supone que no puede ser considerada como un mero servicio o una mercancía negociable, sino como un derecho que el Estado tiene la obligación de respetar, asegurar, proteger y promover (Kymlicka, 2010, p.35).

31

Es entonces, con el amparo constitucional, que desde 1991 se abren las posibilidades a la participación de prácticas democráticas:

En todas las instituciones de educación, oficiales y privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la instrucción cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. (Art. 41)

Concluyendo, articulado con los parámetros concedidos en la Constitución nacional, que definen la participación ciudadana en general en Colombia desde la década de los 90 estos espacios fortalecen –en el caso de los/las estudiantes– un ejercicio apropiado para avanzar hacia la consolidación de un democracia estable dentro del país y el

compromiso que debe surgir independientemente de la adscripción del género.

Ley General de Educación 115 de 1994

En Colombia, luego de la Constitución de 1991 y referido en su artículo 67, se da paso en 1994 a la Ley 115 o Ley General de la Educación (Ministerio de Educación de Colombia, 1994), concibe la educación como:

Un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. (Art. 1)

32

A su vez, señala las normas generales para regular el servicio público de la educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad, fundamentada en los principios constitucionales sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público. Logra así, definir y desarrollar la organización, como también la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar (1)¹, básica (9) [que comprende la primaria (5) y secundaria (4)], y por último la media (2); también incluye a la no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social. Es decir, existe inclusión dentro de la diversidad que emana de las tradiciones manifestadas intracul-

¹ Años de estudio por cada nivel.

turalmente, considerando el porcentaje de población indígena, con movilidad reducida, aspecto importante para el establecimiento de la política pública educativa en este sentido (Ministerio de Educación Nacional, 2004).

Para lo que nos ocupa, la representatividad y participación de la comunidad estudiantil dentro de los establecimientos educativos, es desde la mencionada ley, donde se insta a promover la participación de los educandos dentro de las Instituciones Educativas, que incorporados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), definen el fomento de la integración colectiva tanto de estudiantes, como padres de familia, docentes; en definitiva, un ejercicio democrático desde la formación escolar:

(...) acciones pedagógicas para favorecer el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, en especial las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración eficiente del tiempo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación. (Art. 92)

En ese sentido, la Ley 115 de 1994 establece cuatro formas de representación y participación estudiantil, definidas en los artículos 92-94, 97, 142, 143 y 164; son espacios de formación de ciudadanía dentro del contexto escolar. Define su activa presencia en: gobiernos escolares (1), elección de personeros estudiantiles (2), foros educativos (3) y servicio social (4). Los tres primeros son elegidos democráticamente; en cambio la participación en el último, les corresponde a todos los estudiantes durante dos años, antes de culminar su enseñanza media (Ver Tabla 1.3).

Mecanismos de participación en las Instituciones Educativas colombianas

Están definidos en la Ley 115 de 1994, cuatro mecanismos de representación y participación estudiantil en Colombia, a través de los gobiernos escolares. A continuación se detallan (Ver Tabla 1.3) y luego, en el mismo orden se da la explicación pertinente a cada uno de los ítems.

Tabla 1.3
Mecanismos de representación y participación estudiantil en Colombia

N	Mecanismo de representación y participación estudiantil a través del gobierno escolar	Funciones	Número de participantes
1	Consejo Directivo	Representar a los estudiantes	Tres estudiantes, de los tres últimos grados de básica y media.
2	Personería estudiantil	-Promover el cumplimiento de los derechos y deberes de los estudiantes. -Proteger los derechos de los estudiantes y facilitar el cumplimiento de sus deberes.	Un/a estudiante elegido/a democráticamente
3	Foro Educativo Anual. Nacional, Distrital, Departamental y Municipal.	Participar en los foros anuales y reflexionar sobre el estado de la educación y hacer recomendaciones a las autoridades educativas respectivas para el mejoramiento y cobertura de la educación.	Un estudiante por cada uno de los niveles, Nacional, Distrital, Departamental y Municipal.
4	Servicio social	Integrarse a la comunidad para contribuir a su desarrollo social, cultural y económico, mediante la participación en diferentes proyectos de extensión.	Todos los estudiantes

Fuente: Adaptación a partir de Ley General de Educación colombiana 115/1994 Artículos 92-94, 97, 142, 143 y 164.

De acuerdo a la tabla anterior se enlistan los mecanismos de representación y participación en los gobiernos escolares; en el siguiente orden se detallan a continuación: consejo directivo, personería estudiantil, foro educativo anual y servicio social.

1. Consejo Directivo

Se deberá implementar sin importar que las Instituciones sean públicas o privadas. Su conformación requiere incluir la representatividad de la comunidad escolar (padres de familia, administradores, estudiantes, exalumnos); un gobierno escolar unificado, que pueda proyectar en conjunto el desarrollo institucional democráticamente. Se resume de la siguiente manera en la Ley 115/1994:

Considerar las iniciativas de los estudiantes, de los educadores, de los administradores y de los padres de familia en aspectos tales como la adopción y verificación del reglamento escolar, la organización de las actividades sociales, deportivas, culturales, artísticas y comunitarias, la conformación de organizaciones juveniles y demás acciones que redunden en la práctica de la participación democrática en la vida escolar. (Art. 142)

35

El Gobierno Escolar lo integra y preside el rector en dos órganos como son: el Consejo Académico y Directivo (Ver Tabla 1.4). El primer Consejo lo integran los directivos docentes y un docente por cada área o grado; en el segundo Consejo, además de representarlo el rector, lo integrarán dos docentes, dos padres de familia, un exalumno, un estudiante del último grado que oferte la institución, y una persona del gremio productivo. En este último es entonces, donde está la presencia activa de los estudiantes, teniendo entre otras, las siguientes funciones:

Los voceros de los estamentos constitutivos de la comunidad educativa podrán presentar sugerencias para la toma de decisiones de carácter financiero, administrativo y técnico-pedagógico. Tanto en las instituciones educativas públicas como

privadas, la comunidad educativa debe ser informada para permitir una participación seria y responsable en la dirección de las mismas. (Art. 142)

A continuación, una síntesis:

Tabla 1.4
Conformación del gobierno escolar en las Instituciones Educativas colombianas

Gobierno Escolar	Integrantes	Funciones
Consejo directivo	<ul style="list-style-type: none"> • El rector • Dos representantes docentes. • Dos representantes padres de familia • Un representante de los estudiantes que debe estar cursando el último grado de educación que ofrezca la institución • Un representante de los ex alumnos • Un representante de los sectores productivos 	<p>a) Tomar las decisiones que afecten el funcionamiento de la institución y que no sean competencia de otra autoridad.</p> <p>b) Servir de instancia para resolver los conflictos que se presenten entre docentes y administrativos con los alumnos del plantel educativo.</p> <p>c) Adoptar el reglamento de la institución.</p> <p>d) Fijar los criterios para la asignación de cupos disponibles.</p> <p>e) Asumir la defensa y garantía de los derechos de toda la comunidad educativa.</p> <p>f) Aprobar el plan anual de actualización del personal de la institución presentado por el rector.</p> <p>g) Participar en la planeación y evaluación del Proyecto Educativo Institucional, del currículo y del plan de estudio.</p> <p>h) Estimular y controlar el buen funcionamiento de la institución educativa.</p> <p>i) Establecer estímulos y sanciones para el buen desempeño académico y social del alumno.</p> <p>j) Participar en la evaluación anual de los docentes, directivos docentes y personal administrativo de la institución.</p> <p>n) Aprobar el presupuesto de ingresos y gastos de los recursos propios y la forma de recolectarlos.</p> <p>ñ) Darse su propio reglamento.</p>
Consejo académico	<ul style="list-style-type: none"> • Todos los directivos docentes de la Institución Educativa. • Un docente por cada área o grado que ofrezca la respectiva institución 	<p>a) El estudio, modificación y ajustes al currículo, de conformidad con lo establecido en la presente ley.</p> <p>b) La organización del plan de estudio.</p> <p>c) La evaluación anual e institucional, y</p> <p>d) Todas las funciones que atañen a la buena marcha de la institución educativa.</p>

Fuente: Adaptación a partir de Ley General de Educación colombiana 115/1994. Artículos 142-145

2. Personería estudiantil

La representatividad de los/las estudiantes en la postulación de las elecciones democráticas de la personería estudiantil, es también otra manera de incluirlos dentro de los espacios educativos; de esta manera se establece en la Ley 115/1994:

En todos los establecimientos de educación básica y de educación media y en cada año lectivo, los estudiantes elegirán a un alumno del último grado que ofrezca el establecimiento, para que actúe como personero de los estudiantes y promotor de sus derechos y deberes. (Art. 94)

Hay una asignación de funciones para quien, durante un año sea elegido democráticamente como personero/a de los/las estudiantes, que además de contempladas en la Ley 115 (artículo 94) están definidas en su decreto reglamentario 1860 (artículo 28), ambos de 1994:

Promover el cumplimiento de los derechos y deberes de los estudiantes como miembros de la comunidad educativa, y presentar ante el rector del establecimiento las solicitudes que considere necesarias para proteger los derechos de los estudiantes y facilitar el cumplimiento de sus deberes. (Art. 94)

Es entonces, en la elección de personeros estudiantiles, donde hay mayor proximidad semejante a una elección popular; es allí donde se hace factible potenciar tanto a niños y niñas, a que sean un segmento dentro de la formación académica integrada por las ciencias sociales además de la ética, para que se consoliden propuestas de gobierno dentro de sus aspiraciones; donde la transparencia en el proceso de elección sea un factor importante, y la autonomía per-

mita analizar cada plan de trabajo de quienes se presenten, y donde ese personero/a de los estudiantes, sea a su vez promotor de sus derechos y deberes.

3. Foro Educativo Anual

Tanto en el nivel municipal, distrital, departamental y nacional, se establecen la organización y la realización de los foros educativos que deben cumplirse en el primer trimestre de cada año en cada municipio y a su vez todos los análisis situacionales en educación que puedan ser referidos en los foros departamentales y nacionales. Queda demarcado en la sección segunda de la Ley 115/1994, en su artículo 164, de la siguiente manera:

38

Créanse los foros educativos municipales, distritales, departamentales y nacional con el fin de reflexionar sobre el estado de la educación y hacer recomendaciones a las autoridades educativas respectivas para el mejoramiento y cobertura de la educación. Serán organizados anualmente por las respectivas autoridades y reunirán a las comunidades educativas de su jurisdicción. (Art. 164)

En el orden geográfico de cada uno de los foros –municipal, distrital, departamental y nacional– hay participación representativa de la comunidad educativa, siendo en los dos últimos donde hay presencia de estudiantes –uno por cada uno–, los cuales son un espacio externo de representatividad, e importante que desde la política pública educativa sean tenidos en cuenta para que desde su óptica como estudiantes puedan hacer requerimientos que puedan contribuir a hacer los cambios requeridos.

4. Servicio Social

Es una actividad obligatoria contenida en el artículo 97 de la Ley 115/1994, que deben realizar los estudiantes de educación media durante los dos (2) grados de estudios; permite la integración social dentro del contexto al que pertenecen y se facilita la movilidad como aporte a su comunidad, en las áreas que pueda ejercer la acción.

De acuerdo con la reglamentación 1860/1994 de la ley señalada arriba, expedida por el Ministerio de Educación Nacional, es definido como:

El servicio social estudiantil, que es necesario que presten los/las estudiantes de la educación media, con el propósito principal de integrarse a la comunidad para contribuir a su mejoramiento social, cultural y económico, colaborando en los proyectos y trabajos que lleva a cabo y desarrollar valores de solidaridad y conocimientos del educando respecto a su entorno social. (Art. 39)

39

De esta manera, los temas del servicio social estudiantil serán definidos en el Proyecto Educativo Institucional, pudiendo ser ejecutados de forma conjunta por el establecimiento con entidades gubernamentales y no gubernamentales, especializadas en la atención a las familias y comunidades.

En suma, las cuatro maneras de participación dentro de las instituciones educativas en Colombia, tanto en gobiernos escolares, personerías estudiantiles, foros regionales y servicio social, son espacio propicios para que la democracia participativa sea un principio

para el inicio de esta actividad, que luego se pueda ver reflejada socialmente, donde la inclusión de género pueda ya no ser una utopía y que de las autodesignaciones de la misma mujer, puedan surgir las iniciativas, como aspecto importante de su vida pública y privada.

Educación intercultural

Desde la década de 1980, la educación intercultural ha prevalecido desde los flujos migratorios del sur al norte, como también ha sido incorporada en las incomprensiones desde la escuela, en lo referente a la diversidad, que pasa por lo étnico, ideológico, cultural, religioso; y que es transversalizado por la variable género, lo que tanto en el plano internacional, como nacional (Colombia), ha propiciado una serie de documentos, conferencias, declaraciones, convenciones y directrices, que faciliten dar un nuevo cariz a este fenómeno.

40

Internacional

En la década de los 90 se incrementó la movilidad laboral y emergieron nuevas minorías a través de los procesos migratorios a redes de trabajo global. Como resultado de la gran movilidad de pueblos y personas, la composición demográfica y cultural de las sociedades tienden a cambiar rápidamente. El etnocentrismo, el racismo y la xenofobia constituyen una amenaza seria a la vida y el bienestar de muchas sociedades, y a la dignidad y valor de las personas (Bireza, 2001, p.3).

Es decir, la unidad de gobiernos y organizaciones internacionales, particularmente las Naciones Unidas y el Consejo Europeo, han de-

clarado repetidamente –en términos imperativos– que es una tarea prioritaria la pronta y comprehensiva eliminación de todas las formas de racismo y discriminación racial, xenofobia e intolerancia con que se les relaciona. En esta coyuntura, el papel de la educación toma una importancia crucial y debe promoverse por todos los medios disponibles con miras a desarrollar la tolerancia, el entendimiento y el respeto entre pueblos, grupos e individuos (Bireza, 2001, p.3; Consejo de Europa, 2002).

El principal propulsor de ideal común y el referente de todas las reivindicaciones de las minorías de cualquier tipo, ha sido la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), que refleja la preocupación del esfuerzo que deben hacer todos los pueblos y naciones a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universal y efectiva, tanto entre los pueblos de los Estados miembros como entre los de los territorios bajo su jurisdicción.

De ahí, subyacen, en la posterior década de los 60, la Conferencia general de la UNESCO (1960), que en su artículo 5, favorece la eliminación contra la discriminación en educación, lo cual se contrasta con la convención internacional para la eliminación de toda forma de discriminación racial, promulgada por la ONU (1963), que en su artículo 7, designa la igualdad sin distingo. Concordando lo

anterior, el pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales de la ONU (1966), en su artículo 2 reconoce los derechos a los emigrantes, sin distingo de color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, lo cual es un avance profundo sobre todo para las personas inmigrantes y sus familias (UNESCO, 2010).

En ese mismo orden, ya en la década de los 80, hay tres contribuciones desde la ONU para el tema de la perspectiva intercultural en el contexto educativo. Está la declaración contra todas formas de intolerancia y discriminación fundadas en la religión o las convicciones (1981), que en su artículo 5 dicta: “educar al niño en un espíritu de comprensión, tolerancia y amistad entre los pueblos y hermandad universal”. A esta declaración se aúna el artículo 29 de la convención de los derechos de la niñez (1989), que ilumina: “a los padres u otras personas encargadas del niño les incumbe la responsabilidad primordial de proporcionar, dentro de sus posibilidades y medios económicos, las condiciones de vida que sean necesarias para el desarrollo del niño”. Así mismo, la convención sobre la enseñanza técnica y profesional (1989), en su artículo 3, dictamina: “la situación cultural y social de la población, así como sus aspiraciones profesionales”. Es la manera de dar extensión a la educación técnica, como opción para el desempeño de los jóvenes para que tengan un perfil laboral acorde con las necesidades de incorporación a oficios requeridos tanto en el mundo público como privado (ONU, 1989).

Seguidamente, en la década de los 90, igualmente de la ONU; exis-

ten tres aportes más, delimitados en: convención internacional para la protección de los derechos de los trabajadores migratorios y sus familias (2005), Declaración de los derechos de pertenencia de los miembros de las minorías étnicas (1992) y por parte de la Unión Europea, Estados Unidos y Canadá, la conferencia sobre seguridad y cooperación de Europa, proceso Helsinki (1992), que en su apartado 3-1, promueve la creación de condiciones para la promoción de la no-discriminación y el entendimiento intercultural (ONU, 1990; ONU, 1992).

Finalmente, las directrices en el nuevo milenio, que ha facilitado la UNESCO (2006) han sido preparadas como una contribución al conocimiento de los temas de la educación intercultural. Se sintetizan los principales instrumentos normativos y los resultados de numerosas conferencias, en particular la reunión de expertos celebrada en la sede de la UNESCO en marzo de 2006, a fin de presentar los conceptos y aspectos que pueden ser útiles para orientar las futuras actividades y políticas en este ámbito, donde se hace hincapié en la necesidad de fomentar la tolerancia y respeto de todos los pueblos del mundo mediante la integración de los principios de los derechos humanos en las escuelas y los programas de estudios (UNESCO, 2006, p.7).

El documento permite comprobar la función singular que la UNESCO cumple al establecer normas internacionales y reunir perspectivas culturales e ideológicas variadas. Se espera que sea útil, en elaboración de programas de estudio y en la formulación de políticas y

miembros de la comunidad, y para todos aquellos que deseen promover la educación intercultural en pro de la paz y el entendimiento (UNESCO, 2006, p.8).

Sintetizando, ascienden a diez las contribuciones, que para fines de delimitación de este estudio, están en sincronía con el enfoque de la interculturalidad como aporte a los procesos educativos que integran y visibilizan las diferencias como parte de la existencia humana, mayormente promulgadas por agencias internacionales como la ONU, UNESCO y Unión Europea, que dentro del marco internacional lo ubican como tema relevante dentro de la necesidad dialógica y de hermandad entre los pueblos que existen globalmente (Ver Tabla 1.5).

44

La educación intercultural es una respuesta al reto de proporcionar educación de calidad para todos. Se inscribe en la perspectiva de los derechos humanos, tal como se expresa en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948).

En definitiva, la educación intercultural tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (UNESCO, 2006, p.8).

Tabla 1.5
Síntesis, marco jurídico internacional, educación intercultural

N	Documento	Año	Institución	Referencia
1	Declaración universal de los derechos humanos	1948	ONU	Art 26: educación.
2	Conferencia general de la Unesco	1960	UNESCO	Art 5: eliminación contra la discriminación en educación.
3	Convención internacional para la eliminación de toda forma de discriminación racial	1963	ONU	Art 7: igualdad sin distingo.
4	El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	1966	ONU	Art 2: derechos reconocidos a los emigrantes, sin distingo de color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social.
5	La Declaración sobre la eliminación de todas las formas de intolerancia y discriminación fundadas en la religión o las convicciones	1981	ONU	Art 5: educar al niño en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos y hermandad universal.
6	Convención de los derechos de la niñez	1989	ONU	Art 29: aspectos culturales y educación.
7	La Convención sobre la Enseñanza Técnica y Profesional	1989	ONU	Art 3: la situación educativa, cultural y social de la población, así como sus aspiraciones profesionales.
8	Convención internacional para la protección de los derechos de los trabajadores migratorios y sus familias	1990	ONU	Art 45: oportunidades de empleo e integración educación de hijos de personas migrantes.
9	Declaración de los derechos de pertenencia de los miembros de las minorías étnicas	1992	ONU	Art 4: los estados deben alentar el conocimiento de las historias, tradiciones, lenguaje y cultura de las minorías.
10	Conferencia sobre seguridad y cooperación de Europa (CSCE) Proceso Helsinki	1992	Unión Europea, Estados Unidos y Cánada.	Apartado 3-1: creación de condiciones para la promoción de la no-discriminación y el entendimiento intercultural.
11	Directrices de la Unesco sobre la educación intercultural	2006	UNESCO	Una contribución al conocimiento de los temas de la educación intercultural.

Fuente: Adaptación a partir de diferentes documentos favorables al fomento de la educación intercultural: UNESCO, ONU y Unión Europea

Colombia

Hay dos elementos contextuales que dan favorabilidad a la apertura a la educación intercultural en Colombia, antecedido por la existencia de 87 pueblos indígenas, 68 lenguas amerindias y 13 formas lingüísticas, distribuidas en 32 departamentos:

- Primera: De acuerdo con la información oficial del censo DANE (2005), los datos estadísticos con respecto a la conformación de la diversidad de Colombia ascienden, se reconocen como indígenas un 3,4 %, afrodescendientes y/o raizales un 10,5 %, comunidad gitana un 0,01 %; el total corresponde a un 14,06 % la población que pertenece a un grupo étnico (DANE, 2005). Quiere esto decir, que el 86 % de las personas no se reconocen como parte de los grupos étnicos (Ver Gráfico 1.1).
- Segunda: Los procesos agenciados por los movimientos sociales étnicos en Colombia durante la segunda mitad del siglo XX dieron lugar a una nueva perspectiva en la agenda política del campo de la educación. Este fenómeno, que se ha denominado un movimiento pedagógico étnico, iniciado a partir de la década de los 70, posibilitó la emergencia de la Etnoeducación como política educativa, como proyecto político de las organizaciones y enfoque educativo para la diversidad cultural.

En este contexto histórico y político, de una conquista por otras formas educacionales, y en particular de la Etnoeducación, surge la interculturalidad como una categoría asociada a la educación para la diversidad étnica y cultural reconocida constitucionalmente en Colombia a partir de 1991. Por esta razón, la trayectoria de la noción de interculturalidad forma parte de un complejo y diverso acumulado de experiencias, estudios, investigaciones y políticas, refe-

ridas al modo como se entiende y se concibe este planteamiento en el campo educativo colombiano (Castillo, 2008).

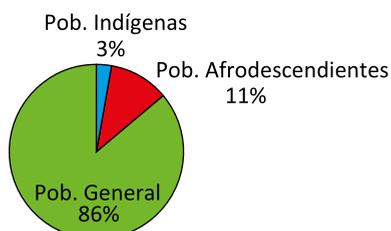


Gráfico 1.1
Distribución de la población étnica colombiana

Fuente: Censo DANE 2005

Vale la pena anotar, que antes de establecida la nueva Constitución de 1991, desde mediados de la década de los 70, se aprobaron decretos desde el Ministerio de Educación que favorecían a la comunidad indígena en cuanto a lo educativo y a sus requerimientos particulares, en referencia a su cultura, lengua y procesos cognitivos relacionados a lo ancestral.

47

En la década de 1970, se anuncia, por un lado el Decreto 088 (1976), que en un resumen de sus artículos 5, 6, 7, 8 y 10, dictamina que para la educación de las comunidades indígenas, se tendrá en cuenta su realidad antropológica y fomentarán la conservación y divulgación de sus culturas autóctonas, como a su vez, se formarán investigadores indígenas y se les permitirá participar en investigaciones; lo cual posibilita el desarrollo de su patrimonio cultural, religioso, artístico y expresión en las comunidades indígenas dentro de los currícula.

Y por el otro, el Decreto 85 (1980), posibilita desde su artículo 1,

“que para las zonas de difícil acceso y apartadas del país, se podrá nombrar como docente a un bachiller; para las comunidades indígenas, el requisito esencial no es el mínimo de escolaridad, sino, que el docente sea bilingüe”. En este sentido, de acuerdo a esa época es un avance, cuando aún en algunos países de América Latina, como el caso de Chile, aún conservan las constituciones de finales del siglo XIX, lo cual ha impedido reconocer la diversidad como parte de su conglomerado social.

Dentro de la década de los 90, encontramos el Decreto 1490 (1990), que estableció en su artículo 7: “el reconocimiento y la protección de la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana”. Este pronunciamiento remueve casi dos siglos durante los cuales se negó jurídica y políticamente en Colombia la diversidad cultural y étnica, lo que produjo un fenómeno de invisibilización del carácter multicultural de la nación. Luego pasamos a la Ley de Educación 115 (1994), que en su artículo 56, establece, que: “la educación de los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la presente ley y tendrá en cuenta además los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad” (Art. 56).

Finalmente, el Decreto 804 (1995), en su artículo 1, señala que “la educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos” (Ver Tabla 1.6).

Tabla 1.6
Síntesis de documentos, marco jurídico nacional colombiano,
educación intercultural

N	Documento	Año	Institución	Referencia
1	Decreto 088	1976	Ministerio de Educación Nacional	Art.11: Para la educación de las comunidades indígenas se tendrá en cuenta su realidad antropológica y fomentarán la conservación y divulgación de sus culturas autóctonas.
2	Decreto 1142	1978	Ministerio de Educación Nacional	Art.5: Las comunidades podrán solicitar al MEN organizar centros experimentales pilotos (CEP). Art.6: Se posibilita el desarrollo del patrimonio económico, natural, cultural, religioso, artístico y de expresión de las comunidades indígenas, en los currícula. Art. 7: Se formarán investigadores indígenas y se les permitirá participar en las investigaciones. Art.8: En los niveles de educación básica, se ajustarán las necesidades de cada comunidad. Art 10: La educación para las comunidades indígenas tenderá a desarrollar las tecnologías autóctonas; estimulará la creatividad para generar innovaciones y capacitará a los indígenas para seleccionar de otras culturas a las cuales tenga acceso los conocimientos y técnicas apropiadas a sus necesidades y su medio para su desarrollo real.
3	Decreto 85	1980	Ministerio de Educación Nacional	Art. 1: Para las zonas de difícil acceso y apartadas del país, se podrá nombrar como docente a un bachiller; para las comunidades indígenas el requisito esencial no es el mínimo de escolaridad, sino que el docente sea bilingüe.
4	Decreto 1490	1990	Ministerio de Educación Nacional	Art.1: La Metodología Escuela Nueva se aplicará en la educación básica en todas las áreas rurales del país. Art.4: La metodología es responsabilidad del MEN.
5	Constitución Política colombiana	1991	Asamblea Nacional constituyente	Artículo 7: el reconocimiento y la protección de la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana.
6	Ley General de Educación 115	1994	Presidencia de la República	Art 56: La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la presente ley y tendrá en cuenta además los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad.
7	Decreto 804	1995	Ministerio de Educación Nacional	Art. 1: La educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos.

Fuente: Adaptación a partir de decretos, leyes y Constitución Política de Colombia, referente a la educación intercultural 1976-1995.

Efectivamente, la interculturalidad en la dimensión educativa en Colombia, está asociada específicamente a lo étnico, teniendo diferentes usos que han sido descritos de la siguiente manera:

1. Referido a la educación intercultural bilingüe, más enfocada hacia lo lingüístico y a una relación de alumnos indígenas con la sociedad dominante.
2. Está conformado por las reformas constitucionales que reconocen el carácter multiétnico y pluricultural y han sido el resultado de luchas de los movimientos indígenas, al mismo tiempo de ser constitutivas del proyecto neoliberal.
3. Aquí se ubican las políticas emergentes educativas del siglo XXI, que se relacionan con dos cambios: los vínculos entre educación y desarrollo humano que se asemejan a un interculturalismo funcional y propenden por la inclusión de grupos excluidos para lograr una cohesión social y las propuestas alternativas, situadas en la interculturalidad crítica, como las formuladas en Bolivia y Ecuador enfocadas hacia la plurinacionalidad y descolonización educativa (Bonilla, 2010).

En ese sentido, se vinculan dos paradigmas para la prevalencia de la Etnoeducación en Colombia, lo que facilita mayores comprensiones de sus particularidades religiosas y culturales indígenas (Ver Tabla 1.7).

Sintetizando este aparte, se puede reconocer efectivamente, que el aporte mayor constitucionalmente, debido a que magnifica el valor del indígena y cobra alto sentido la educación, desde la laicidad, no encontrando motivos religiosos, asociados a su nivel social, sino a la riqueza de su estructura ancestral y los valores que son inherentes a ello.

Tabla 1.7
Distinción entre paradigmas constitucionales y prevalencia de la etnoeducación en Colombia

N	Paradigma constitucional	Políticas educativas para poblaciones étnicas
1	Constitución de 1886 Iglesia-Docente	Escolarización y evangelización por la vía de las misiones religiosas en los territorios de pueblos indígenas y de poblaciones negras. Integración de la diferencia lingüística, cultural y religiosa de las poblaciones étnicas.
2	Constitución de 1991 Etnoeducación	Reconocimiento del derecho de los grupos étnicos a educarse de acuerdo con sus proyectos de vida y sus identidades culturales.

Fuente: Adaptación a partir de Castillo (2008)

Etnoeducación

Colombia es pionero, dentro de los pocos países latinos que ha integrado dentro de su Constitución la visibilización de las minorías, siendo junto a Perú (1993), Bolivia (1994), Ecuador (1998) y México (2001) quienes presentan avances que permiten afinidad con el tema en mención.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en el año 1976 produce el Decreto Ley 088, dando una mirada a la realidad escolar indígena, que más tarde es concretado en el Decreto 1142 de 1978, en el cual se reconoce a los indígenas a tener educación de acuerdo a sus particularidades; son pasos previos a la constitución del grupo Etnoeducación ya en la década de los ochenta a través de la misma entidad (Resolución 3454 de 1984), los cuales tienen fundamentación en los planteamientos desarrollados por Bonfill Batalla. Un año más tarde –en 1985– a través del mismo ministerio público, se inicia una política en materia de capacitación de maestros de indígenas y no indígenas como también el diseño y producción de material educativo bilingüe y el apoyo a la investigación desde

áreas como la lingüística, la pedagogía y la antropología (Ministerio de Educación Nacional, 2004). Más adelante, en el año 1992, este grupo de trabajo logra desarrollarse, lo que permite que mediante Decreto 2127 se establezca como división de etnoeducación del Ministerio de Educación (Rojas, 1998).

De este año en adelante, se promueve significativamente la formación etnoeducativa al interior de las comunidades; con mayor presencia de población étnica, se incluye la presencia en 22 departamentos para los indígenas, por las comunidades negras dos comisiones regionales y una mesa con el pueblo gitano.

52

Cabe destacar la integración de universidades como la del Cauca, Pedagógica, Unad y Pontificia Bolivariana en la formación de la Etnoeducación como licenciatura, en algunos casos a nivel de maestrías, soporte de investigación de este tema. Es este un logro mayor que fortalece el proceso; como también la inserción de los indígenas en la educación superior, que en algunas universidades asigna un cupo del 2 % por facultad.

En cuanto al avance etnoeducativo cabe destacar, que son loables las acciones realizadas desde la política pública a favor de las minorías étnicas, que datan desde el año 1976. No obstante, hay que reconocer que para referirnos correctamente a etnoeducación, hay que iniciar por definirla como una opción válida donde se beneficien no solo las minorías, en este caso: indígenas, afrocolombianos y gitanos, sino que es un derecho que pertenece a todo grupo humano. De esta manera se construye y se llega a enseñar la propia

historia del país, donde se incluyan todos, mayorías y minorías (Torre, 2007).

Este es un camino que espera que desde este campo de los derechos colectivos, la etnoeducación se ratifique como el derecho a que la historia y la cultura de toda etnia sean valoradas como fuente de conocimiento, como medio de creación de pensamiento y sabiduría, y por lo tanto, como instrumento apto para educar a quienes se identifican con estos valores u optan por los mismos.

En suma, la realización de proyectos como el etnoeducativo en Colombia, desarrolla un trabajo intra-cultura (indígena, afrocolombiana y gitana), no existiendo la posibilidad de un diálogo intercultural que permita la movilización de saberes no solo a su mismo grupo social, sino que pueda permear a los demás ciudadanos, para que se pueda establecer una dinámica social, que afine las diferencias y conlleve a la identidad como fin último de las prácticas sociales.

Movimientos femeninos desde el siglo XVIII

El reconocimiento tardío, desde lo legal, a la incorporación de la mujer, en temas tan fundamentales como la educación, la participación social y consecuentemente, en ámbitos como la cultura, la ciencia, la filosofía, la salud sexual y reproductiva, como en otros temas, se han propiciado favorablemente por antecedentes contextuales liderados por las propias mujeres en diferentes puntos del planeta, comenzando por los niveles más desarrollados, hasta ir logrando su incorporación gradual sin distinción de color, adscripción de género, nivel social, etnia e ideología. En ese sentido, se describen en ade-

lante los logros desde la proclama de los derechos de la mujer y la ciudadana en 1791, en oposición a los derechos del ciudadano. De allí el origen de todo un despliegue por más de tres siglos, tanto en el contexto internacional, latinoamericano y nacional. Se detallan a continuación.

Movilizaciones socioculturales de la mujer

Con la celebración de acontecimientos que no tienen preexistencia antes del siglo XVIII, contextualmente hay cuatro acciones desde la política pública que han sido fundamentales para que muchas mujeres en el mundo puedan acceder a derechos plenos y al disfrute de mayor inclusión y participación sociocultural en el mundo de su vida universal. Todo lo anterior orientado por la movilidad social que ha tenido la mujer históricamente en la participación de revoluciones como la francesa y la rusa, en la búsqueda de su emancipación. La primera, liderada por los movimientos sociales que inician desde finales del siglo XVIII y hasta el XXI. La segunda se vincula con la comunidad internacional liderada por la ONU, y se inicia desde 1975 una serie de conferencias mundiales (México, 1975; Copenhague, 1980; Nairobi, 1985, y Beijing, 1995) para analizar la situación de la mujer. La tercera, es mediada por una práctica que cambió la vida reproductiva para las mujeres desde 1951; la creación de la píldora anticonceptiva, la cual definiría el control de la natalidad. Y cuarta, que a partir de la última conferencia mundial de la Mujer en Beijing (1995), los gobiernos asistentes instan a la transversalización del género en la política pública.

En así como la asimetría, integrada entre lo masculino/femenino,

es un debate que se visibiliza a finales del siglo XVIII en la proclamación de los derechos del hombre y el ciudadano en 1789 y allí las mujeres que habían participado en la Revolución Francesa, entre ellas, Olympe de Gouges, quien contradictoriamente en la época manifiesta su interés de inclusión al género femenino, cuando elabora y hace pública la declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana, en réplica a la declaración de los derechos del hombre y el ciudadano, por considerar que excluía a las mujeres. En ella reclamaba para la mujer los mismos derechos en cuanto la igualdad, libertad y participación en espacios políticos, que no se reconocieran exclusivamente para el hombre; señalaba además, que “la ignorancia, el olvido y el desprecio de los derechos de la mujer son las únicas causas de los males públicos y de la corrupción de los gobiernos” (Gouges, 1791, p.156). De esta manera, la Ilustración no cumplió sus promesas en cuanto a la mujer se refiere, quedando lo femenino como aquel reducto que las luces no supieron o no quisieron iluminar; abandonando, por tanto, a la mitad de la especie en aquel ángulo sombrío de la pasión, la naturaleza o lo privado. (Condorcet, 1993).

Este sería el inicio de las luchas reivindicativas que emprendiera el feminismo en búsqueda de la igualdad, inicialmente en Europa y Estados Unidos desde la inclusión en la educación (siglo XVIII), y luego como ciudadanas al obtener el derecho al sufragio (siglo XIX). Con estos logros, en la actualidad se busca una autonomía que permita un mejor sentido de autoasignación, que lejos de las heterodesignaciones como legado de la época patriarcal, facilite un posicionamiento favorable ubicándola más allá de la protesta en la propuesta.

Durante el último siglo se destacan algunos momentos claves en la evolución histórica de los derechos de las mujeres en el ámbito multilateral, así como la adopción de instrumentos que establecen derechos para las mujeres en materia de nacionalidad, de protección en conflictos armados, frente a delitos como la trata y el tráfico de personas y de combate a la discriminación, entre otros. En este sentido, según la ONU Mujeres (2011) existe una selección de 36 resoluciones, convenios y acuerdos mundiales en beneficio de los derechos de la mujer, a partir de la declaración de los derechos humanos que integran su protección (Ver Tabla 1.9). Aunque son el soporte de los avances en materia de legalidad de la mujer, para que en gran medida los países, reconozcan los derechos de las mujeres y se mantenga la fuerza por la igualdad y equidad de género en todos los ámbitos, es necesario el conocimiento de los derechos legales, de los compromisos asumidos por los gobiernos de manera voluntaria y de los mecanismos que permiten su cumplimiento (ONU Mujeres, 2011).

A pesar de que el marco normativo para promover la igualdad de género se ha ido perfeccionando constantemente, sigue existiendo un evidente desfase entre los derechos garantizados “sobre el papel” y la situación real (OIT, 2004, p.5).

Es así, como desde la fundación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1945, los Estados reafirmaron la igualdad entre hombres y mujeres, y se comprometieron a promover el respeto universal de los derechos humanos y de las libertades fundamentales de todos y todas, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo,

idioma o religión, y a hacer efectivos tales derechos y libertades. Sería entonces a partir de 1948, cuando se promulga la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad, declarándose resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad (ONU, 2012).

Durante los tres primeros decenios de su actividad, la ONU se centró en la promoción de los derechos políticos y civiles de las mujeres, y la recopilación de datos sobre la condición jurídica y social de las mujeres en todo el mundo. Sin embargo, con el tiempo se comprobó que el reconocimiento del derecho de las mujeres al voto o la promulgación de leyes no bastaban por sí mismas, para garantizar el pleno disfrute de los derechos políticos de las mujeres y, menos aún, para promover cambios significativos en otros ámbitos de la vida pública y privada. Unido también a las reivindicaciones feministas que habían adelantado las mismas mujeres, se inicia el cumplimiento de una serie de resoluciones, convenios y acuerdos mundiales en beneficio del desarrollo de la mujer, que hasta este momento cobraban sentido y valor (OIT, 2004, p.7).

En este mismo orden de ideas, la ONU decidió entonces declarar el año 1975 como el Año Internacional de la Mujer y convocar a una serie de conferencias para comprometer a los Estados a adoptar estrategias y planes de acción para mejorar la condición social de las mujeres.

A la fecha, el interés de la ONU en este tema, lo ha corroborado en la movilización mundial de Estados y sociedad civil en la organización de cuatro conferencias internacionales sobre el tema de las mujeres (México, 1975; Copenhague, 1980; Nairobi, 1985; y Beijing, 1995) y dos reuniones de seguimiento de la última conferencia (Nueva York, 2000, 2005). En la misma medida se han realizado encuentros con distintas temáticas, que si no directamente, en puntos separados han contribuido al progreso de la inclusión de lo femenino en acciones reales; de ellos destacamos: la Cumbre Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo (Río de Janeiro, 1992), la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (Viena, 1993), la Conferencia Mundial sobre Población y Desarrollo (El Cairo, 1994) y la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (Copenhague, 1995), la declaración del Milenio de las Naciones Unidas (2000) y la Cumbre sobre Financiación para el Desarrollo (Monterrey 2001). (ONU Mujeres, 2011).

Finalmente, en complementariedad con los logros jurídicos, es necesario que en el plano del mundo de vida se transformara la condición social, económica y política de las mujeres y que se reflejaran sus verdaderas preocupaciones. Es lo que se detalla en cada una de las conferencias mundiales dedicadas a la Mujer, que por primera vez se constituía en una oportunidad de diálogo a partir de las limitaciones que evidenciaba la mujer en relación a la desigualdad y la diferencia en temas fundamentales como la discriminación, la participación política, la salud, la educación, la violencia, y la explotación sexual, entre otros.

De la Revolución Francesa (1789) a la liberación femenina (1960)

Los conflictos en torno al género y el poder, han sido un componente fundamental en la historia del mundo moderno. Esto es tan válido para Europa, Norteamérica como para los países en desarrollo, donde estos conflictos –en la temática de género, la nación y la clase social– han sido con frecuencia muy intensos (Molyneux, 2003, p.7). Universalmente, la mujer ha tenido una participación contundente en los procesos sociales, donde a través de su movilidad social ha favorecido su visibilización para luego obtener su integración, y a su vez lograr transformar lo que culturalmente ha sido desvirtuado con la sola presencia de lo masculino en temas como la participación política, educación, aspecto sociocultural, entre otros.

La historia contemporánea ejemplifica de tres maneras la preponderante participación de movimientos de mujeres a nivel mundial, que preceden a la movilización y la participación activa de las mujeres en América Latina. Se destacan entonces en 1789, en París, la jornada del 5 de octubre que empieza con una manifestación de mujeres, en número de 5 o 10 mil, decidieron marchar sobre Versalles. Luego en New York, el 8 de marzo de 1908, mujeres estadounidenses organizan una marcha en sus calles para conmemorar las protestas de 1857 de las trabajadoras de la industria del tejido. De igual manera, la revolución rusa la iniciaron las mujeres en 1917: las obreras textiles salieron a la huelga en Petrogrado y llamaron a todos los trabajadores a apoyarlas. Sus consignas, por mayores salarios, contra la autocracia y contra la guerra (CEPAL, 1989, p.5). A todo esto se suma la movilidad que produjo la obtención de la

ciudadanía, iniciando en países estadounidenses y europeos, para el derecho al sufragio y obtener la inclusión educativa, que posteriormente buscaría efectos de participación activa en los procesos políticos, donde se ha establecido la política en torno al tema de género y especialmente de la mujer.

Las contrariedades de la mujer contra la dominación patriarcal tiene sus orígenes en el siglo XVIII; existe para la época una consolidación colectiva de la mujer que pretende restablecer la igualdad de sus derechos y la reconstrucción de su identidad, incorporándose una lucha social y política que se cristaliza en el movimiento sufragista. Es el inicio del movimiento feminista en sí, que se consolida hasta finales de la década de 1960 (Javaloy, 2001, p.346).

60

Así mismo, las reivindicaciones feministas van dirigidas en contra de la subordinación o sistema de dominación masculino a partir de la autoridad del hombre en la familia; se generaliza y justifica su dominio de él en todas las esferas de la vida social, como la economía, la política, el derecho y la cultura (Castells, 1997, p.159). Las ventajas que obtuvo el hombre no fueron de tipo práctico e instrumental, como las ya citadas, sino también de tipo psicológico, ya que al convertirse en el protagonista de la vida social, se sintió superior a la mujer, lo cual reforzó su autoestima y su orgullo de ser hombre. Todo a costa de hacer de la mujer un personaje secundario y dejarla, por sí misma, en desventaja.

De esa manera, en el clima de libertad, igualdad y fraternidad crea-

do por la Revolución Francesa, aparecieron algunas obras en 1792² que se convirtieron en la obra clásica del feminismo. Su argumento es que las mujeres nacen como seres humanos pero la educación las convierte en femeninas y subordinadas al hombre. Propone la educación igual para los hombres y mujeres como correctivo. En ese ámbito, voces femeninas encarnadas en Olimpia de Gouges, responsable de establecer en paralelo una Declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadanía; intentos fallidos, pues murió en la guillotina.

Más adelante, las mujeres insisten por la visibilidad, y con el movimiento sufragista, ya en el siglo XIX, tienen logros concretos específicamente en Gran Bretaña, transmitiéndose luego a los países europeos. En 1866 el político y filósofo John Stuart Mill presentó al parlamento una petición firmada por 1.500 mujeres que reclamaban el derecho al voto; aunque desestimada, un año después se fundó la Sociedad Nacional de Sufragistas a favor del voto de la mujer. Sería a finales de este siglo en ese mismo país donde la mujer obtuviera el derecho a votar por vez primera. Luego seguirían países europeos, anglosajones y de Latinoamérica (1929).

Sin embargo, es en la década de 1960, donde mayoritariamente estaban establecidos los derechos del voto para la mujer, y el favorable clima cultural de la época favoreció dos fenómenos relacionados con el feminismo: la revolución cultural que incluye una revolución sexual, y la eclosión de los nuevos movimientos sociales en los que

² *Vindicación de los derechos de las mujeres* Mary Wollstonecraft.

participaban las mujeres. Sustancialmente en la década de los 60, en la efervescencia de los movimientos sociales no solo de mujeres, se abre paso desde la investigación a un cambio profundo en cuanto a la productividad y orientación en el panorama del comportamiento colectivo; de esta manera en una capitulación hecha en el año 1975 sobre el estado del campo, se constató el aumento espectacular en literatura, en el comportamiento colectivo y movimientos sociales, notándose tan solo en el período de 1969-1975 la aparición de más del doble de los libros especializados en el área que en los 25 años anteriores (Javaloy , 2001, p.4).

En resumen, en la línea de tiempo definida entre 1789 hasta 1960, se encuentran definiciones favorables para la mujer, siendo el punto inicial la propia autodesignación de la mujer en búsqueda de sus reivindicaciones; época que marca trascendencia cuando ya en la década de los 70 hay nuevos derroteros cuando la comunidad internacional centra su atención en el tema de género a partir del decenio de las Naciones Unidas para la mujer en 1975, y las conferencias que se amplían hasta el año 1995.

Movimientos de mujeres latinoamericanas (1929)

En América Latina la movilidad de las mujeres no solamente estuvo en torno al sufragio y a la ideología feminista; además, han habido reivindicaciones en cuanto a los derechos humanos, la etnia y la clase. Lo anterior, en virtud a que de acuerdo a la pertenencia de esta última, surgían las necesidades de buscar la visibilidad para una mejor existencia. En América Latina ha existido una amplia movilización social por parte de las mujeres, a pesar de la poca participa-

ción política, porque la extensión de lo ideológico además requiere de unos compromisos políticos para que existan transformaciones a partir de lo que motiva la movilización. Ha existido participación en todas las modalidades, independientemente de la clase, grupo social, condición de vida... varía según la situación económica, como a su vez el poder que en conjunto maneja la educación y las tradiciones culturales e ideología.

En ese sentido, las reivindicaciones de la mujer en torno a la etnia y a la clase, ejemplificadas en las mujeres de clase alta, la movilización en relación al sufragio tiene que ver con la defensa de sus intereses y privilegios; la participación de las pertenecientes al nivel medio urbano depende de su formación académica y medio laboral; en general el voto es manipulable y su movilidad se da por factores externos. En relación al nivel medio-alto, las mujeres rechazan los cambios y mantienen sus convicciones a través de lo acordado con sus cónyuges; es algo parecido a las que pertenecen al nivel medio-bajo, que se orientan por la ideología de consumo y su voto es manipulable por sus parejas o familiares. Por último, las pertenecientes al nivel popular se movilizan por acciones de hecho y movimientos espontáneos (CEPAL, 1989, pp.13-15).

De lo anterior, podemos anotar que ha existido participación, que en los dos extremos (nivel alto y popular) existen motivaciones más propias y que tienen compromisos concretos, lo que a diferencia de los otros niveles depende de situaciones externas y hay manipulación en las decisiones.

En una lógica equivocada, se suele creer que las mujeres latinoamericanas estuvieron muy retrasadas respecto de las europeas y estadounidenses en la consecución del derecho al voto o de otras reivindicaciones liberales y democráticas. Pero esto no fue así. Podemos realizar una breve síntesis, primeramente en relación a la movilidad en torno a la adquisición del derecho al sufragio, y más adelante, movimientos sociales, demandantes de situaciones de derechos humanos, laborales, libertarios y asociación, entre otros.

En relación a la movilidad de las mujeres en la obtención de derechos civiles, especialmente a elegir, destacamos en México en el año 1870, a la poetisa y maestra mexicana Rita Cetina Gutiérrez, quien fundó La Siempreviva, un grupo sufragista en Yucatán, compuesto fundamentalmente por maestras que teorizaban sobre la educación, y en especial, la educación de las mujeres. Sabemos también que entre 1910 y 1915, ocho estudiantes de la Escuela de Derecho de Mérida presentaron su tesis sobre el tema del divorcio y los derechos de las mujeres. Con estos antecedentes se convocó en Mérida a los dos primeros congresos feministas de la historia de México, en enero y noviembre de 1916. En ellos las delegadas apoyaron el derecho al voto y a la participación política de las mujeres, divulgaron informaciones sobre anticonceptivos y abortivos, se pronunciaron a favor de la educación laica, exigieron el fin del fanatismo, la intolerancia y la superstición religiosa. En las elecciones de 1923, el Partido Socialista de Yucatán obtuvo tres diputadas mujeres y una suplente.

Siguiendo el mismo orden, en el albor de 1880, organizaciones fe-

meninas en Brasil conformaron asociaciones abolicionistas de la esclavitud. En 1910, en Argentina se realizó el Primer Congreso Feminista Internacional con delegadas extranjeras y nacionales para tratar las mejoras sociales, la lucha por la paz, el acceso femenino a la educación superior y para expresarse en contra de la doble moral. En Colombia, en 1912, se manifestaron a favor de los derechos civiles de la mujer casada. En Panamá, en 1916, fundaron el primer Centro de Cultura Femenina, cuyo lema era “virtud y patria”. En Honduras, en 1924, se fundó un Círculo de Cultura Femenina para el estudio con las mujeres de sectores populares; ellas se enfrentaron, machete en mano, a la intervención militar norteamericana. En Chile, en 1930, se organiza el movimiento en pro de la emancipación de la mujer (Taller feminista, 2013).

Por otro lado, en cuanto a movimientos sociales en la restitución de derechos humanos, tenemos como ejemplo la experiencia en el año 1977 de las madres de la Plaza de Mayo en Argentina, con algunas semejanzas en la conformación del Comité de Madres de El Salvador, consolidado en 1980; más tarde llamado las “comadres”, que a su vez tiene que ver con la búsqueda de reivindicaciones de derechos humanos en torno a la libertad, cuando algunos de sus familiares (en primer, segundo o tercer grado de consanguinidad) han sido detenidos y/o desaparecidos. En el caso de las madres de la Plaza de Mayo –cuya emergencia fue el resultado de una coyuntura histórica precisa: el accionar sistemático del terrorismo de Estado durante la última dictadura– llevó a la organización a encontrar a sus hijos secuestrados (Basile, 2001, p.68).

Aún en el siglo XXI coinciden movimientos como las Damas de

Blanco en Cuba, desde 2003, esposas y otros familiares, también levantan sus voces para fortalecer su molestia contra los 75 presos políticos en cárceles por cuenta del gobierno cubano, que no permite la libre expresión y libre asociación al considerar que estas acciones van en contravía. En ese sentido, la toma de las calles por parte de las Damas de Blanco, implica además, no solo el enfrentamiento por el espacio público en La Habana, si no la lucha por la reconstrucción de una ciudadanía basada en valores diferentes, e incluso contrarios, a los promovidos por el Estado cubano (García, 2008, p.286). En la época contemporánea, una de las herramientas que permite mayor visibilidad a las Damas de Blanco de Cuba es sin duda la plataforma tecnológica que ha permitido que a través de las redes sociales, y mediante la creación interactiva de su blog, puedan mantener comunicación y dar a conocer su movilidad social dentro, y ya desde el año pasado, fuera de La Habana (Damas de Blanco, 2013).

Muy diferente a movimientos de mujeres que en algunos países de América Latina surgen en torno a reivindicaciones de clase y que se encuentran distanciados de los grupos feministas, encontramos por ejemplo, a comienzos del siglo pasado, en 1905, en Uruguay organizaciones de resistencia a los oficios domésticos (planchar, lavar). Incluso, se tienen datos de que las costureras llevaron a cabo una huelga. En Chile, en la proximidad de los años 70, durante el Gobierno de Salvador Allende, se recuerdan las “caceroladas”, manifestaciones femeninas de protesta por la escasez de alimento y que curiosamente se nutrieron de mujeres de clase media y burguesa, que tenían más bien un carácter de oposición a la unidad popular

(Luna, 1998, p.3). En esa misma línea se organiza en 1961, el comité de Amas de Casa de Bolivia, constituido por las esposas de los trabajadores de la mina ubicada en Siglo XX, a unos 335 kilómetros de la capital boliviana, quienes se unieron para visibilizar la problemática laboral de sus compañeros, que era transversal a sus familias, de lo que subyacía la situación precaria que experimentaban para la época (Viezzler, 1968).

En síntesis, la contribución de los diferentes ideales que dieron paso al asocio de mujeres en América Latina, ya sea por el sufragio, feminismo, derechos humanos o de clase, son de vital importancia porque en conjunto han buscado visibilidad, que permite mayor presencia, como también, darle solución a las diferentes demandas que tenían las mujeres en las distintas épocas. Luego, en la década de los 80 del siglo XX, desde el retorno a la democracia en varios países latinoamericanos, y paralelamente, desde el agotamiento de modelos de regímenes de partido único (o de sistemas de partido hegemónicos), las mujeres han ganado una mayor visibilidad en el ámbito público. Estos procesos de transición hacia regímenes políticos más competitivos y pluralistas han dado lugar a demandas de una mayor inclusión femenina en la toma de decisiones y a ciertas reivindicaciones vinculadas con el logro de un tratamiento (o trato) igual entre hombres y mujeres (CEPAL, 2011, p.11). Se evidencia lo anterior en la participación social de la mujer como un avance, cuando a finales de la década de los 80 y principios de los 90, países como Argentina (1995), Brasil (1988), Colombia (1991), Ecuador (1998), Paraguay (1992) y Perú (2000), convocaron a participar la representación femenina en la elaboración de Constituciones de

estos países, donde ha quedado reflejada no solo la incorporación de propuestas de inclusión de la convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW), y leyes de afirmación positiva, sino también la inclusión de debates públicos en temas considerados, hasta entonces, de índole privada, que debilitaban las fronteras entre los espacios públicos y privados (CEPAL, 2003, p.19).

Proceso de participación y movilización de la mujer en Colombia

Los movimientos sociales en Colombia surgieron hacia finales del siglo XIX y comienzos del XX, como parte y reacción de los cambios estructurales a nivel económico que se estaban desarrollando en el país. Estos provocaron una transformación de las actividades productivas y de los modos de organización rural y urbana. A su vez, generaron tensión en las relaciones laborales, lo que derivó en la formación de organizaciones laborales y campesinas. Estas exigían salarios justos, mejores condiciones de trabajo, tierra para trabajar, entre otras peticiones, que buscaban mejorar la calidad de vida de los trabajadores.

68

En los años 20, con el crecimiento de la economía colombiana, se produjeron migraciones masivas del campo a la ciudad –para los campesinos era la única opción de subsistencia–, por lo tanto se aceleró la urbanización, la construcción de obras públicas, creció el empleo y, como consecuencia directa, los trabajadores comenzaron a asociarse exigiendo mejores condiciones laborales.

En pleno fulgor de los años 50, la situación de guerra interna, y el lugar que esta toma en los últimos años por el alto nivel de degrada-

ción de la confrontación armada, es factor decisivo en los procesos organizativos de los movimientos sociales y de mujeres. Los efectos de la guerra en la población en general y de las mujeres en particular, van a reorientar dramáticamente las acciones de los grupos, que, contando con recursos de la cooperación internacional, favorecen intervenciones de carácter humanitario, de emergencia, sobre afectados y víctimas. En tales condiciones, un número importante de organizaciones del movimiento volcarán sus esfuerzos hacia la denuncia de vulneración de derechos, así como a exigir y proponer salidas negociadas al conflicto armado colombiano. Igualmente, a dedicar su trabajo directo a atender mujeres, hombres y familias en condiciones de desplazamiento forzado (Lamus, 2009, p.129).

Dentro de esa línea de movimientos sociales en este país, el protagonismo femenino lleva siempre implícito el cuestionamiento del orden social existente, en particular el orden de género que rige el conjunto de relaciones de mujeres y hombres en la vida doméstica y en la vida pública. Tal cuestionamiento ha sido y sigue siendo la base de las transformaciones que lenta y conflictivamente adelantan las mujeres para establecer en la sociedad un orden en el cual los conceptos de equidad y democracia sean una realidad en la vida cotidiana (Velázquez, 1995, p.5).

La primacía de los movimientos de mujeres adscritas a corrientes feministas, se ha destacado en el país desarrollando acciones, en relación a la vida laboral, los derechos humanos, la participación, la salud sexual y reproductiva, entre otros. Signos de estos movimientos en la década de 1920, está el de las mujeres que organiza-

ron una huelga de obreras en la empresa Fabricato, ubicada en el departamento de Antioquia, que además logró el 40 % del aumento de salarios. Así como un manifiesto firmado por 14.000 mujeres indígenas, en la búsqueda de sus derechos (Luna, 1998, p.3).

La época de 1975 a 1982, se identifica por un matiz denominado, como del auge de la “utopía feminista”, que no representaba una sólida acumulación de experiencias y reflexiones que impactaran el quehacer académico. En cambio, el período fue notable por el surgimiento de muchos grupos y centros feministas, la desaparición de otros tantos y el ahondamiento de los debates y divisiones en torno al tema de la autonomía del movimiento feminista frente a la militancia partidista (León, en Barrera, 2007, p.41).

70

En 1977 se propició un debate importante al interior de los partidos políticos. Surgieron en Bogotá grupos que aún incluyendo a militantes, discutieron coordinadamente. Algunas socialistas se retiraron de su partido, planteando la necesidad de autonomía de la organización de las mujeres, criticando el verticalismo de los partidos y organizaciones políticas y cuestionando la división sexual del trabajo en ellas. El proceso se detuvo, pero nacieron agrupaciones que continuaron la reflexión y la difusión de sus planteamientos. Otros grupos se crearon en Barranquilla, Cartagena, Pasto, Bucaramanga, Ibagué, Montería, Ovejas, Cali y Medellín. En diciembre de 1978 se realizó un encuentro nacional de mujeres que discutió el tema de la sexualidad y la participación en la campaña internacional: “Por el derecho al aborto, a la contracepción y contra las esterilizaciones forzadas: las mujeres deciden”. Esta campaña dio origen

a innumerables actividades, entre ellas una marcha exigiendo el derecho al aborto (Barrera, 2007, p.40).

Dentro de las movilizaciones de los diferentes grupos de mujeres, se organiza en Bogotá, en julio de 1981, el primer Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe, organizado por los grupos feministas colombianos. Se abordaron temáticas, que hasta esa época eran consideradas un tabú, y se dio paso a las discusiones sobre la doble militancia –política y feminista–. La sexualidad, el aborto, la opción sexual y la lucha de clases ocuparon un lugar privilegiado, y avanzaron hacia una reflexión más sistemática en lo teórico, lo estratégico y lo organizativo. Este evento marcó para las feministas colombianas la seguridad de que era posible proyectarse a otros sectores de mujeres y de la sociedad. Surgieron los primeros centros de mujeres en Cali, Medellín y Bogotá, dedicados a producir información, prestar servicios legales, médicos, centros de documentación, publicaciones, etc. (Barrera, 2007, p.40).

71

En 1984, los grupos feministas de Bogotá participaron activamente en la convocatoria “Al Diálogo Nacional y la Apertura Democrática”, conscientes de que era necesario dar un contenido, desde las mujeres, a los diálogos que se iniciaban con sectores de la guerrilla colombiana. El proceso de debate y reflexión entre los grupos feministas posibilitó ese año la creación del Colectivo de Mujeres de Bogotá.

En 1988, ante la convocatoria del gobierno a un debate para reformar la Constitución, la Casa de la Mujer de Bogotá, y el Colectivo de

Mujeres se integran a las mesas de trabajo “Por la Paz y la Reconciliación Nacional”. Ese mismo año, 17 grupos de mujeres elaboraron una propuesta de reforma constitucional que incluía el reconocimiento de las mujeres como ciudadanas con plenos derechos –sociales y humanos– la modernización de las instituciones sociales y políticas, como la eliminación del Concordato entre el Estado de Colombia y la Santa Sede en las elecciones de la Asamblea Nacional Constituyente, siendo una notable experiencia de aprendizaje político, donde se hicieron visibles potencialidades y debilidades (Paéz, en Barerra, 2007, p.42).

72

Finalmente, en Colombia –no hay duda– es en el contexto de la industrialización donde se ven aparecer las mujeres reivindicando sus derechos. En los años 40, cuando estaba el movimiento en su lucha más intensa, no se logró el derecho al sufragio, sino fue en la década de los 50, específicamente en 1954, bajo el gobierno en dictadura de Gustavo Rojas Pinilla (Luna, 1998, p.4). De ello hablaremos en detalle más adelante.

Mujeres votantes latinoamericanas (1929)

Para América Latina a inicios del siglo XIX, tanto para acceder a la educación, como para elegir democráticamente en espacios de participación. Las primeras mujeres que en América Latina asistieron a las universidades así como en Europa –en facultades de medicina–, serán de países como Chile, Brasil, Argentina, México y Cuba. En países como Colombia la educación para la mujer se permitió casi a mediados del siglo XX. Su participación indirecta en la política fue desde 1929 hasta completar la década de 1960, cuando se incorporó el voto femenino en la región (Itatí, 2006, pp.21-23).

Ahora bien, la participación de la mujer en el campo político en América Latina, ha tenido alguna similitud en relación a la incorporación masculina en los procesos democráticos que en algunos países depende del estilo de desarrollo del modelo adoptado, la existencia o no de modelos democráticos, y la estimulación o la represión de la participación. En el caso de las mujeres se les suma el modelo cultural vigente, rol que es aceptado socialmente por las mismas mujeres, en mayor o menor tradicionalismo. En términos generales se podría decir que los modelos democráticos tradicionales suelen estimular más una modernización del papel de la mujer que su participación efectiva (CEPAL, 1989, pp.11-12).

Es entonces, a partir de finales de la década de 1920 que se inician acciones favorables para la obtención del derecho al voto para la mujer en América Latina: en países como Ecuador (1929), Brasil (1932), Chile (1931), Cuba (1934) y ya aproximándose a la década de 1950 en países como Argentina y México (1947), Costa Rica (1949), Colombia (1954) y Perú (1955). Y casi treinta años después lograron derecho al sufragio países como Paraguay (1961) (ONU Mujeres, 2011).

Se puede concluir, que a diferencia de los países desarrollados, en América Latina existe una distancia mayor en cuanto a las fechas de elección por primera vez de la mujer en el parlamento y de igual manera en las fechas en las que pudo liderarlo. Eso implica desniveles en el plano regional, lo que ha impedido que se logre un mejor posicionamiento en la dimensión de la política. También, la injerencia para lograr la integración de otras mujeres, y que en los planes y programas se puedan incluir temas relacionados al género.

Mujeres votantes colombianas (1954)

Aunque en América Latina, fue Ecuador el primer país donde se dio paso por primera vez al voto femenino en 1929, en Colombia, la femineidad se resignificó con la modernidad; aunque se puede considerar una construcción de la cultura occidental desde siglos atrás, con una acumulación de significados procedentes de la filosofía clásica y de las concesiones de la iglesia sobre las mujeres.

La Asamblea Nacional Constituyente de 1954 aprobó el derecho femenino al voto, ratificado por el Plebiscito de 1957, convocado por la alianza liberal conservadora que sustentó la forma reconciliadora del Frente Nacional. En este cuarto de siglo, durante el cual las sufragistas no dejaron de luchar de una u otra forma, se han distinguido tres sub-períodos (Luna, 1999, p.4).

74

La antecede el primer sub-período (1930-1943) en el que las mujeres habían obtenido sucesivamente la administración de los propios bienes, el acceso a la Universidad y a cargos públicos –logros que beneficiaron a mujeres de clase media y alta– pero se había perdido, en sucesivos debates parlamentarios, la pelea por el sufragio. La modernización social llevada a cabo por los liberales quedó incompleta en este punto.

Entretanto, se había comenzado a formar una corriente política de mujeres que recibía las influencias de la experiencia acumulada por la corriente internacional sufragista y que estaba en estrecha relación con núcleos liberales y socialistas. Paralelamente, se formó otra corriente de mujeres que defendió con ahínco las visiones conservadoras de la femineidad, alimentadas en buena parte por la

reacción que en ese sentido se produjo en la Europa nazi y fascista frente a los avances del sufragismo (Luna, 1999, p.195).

En Colombia se pueden contabilizar hasta once proyectos de ley a favor del sufragio femenino entre 1933 y 1954. En 1954, fue finalmente aprobado el derecho de las mujeres al voto por la Asamblea Constituyente, institución convocada por el presidente Gustavo Rojas Pinilla. A lo largo de los años hubo muchos debates en las Cámaras y en la prensa (Luna, 1999, p.201).

Durante la discusión de uno de los muchos proyectos de ley sobre el sufragio femenino, doce miembros del Senado opinaban en la prensa sobre el voto y once de ellos lo hacían en contra, con igual argumento: la mujer tiene un vasto campo en el hogar para desarrollarse como persona, mientras que la política es la más “vergonzosa de nuestras actividades”. Pero iban más allá: el voto femenino es “peligroso para el régimen”, porque es “contrario a la realidad nacional”, porque “volveremos a tener a los obispos de virreyes”, porque “es odioso ver a las mujeres en la política”, porque “puede llegar a menoscabar su tranquilidad” (la de la mujer), porque “no está preparada para dar este salto”, porque “no corresponde a un anhelo de la mujer”, porque “la mujer latina tiene más disposición para el hogar que para la urna”, etc. Junto a estos once senadores contrarios, uno solo se declaraba partidario del voto; argumentaba que “con ello se inicia la campaña para nivelar la actual inferioridad económica y social de la mujer”. Al lado de la defensa del voto femenino fundamentada en la justicia y la igualdad, aparecen las oposiciones del hogar (significando tranquilidad, aptitud latina, limpieza) (Luna, 1999, p.202).

En definitiva, las sufragistas colombianas, en general cuestionarán

su ausencia en la sociedad como ciudadanas, la ausencia de su voz, su voto, su participación en la vida política, pero fue un proceso de décadas en el logro de sus demandas (Luna, 1998, p.5).

De la participación activa a la representación

La representación política de lo femenino sigue siendo el desafío pendiente. Aunque en lo educativo hay unas proximidades estadísticas a los niveles paritarios, no ocurre igual para la participación directa en cargos de elección popular o de decisiones de política pública, que pueden influir mayormente en los progresos de la inserción de la mujer en los distintos espacios de la vida pública. En este sentido se presentan a continuación los retos y desafíos de los organismos internacionales y nacionales (Colombia), en relación a la búsqueda paritaria de la representación política de la mujer que se fortalecieron desde que la ONU, a través de las conferencias mundiales desde 1975, inicia la visibilización de la mujer.

76

Avances y desafíos en las cuatro conferencias de la mujer (ONU 1975-1995)

Coincidió que en el mismo año, la ONU declaró el Año Internacional de la Mujer de las Naciones Unidas y dio origen al mandato por el cual la Asamblea General proclamó al período 1975-1985 como el Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer, como a su vez el inicio de la Primera conferencia mundial sobre la mujer en México en el año 1975. Transcurría la guerra fría y en América Latina existían países con regímenes no democráticos (Chile, Argentina), algunos con problemas de guerrillas (Colombia, Perú). Ya para la década de los 80 y 90 (Conferencias de Copenhague, 1980 y Nairobi, 1985) se llevaron a cabo profundas reformas al rol del estado en la economía, impulsadas por los programas de ajuste estructural,

las reformas de segunda generación, la orientación del comercio hacia la exportación y la promoción de la inversión extranjera directa. Paralelamente, se llevaron a cabo procesos de democratización en la mayoría de los países del mundo, dejando atrás la generalidad de las viejas dictaduras.

En el caso de muchos países de América Latina, las medidas de liberalización económica se dieron de manera paralela a la caída de varias dictaduras, impulsando de esta forma procesos de elección más democráticos. En suma, se dio un proceso de liberalización política, económica, comercial, social y cultural, que terminó por consolidar los procesos de globalización ya en ciernes, en los cuales se observa un proceso creciente de interacción entre naciones y países en todo ámbito de la vida: social, cultural, comercial, financiero, administrativo, religioso y hasta político (OIT, 2004, p.27).

Antes de la Conferencia de México, las políticas públicas hacia las mujeres estaban dirigidas a su rol como madres, ya que sus tareas reproductoras eran consideradas la contribución más importante. Las necesidades que se les reconocían estaban vinculadas particularmente con la alimentación, la desnutrición infantil y la planificación familiar.

En este contexto, las mujeres eran observadas como beneficiarias pasivas, tanto por los gobiernos como por las ONG y el sector privado. En México, por primera vez se insta a los gobiernos para que reúnan información estadística sobre la situación de las mujeres como también se analiza su condición jurídica y social como preámbulo del decenio de 1976 a 1985 que es dedicado a la mujer por la ONU; en esta conferencia se establecieron tres objetivos fundamentales:

- La igualdad plena de género y la eliminación de la discriminación.
- La integración y plena participación de la mujer en el desarrollo.
- La contribución, cada vez mayor, de la mujer en el fortalecimiento de la paz mundial.

Se buscaba una aproximación sobre la igualdad entre los géneros que contribuyera a mejores oportunidades de empleo, educación y participación política. Este encuentro quedó refrendado por las 133 delegaciones de Estados miembros de todo el mundo; las comisiones estaban representadas por 113 mujeres, un porcentaje significativo para la época. En este espacio se consolidan: el Instituto Nacional para la Investigación y Capacitación para la Promoción de la Mujer (INSTRAW) y el Fondo de Desarrollo para las Naciones (UNIFEN), un marco institucional para la investigación y las actividades operacionales de la mujer y su desarrollo (ONU Mujeres, 2011, p.144).

En la segunda conferencia desarrollada en Copenhague se comenzó con un proceso de evaluación de la primera conferencia realizada en México. Uno de los logros que preceden a esta conferencia es que ya participan 145 Estados miembros, lo que aumentaba en 12 los participantes con respecto al primer encuentro, además, que en 1979 se refrenda por la Asamblea de la ONU la principal convención sobre los derechos de las mujeres, que estipula las obligaciones legales internacionales de los Estados, consolidándose la CEDAW, para prevenir todas las formas de discriminación contra las mujeres, siendo el único instrumento de derecho internacional que reconoce claramente la necesidad de comprender la violación de los derechos de las mujeres, tanto en la esfera pública como en la privada (Internacional, 2006).

Ahora bien, las discusiones de esta conferencia se orientaban a analizar los límites que tenía la mujer en los espacios sociales, de la siguiente manera:

- Disparidad entre los derechos garantizados y la capacidad de la mujer para ejercer sus derechos.
- Igualdad en el acceso a la educación.
- Oportunidad de empleos.
- Servicios adecuados de atención en salud.

Para superar todas estas dificultades de la participación de la mujer en el ejercicio pleno de sus derechos, se propuso que los hombres estuvieran inmersos en el mejoramiento del rol de la mujer, como a su vez, que la voluntad política favoreciera los espacios para el reconocimiento de las contribuciones de la mujer a la sociedad, y en definitiva, aumentara los recursos financieros para su integración en la vida nacional.

Tras la revisión del cumplimiento o no de las medidas adoptadas en Copenhague, se da inicio a la tercera conferencia realizada en Nairobi en 1985, con la asistencia de 157 Estados miembros; en el cual se constata el empeoramiento progresivo de las condiciones de vida de las mujeres, sus dificultades de acceso a la educación, la salud y aumento en la pobreza identificándose también los principales obstáculos que dificultan la igualdad y el progreso de las mujeres. Se proponen entonces los ítems a desarrollar, los cuales son:

- Medidas constitucionales y jurídicas.
- Igualdad en la participación social.
- Igualdad en la participación política y en la adopción de decisiones.

Dentro de la plataforma de acción se integraron el desarrollo de mayores acciones en el fomento de empleo, mayor accesibilidad a la salud, a la educación y a los servicios sociales, incluyendo la industria, la ciencia, las comunicaciones y el medioambiente (ONU, 2012).

Seguidamente, la cuarta y última conferencia tiene lugar en Beijing en 1995. Significó un avance tanto cuantitativo como cualitativo, al participar 189 delegaciones, donde a partir del concepto de género se reconoció que toda la estructura de la sociedad y todas las relaciones entre los hombres y las mujeres en el interior de esa estructura, tenían que ser reevaluadas. Por lo tanto fue indispensable integrarlo trasversalmente en la política pública, entendiendo que los derechos de la mujer son derechos humanos y que la igualdad entre los géneros es una cuestión de interés universal y de beneficio para todos. De allí que se establece la plataforma de acción encaminada hacia el logro de diez puntos que tienen como común denominador a la mujer, siendo ellos:

80

La pobreza, la educación y la capacitación, la salud, la violencia, el conflicto armado, la economía, la participación en el poder y la adopción de decisiones, los mecanismos institucionales para el adelanto de la mujer, los medios de comunicación, y el medioambiente.

A modo de cierre de este segmento, la plataforma de la conferencia de Beijing constituye el primer compromiso mundial de incorporación de una perspectiva de género como metodología para lograr el empoderamiento de la mujer. Al poner en práctica las medidas sugeridas “debería promoverse una política activa y visible de inte-

gración de una perspectiva de género en todas las políticas y programas, a fin de que se analicen, antes de adoptar decisiones, sus posibles efectos en las mujeres y los hombres” (PNUD, 2008, p.5).

Análisis antes y después, de la conferencia de Beijing

La última Conferencia Mundial de la Mujer ha cobrado considerable sentido en el compromiso adquirido por más de 180 Estados miembros de la ONU, los cuales iniciaron acciones que si no han eliminado del todo las desigualdades en relación a lo masculino/femenino, han logrado avances en miras a seguir proyectando la labor (Ver Tabla 1.8).

Tabla 1.8
Síntesis: cuatro conferencias mundiales sobre la mujer

N	Conferencia Mundial	Propuestas	Desafíos
1	México D. F. 1975	Igualdad plena de género y la eliminación de la discriminación. La integración y plena participación de la mujer en el desarrollo. La mujer al fortalecimiento de la paz mundial.	Disminuir las heterodesignaciones de la época patriarcal, donde la mujer se relacionaba solamente con su función de reproducción y al ámbito doméstico.
2	Copenhague 1980	Igualdad de acceso a la educación, las oportunidades de empleo y servicios adecuados de atención de la salud.	Disparidad entre los derechos garantizados y la capacidad de la mujer para ejercer esos derechos.
3	Nairobi, Kenia 1985	Medidas constitucionales y jurídicas; Igualdad en la participación social; Igualdad en la participación política y en la adopción de decisiones.	Participación activa de la mujer en los procesos sociales.
4	Beijing, China 4 a 15 de septiembre de 1995	El concepto de género, reconociendo que toda la estructura de la sociedad, y todas las relaciones entre los hombres y las mujeres en el interior de esa estructura, tenían que ser reevaluadas	Cambiar la estructura básica de desigualdad en las relaciones entre el hombre y la mujer. Transversalización del género como constructo social.

Fuente: Adaptación a partir del análisis de cada una de las conferencias, organizadas por la ONU 1975-1995

Uno de los aspectos a destacar, es la participación en aumento de los Estados miembros en cada una de las Conferencias (México, 133; Copenhague, 145; Nairobi, 157 y Beijing, 189 países). Lo que significa que entre el primero y el último encuentro mundial, la adscripción de países se aproxima a 50; de igual forma, paralelamente a las conferencias gubernamentales se organizaron otras reuniones convocadas por organizaciones de la sociedad civil con el objetivo de influir en los temas a debatir, en las conclusiones de las conferencias y en los tratados y convenciones internacionales. Esos encuentros han servido también para entablar un diálogo entre dichas organizaciones y para crear o extender redes comprometidas con el tema de las mujeres (OIT, 2004, p.8). En estos encuentros la asistencia fue de 4.000, 7.000, 15.000 y 35.000 personas para la primera, segunda, tercera y cuarta conferencia mundial, respectivamente. Siendo la sociedad civil organizada, a través de los movimientos de mujeres, la que de alguna manera ha presentado sus demandas, solicitudes y reclamos mediante acciones que van desde la presión hasta el cabildeo, la presentación de propuestas y la negociación. De hecho, la visión vanguardista de los movimientos de mujeres contribuyó significativamente al avance de las Conferencias.

Otro logro significativo es la comprensión de la noción de “género y desarrollo”. “Género” es una categoría de análisis de las ciencias sociales que había sido instalada por la teoría feminista en los años 70 para describir las características de los hombres y las mujeres que son determinadas y construidas socialmente. Del concepto género surge lo que hoy se conoce como “la perspectiva de género”, herramienta que nos ayuda a comprender cómo estas construcciones adjudicadas a lo femenino y a lo masculino afectan o impactan

determinados procesos. Al analizar las diferencias existentes en las construcciones sociales adjudicadas a lo femenino y a lo masculino y la relación que establecen entre ellos, podemos ubicar problemas de una manera más eficaz (OIT, 2004, p.32). De allí que a partir de la conferencia de Beijing, se potencialice la transversalización del género y se inste a los gobiernos a hacerlos parte de la política pública a nivel mundial.

Antes y después de la conferencia de Beijing, se desarrollaron otros encuentros propiciados por la ONU que aunaron los esfuerzos para avanzar en la construcción igualitaria, que beneficiara a la mujer permitiendo un mejor desarrollo a nivel relacional, tanto en lo público como lo privado, destacándose antes de Beijing la celebración de la Cumbre Mundial de medioambiente y desarrollo, en Río de Janeiro (1992), la Conferencia Mundial de derechos humanos, en Viena (1993), la Conferencia Mundial sobre Población y Desarrollo, en El Cairo (1994) y la Cumbre Mundial de Desarrollo Social, en Copenhague (1995).

Desde la cumbre de Río de Janeiro en 1992, la ONU ha adoptado medidas para integrar el concepto de desarrollo sostenible en todas las políticas y programas pertinentes; se advirtió que tanto el desarrollo económico y social, como la protección del medioambiente son elementos necesarios e interdependientes del desarrollo sustentable. Señala a su vez que se debe asegurar la inclusión de los pobres, en particular a las mujeres en los proyectos de generación de ingresos, teniendo en cuenta sus posibles repercusiones ambientales; además, va en aumento el número de programas de asistencia para el desarrollo dirigidos a las mujeres. Dan cuenta además, de la función esencial que desempeñan como productoras de bie-

nes, servicios y alimentos, como también personas que cuidan del medioambiente (ONU, 1992, p.1).

Ya en el año 1993, la Conferencia de Derechos Humanos realizada en Viena, integra como tema importante a la mujer, reconociendo sus derechos como parte inalienable, integrante e indivisible de los derechos humanos fundamentales y, como parte de ello, consideró a la violencia contra las mujeres como una violación de sus derechos humanos. Este enfoque integral fue considerado uno de los mayores logros del movimiento de mujeres durante este encuentro. Bajo el lema: “los derechos de las mujeres son derechos humanos”, se logró integrar el concepto de que existe una especificidad propia en los derechos de las mujeres, misma que se desprende de la problemática de género que viven para acceder con plenitud a disfrutarlos. Lo anterior implicó un análisis profundo de cómo en muchos países y culturas, solo por ser mujeres, se les niega el acceso a tener un nombre, una nacionalidad, acceder a la escuela, decidir sobre su propio cuerpo, votar y ser electas, etc.; mientras que los hombres sí pueden gozar y disfrutar de dichos derechos en el mismo país. Por esta razón, el logro principal de Viena fue el reconocimiento de la especificidad de género en los derechos humanos (ONU, 1993, p.1).

En el mismo orden de ideas, la conferencia realizada sobre la población y desarrollo, en El Cairo, en 1993 busca promover la equidad e igualdad de los sexos, como también los derechos de la mujer, evidenciados en la eliminación de la violencia de cualquier tipo, asegurando que sea ella quien controle su propia fecundidad. Estos son la piedra angular de los programas de población y desarrollo, considerando que los derechos humanos de la mujer y de las niñas son parte inalienable, integral e indivisible de los derechos huma-

nos universales. En ese sentido, la plena participación de la mujer en condiciones de desigualdad en la vida civil, cultural, económica, política y social tanto en el nivel nacional, regional e internacional, sumado a la erradicación de todas las formas de discriminación, por motivos de sexo son prioritarios en la comunidad internacional (ONU, 1994, p.10).

En la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social llevada a cabo en Copenhague en el año 1995, se acordó “que no se puede lograr un desarrollo social y económico sostenible sin la plena participación de la mujer, que además, la igualdad y la equidad entre la mujer y el hombre constituye una prioridad para la comunidad internacional. Como tal, debe ser un elemento fundamental del desarrollo tanto económico como social; por lo tanto se promueve la manera de aumentar su participación, en la función directiva de la mujer, en la vida política, civil, económica, social y cultural, y en el desarrollo”.

85

Los tres encuentros que preceden a Beijing, son importantes para los logros que se obtienen allí, debido a que los compromisos adquiridos confluyen a que la mujer deber participar de manera activa en la toma de decisiones, y en esta medida se concretan acciones que se plantean en todos los escenarios de la sociedad tanto públicos como privados.

Posterior a Beijing, en el nuevo milenio se han desarrollado dos encuentros para evaluar sus resultados: han tenido lugar en New York en 2000 y 2005 y han sido denominadas Beijing +5: Mujer 2000 y Beijing +10 –revisión después de 10 años– (Armentia, 2007, p.84). Se han hecho análisis de los compromisos pactados en la plataforma de acción por cada uno de los países, y se han renovado los com-

promisos adquiridos haciendo énfasis en los progresos. Desafortunadamente los cambios han sido lentos y aún hay mucho por hacer. Los puntos analizados fueron: salud, violencia contra la mujer. En consecuencia se han tomado medidas concretas para combatir la violación de los derechos humanos: creando campañas contra la violencia, la penalización de la violación (incluyendo la que ocurre dentro del matrimonio), crímenes contra la mujer y la violencia motivada por cuestiones raciales. Se concluyó con la urgencia de sensibilizar a los funcionarios relacionados con la aplicación de la justicia para que atiendan debidamente a las mujeres víctimas de violencia (OIT, 2004, p.24).

Compromiso de los gobiernos en la transversalización de género después de Beijing

86

El compromiso adquirido antes y después de Beijing fue refrendar las resoluciones, convenios y acuerdos, lo que globalmente las agencias internacionales definen a favor de los derechos de las mujeres y visibilizan temas álgidos como la participación social y política, la explotación y violencia sexual, en derecho laboral, derechos humanos, conflicto armado, discriminación y matrimonio. Así, desde el referente internacional, se pone de relieve en los niveles intra-países, lo que permite mayores abordajes para la integración de la mujer en los distintos segmentos institucionales dejando de lado aquellos límites que han permeado históricamente su confinación al mundo privado y la heterodesignación, que aún es una manera de segregación sociocultural. En la siguiente tabla, encontramos detalles de esos documentos, por los niveles enunciados más arriba (Ver Tabla 1.9).

Tabla 1.9
Selección de resoluciones, convenios internacionales ONU

Tema	Año	Documento
Explotación y Violencia Sexual	1949	Convenio para la represión de la trata de personas y de la Explotación de la prostitución ajena.
	1994-2010	Resolución de la asamblea general sobre la trata de mujeres y niñas.
	2000	Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niñas y niños, que complementa la Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional.
	2008	Resolución 1820 del Consejo de Seguridad.
	2009	Resolución 1888 del Consejo de Seguridad.
Matrimonio	1957	Convención sobre la Nacionalidad de la Mujer Casada.
	1962	Convención sobre el consentimiento para el matrimonio, la edad mínima para contraer matrimonio y el registro de los matrimonios.
	1951	Convenio de la OIT relativo a la igualdad de remuneración entre la mano de obra masculina y la mano de obra femenina por un trabajo de igual valor.
	1958	Convenio de la OIT relativo a la discriminación en materia de empleo y ocupación.
Derechos laborales	1981	Convención de la OIT relativa a la igualdad de oportunidades y de trato entre trabajadoras y trabajadores: trabajadores con responsabilidades familiares.
	2000	Convenio de la OIT relativo a la revisión del Convenio sobre la protección de la maternidad (revisado), 1952.
	2009	Resolución de la OIT relativa a la igualdad de género como eje del trabajo decente.
Derechos humanos y ruralidad	1993	Declaración y Programa de Acción de Viena.
	1982-2009	Resolución de la Asamblea General, relativa al mejoramiento de la situación de la mujer en zonas rurales.
	1993-2009	Resolución de la Asamblea General sobre violencia contra las trabajadoras migrantes.

Salud sexual y reproductiva	1994	Programa de acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo.
	1997-2001	Resolución de la Asamblea General sobre prácticas tradicionales o consuetudinarias que afectan la salud de las mujeres y las niñas.
	1997-2009	Resolución de la Asamblea General sobre las mujeres en el desarrollo.
	2001	Declaración de compromiso de la Asamblea General en la lucha contra el VIH/SIDA.
	2009	Resolución del Consejo de Derechos Humanos sobre mortalidad y morbilidad materna prevenible y los derechos humanos.
Participación de la mujer en procesos democráticos	1995	Declaración y Plataforma de Acción de Beijing.
	1997	Resolución de la Asamblea General sobre las mujeres en el desarrollo.
	2000	Declaración del Milenio de las Naciones Unidas.
	2003	Resolución de la Asamblea General sobre las mujeres y la participación política.
	2010	Declaración Ministerial del Consejo Económico y Social sobre la aplicación de compromisos internacionales relativos a la igualdad de género y al empoderamiento de las mujeres.
Conflicto Armado y Violencia contra la mujer	2000	Resolución 1325 del Consejo de Seguridad.
	2000-2004	Resolución de la Asamblea General sobre la eliminación de toda forma de violencia contra las mujeres.
	2000-2004	Resolución de la Asamblea General: Hacia la eliminación de los delitos de honor cometidos contra las mujeres.
	2006-2010	Resolución de la Asamblea General sobre la intensificación de los esfuerzos para eliminar todas las formas de violencia contra las mujeres.
	2007	Resolución de la Asamblea General sobre protección y asistencia a los desplazados internos.
	2009	Resolución 1889 del Consejo de Seguridad.
	2010	Resolución del Consejo de Derechos Humanos sobre acelerar los esfuerzos para eliminar todas las formas de violencia contra las mujeres: garantizar la debida diligencia en la prevención.

Fuente: Adaptación a partir de acuerdos internacionales de la ONU a favor de la mujer

En definitiva, sobresalen ampliamente los documentos a favor de la mujer en cuanto al conflicto armado y violencia, salud sexual y reproductiva, explotación sexual, derechos laborales y humanos. Ellos contienen el mayor número de refrendaciones legales que salvaguardan la integridad de la mujer en los diferentes escenarios y permiten mayor acceso social.

Surgimiento de organismos internacionales y nacionales, que implementan la política pública femenina

A partir de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, realizada en Beijing en 1995, se aceleró el proceso de inserción de las mujeres a la toma de decisiones en sus países. Es entonces desde la década de los años noventa y durante la primera década del 2000, donde varios países incorporaron cambios de forma paulatina a sus códigos electorales. Hoy, 13 países latinoamericanos cuentan con legislación que determina las cuotas para la inscripción de candidatas a los parlamentos nacionales (Alta Consejería para la Equidad de la Mujer, 2011, p.3).

89

El trabajo emprendido desde la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, de 1995 establece diferentes esferas de promoción de los derechos de las mujeres, entre los cuales está la mujer en el ejercicio del poder y la adopción de decisiones. En desarrollo de este eje, los párrafos 190, 191 y 192 establecen las medidas que deben adoptar tanto el Gobierno, como otros actores institucionales y sociales con el fin de lograr la representación paritaria de las mujeres (ONU Mujeres, 2015).

En este orden de ideas, luego del establecimiento de la transversa-

lización del género como un punto significativo en la política pública, a su vez facilitará la incorporación de la mujer en los diferentes espacios del mundo social. Es el sentido que han tenido los compromisos firmados desde las Naciones Unidas y que gradualmente han tenido eco en los gobiernos para que la mujer también pueda autónomamente, participar en su desarrollo y en el de otras mujeres que aún tienen la desventaja en la realización de acciones, que articuladas con el mundo moderno, faciliten su inserción en él.

Para el caso de América Latina, se enumeran a continuación los acuerdos internacionales generados después de la plataforma Beijing y que contribuyen al fomento de la participación social de la mujer. Es el caso del convenio Belém Do Pará, Resolución 1325 de 2000 del Consejo de Seguridad de Naciones Unidas y Consenso de Quito de 2007. A continuación damos detalle de cada uno de ellos:

90

- Convención internacional para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres, Belém Do Pará, 1996: Adoptada por aclamación, por el vigésimo cuarto período ordinario de sesiones de la Asamblea General de la Organización de los Estados Americanos el día 9 de junio de 1994 en Belém do Pará, Brasil. Consagra el derecho de las mujeres a tener igualdad de acceso a las funciones públicas de su país y a participar en los asuntos públicos, incluyendo la toma de decisiones (Artículo 4.j.).
- Resolución 1325 de 2000 del Consejo de Seguridad de Naciones Unidas: Se encarga de instar a los Estados Parte de las Naciones Unidas, a generar acciones para el aumento de la participación de las mujeres en los niveles de adopción de decisiones en la solución de conflictos y los procesos de paz.

- Consenso de Quito de 2007: Firmado en la décima conferencia de la mujer organizada por la CEPAL. Se delinean los compromisos de los países firmantes, entre los cuales está Colombia, para garantizar la plena participación de las mujeres en cargos públicos y de representación política, con el fin de alcanzar la paridad en la institucionalidad estatal (poderes ejecutivo, legislativo, judicial y regímenes especiales y autónomos) y en los ámbitos nacional y local, como objetivo de las democracias latinoamericanas y caribeñas.

Desde que las mujeres obtuvieron el derecho al voto en 1954, el desarrollo legal en el país (Colombia) ha propendido a la inclusión de las mujeres en cargos de decisión política. En primer lugar, la Constitución de 1991 (y sus posteriores reformas), no solo reconoció la igualdad entre hombres y mujeres (artículos 13 y 43), sino la obligación de garantizar la adecuada y efectiva participación de la mujer en los niveles decisorios de la Administración Pública (artículo 40), así como la aplicación de la equidad de género como principio rector de los partidos políticos (artículo 10).

91

Estos postulados constitucionales, el trabajo conjunto de las mujeres en Colombia y la institucionalidad, abrieron la puerta para la expedición de dos acciones afirmativas en materia de cuotas, claves para el propósito del aumento de la representación política de las mujeres. A continuación presentamos un detalle de estas contribuciones desde el Derecho:

- Ley Estatutaria 581 de 2000 o Ley de Cuotas: Señala que el

30 % de los cargos de máximo nivel decisorio y otros niveles en la estructura de la Administración Pública deben ser ocupados por mujeres. Esta Ley ha buscado garantizar a las mujeres la adecuada y efectiva participación en todos los niveles de las ramas y demás órganos del poder público.

- Ley Estatutaria 1475 de 2011, por la cual se adoptan reglas de organización y funcionamiento de los partidos y movimientos políticos de los procesos electorales y se dictan otras disposiciones. Estableció un porcentaje mínimo (30 %) de participación femenina en las listas de partidos políticos para cargos de elección popular, en donde se elijan más de 5 curules (Art. 28). También definió el principio de igualdad de género que rige los partidos políticos así: “los hombres, las mujeres y las demás opciones sexuales gozarán de igualdad real de derechos y oportunidades para participar en las actividades políticas, dirigir las organizaciones partidistas, acceder a los debates electorales y obtener representación política”.

Adicionalmente, en el último año, se expidieron importantes leyes y documentos de política pública que generan mecanismos para potenciar el trabajo de las mujeres en los ámbitos de representación política y desarrollo del país, claves para el desarrollo de las mujeres:

- Ley 1434 de 2011, por la cual se crea la Comisión Legal para la Equidad de la Mujer en el Congreso. Esta Comisión busca fomentar la participación de las mujeres en el ejercicio de la labor legislativa y de control político, a través de funciones tales como: elaborar proyectos de ley para la garantía de los derechos humanos

de las mujeres en Colombia y ejercer control político para que los derechos de las mujeres se garanticen en el marco de planes, programas, proyectos y políticas públicas, entre otras.

- Ley 1450 de 2011, que expide el Plan Nacional de Desarrollo. Establece (Art. 177) que el Gobierno Nacional en cabeza de la Alta Consejería para la Equidad de la Mujer adoptará una política nacional de Equidad de Género, para garantizar los derechos humanos y la igualdad de las mujeres. Uno de los ejes en el que actualmente se está trabajando es el marco de formulación de esta Política de Equidad para las mujeres, es el de participación política de las mujeres.
- Documento de Política Pública CONPES 140 de 2011, sobre metas y estrategias de Colombia para el logro de los de Desarrollo del Milenio (ODM). El ODM 3, relativo a la promoción de la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer, tiene como meta implementar las acciones afirmativas para el aumento de la proporción de las mujeres candidatas, así como aumentar en más del 30 % la proporción de las mujeres en los niveles 1 y 2 de la Rama Ejecutiva y la Rama Judicial.

Clausurando este segmento, es fundamental destacar los avances legales que a nivel latinoamericano y colombiano, ofrecen nuevas significancias desde lo legal, para salvaguardar la seguridad de la mujer en cuanto a la violencia como también el fomento de la inserción política a través de la participación directa, instaurando así lo necesario de la equidad, la igualdad y el empoderamiento, como una herramienta de cambio social, adscrita a la mujer.

Implementación de la Ley de cuotas y participación directa de mujeres

Los niveles aspiracionales de la búsqueda paritaria de la mujer es aún utópico, tanto en los espacios de participación política, como también, en los cargos directivos y la inserción educativa en todos los niveles. Aunque las estadísticas dan cuenta de que hay avances en este último ítem, no ocurre así con los dos primeros. Se definen a continuación, en el plano internacional, latinoamericano y nacional (Colombia), lo legislado en torno a la Ley de cuotas en la incorporación pública y política de la mujer.

Internacional

94

Ante las diversas situaciones que impiden la potenciación de las mujeres en la democracia participativa, ha habido legitimaciones por parte de los gobiernos en el establecimiento de las leyes de cuotas en los distintos países de la región, al dotar a las mujeres políticas de una gran visibilidad. En efecto, la incorporación de un número importante de mujeres en las legislaturas significó un impulso hacia la equidad de género en el interior de las cámaras, dado que promovió el reconocimiento a nivel social, político y cultural de las diferencias de género. Asimismo, a través de una mayor presencia de las mujeres que ocupan espacios políticos tradicionalmente masculinos, se permitió un mayor contacto entre las mujeres que ocupan cargos legislativos y las mujeres organizadas de la sociedad civil, intensificando el vínculo de representación y diversificó las agendas parlamentaria y pública a través de la incorporación de nuevas áreas temáticas.

Sin embargo, la visibilidad que trajo la introducción de las Leyes de cuotas en estas casi dos décadas de aplicación, ha permitido tomar con naturalidad la asunción de las Jefas de Estado en los últimos años sin asociarse al viejo temor de la falta de experiencia por la escasa vinculación de las mujeres en los asuntos públicos. Asumieron como presidentas: Michelle Bachelet en Chile (2006 y 2013), Cristina Fernández de Kirchner en Argentina (2007), Dilma Rousseff en Brasil (2010) y Laura Chinchilla en Costa Rica (2010). Asimismo ocuparon el cargo de primera ministra: Portia Simpson-Miller en Jamaica (2007) y Kamla Persad-Bissessar en Trinidad y Tabago (2010).

En la actualidad son 13 países que poseen cuotas legales de género en América Latina para elegir representantes a las legislaturas nacionales (Argentina, Brasil, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay), y cuatro ya han aprobado en sus legislaturas nacionales la paridad política, el Estado Plurinacional de Bolivia, Costa Rica, Venezuela y Ecuador (Ver Tabla 1.10).

95

A partir del Consenso de Quito, adoptado en la X Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe (2007) donde se reconoce que

“la paridad es uno de los propulsores determinantes de la democracia, cuyo fin es alcanzar la igualdad en el ejercicio del poder, en la toma de decisiones, en los mecanismos de participación y representación social y política, y en las relaciones familiares al interior de los diversos tipos de familias, las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales, y que constituye una meta para erradicar la exclusión estructural de las mujeres”. La paridad se instaló como un objetivo en las agendas políticas de la región.

Tabla 1.10
Países con cuota de género: América Latina y el Caribe

N	País	Año de adopción de la medida	Porcentaje mínimo de cuota
1	Argentina	1991	30
2	Bolivia	1997	30
		2009	50
3	Brasil	1997	25
		2000	30
4	Costa Rica	1996	40
		2009	50
		1997	20
5	Ecuador	2000	30
		2006	45
		2008	50
6	Honduras	2000	30 (progresivo hasta lograr la paridad)
7	México	1996	30
		2008	40
8	Panamá	1997	30
9	Paraguay	1996	20
10	Perú	1997	25
		2000	30
11	Venezuela	2005	50
		2008	50
12	República Dominicana	1997	25
		2002	33
13	Uruguay	2009	33

Fuente: Adaptación propia a partir de Observatorio de Igualdad de Género de AL y el C 2012

Se reafirmó que la paridad es una condición determinante de la democracia y una meta para erradicar la exclusión estructural de las mujeres en la sociedad. La paridad tiene por objeto alcanzar la igualdad en el ejercicio del poder, en la toma de decisiones, en los mecanismos de participación y de representación social y política, y en las relaciones familiares, sociales, económicas, políticas y culturales (CEPAL, 2011, p.13) (Ver Tabla 1.10).

El debate sobre la paridad está ganando cada vez más legitimación en las sociedades europeas, aun en medio de resistencia masculina, a veces explícita y a veces disfrazada o enmascarada detrás de otros debates que aparentemente nada tienen que ver con esta reivindicación. La paridad es una propuesta política discutida porque ataca el núcleo básico de la democracia patriarcal al proponer una nueva distribución del poder entre varones y mujeres. Es tal y como lo señala Ana Rubio, “la cuestión de la paridad no es un problema técnico sino político” (Rubio, en Cobo, 2006, p.32).

Lo que se discute, no es solo la confección de las listas electorales o la distribución de los puestos en determinadas instituciones. Lo que está en juego con esta política son las relaciones de dominación y subordinación entre hombres y mujeres. Las políticas feministas de la paridad no están dirigidas solo a transformar las leyes electorales y las constituciones; su objetivo es cambiar la estructura profunda de poder entre géneros que subyace de las democracias y que sitúa a las mujeres en una permanente discriminación (Cobo, 2006, p.32).

El movimiento por la paridad surge en Francia a principios de la década de los noventa, y al mismo tiempo se extiende por la Europa comunitaria. La prueba de que la paridad no es una lucha exclusiva de la mujer francesa, queda consagrada en la declaración de Atenas de 1992; de esta manera está arraigada en el feminismo europeo. El manifiesto de Atenas contiene una vindicación política de participación paritaria de la mujer en el poder político y una exigencia de negociación del contrato social (Cobo, 2006, p.29).

En síntesis, la participación equitativa de mujeres y hombres en el poder, así como la toma de decisiones, es clave para la superación de la pobreza, para el desarrollo económico, para la vigencia de los derechos humanos, etc. Es decir, ninguna de las áreas estratégicas podría ser cumplida sin la participación política de las mujeres en igualdad con los hombres. Esto convierte a la participación política en una variable dependiente de cualquier política pública.

Colombia

El artículo 28 de la Ley 1475 de 2011 establece un porcentaje mínimo (30 %) de participación femenina en las listas de partidos políticos para cargos de elección popular, en donde se elijan más de 5 curules; pero el propósito de la Ley es alcanzar la paridad (50-50) en los altos cargos de dirección del país (Alta Consejería de la Equidad de la Mujer, 2011).

98

Según los datos reportados por la Registraduría Nacional del Estado Civil, de acuerdo a las últimas elecciones de 2011, en Colombia las mujeres son tan solo el 3 % de los gobernadores/as, el 17 % de los diputados/as, el 14 % de los concejales y el 10 % de los alcaldes/sas. Si bien es cierto que, por un lado, tanto en Asambleas Departamentales como en Alcaldías los porcentajes han aumentado paulatinamente, por el otro, en las Gobernaciones hubo una disminución de la participación de las mujeres. Además, cuando ha habido incremento de la participación, el porcentaje no ha sido significativo o suficiente ya que continúan siendo niveles muy bajos que no reflejan el hecho de que las mujeres en Colombia son un poco más de la mitad de la población total del país (Ver Tabla 1.11).

Tabla 1.11
Participación de la mujer en cargos de elección popular en Colombia, 1998-2011

N	Cargos	Periodo			
		1998-2000	2001-2003	2004-2007	2008-2011
1	Gobernaciones	3,20 %	6,25 %	6,25 %	3,12 %
2	Asambleas departamentales	5,26 %	13,84 %	15,62 %	17,50 %
3	Alcaldías	5,2 %	7,30 %	7,6 %	9,94 %
4	Concejos municipales	10,32 %	12,89 %	13,71 %	13,70 %

Fuente: Adaptación a partir de estadísticas de Registraduría Nacional del Estado Civil colombiano, 2012

Es en el caso de los concejos municipales y las asambleas donde es creciente el aumento porcentual; este último presenta un aumento de siete puntos del periodo de 1998-2000 al 2001-2003 y en los períodos que siguen aumenta dos puntos consecutivamente; quedando finalmente en un 17,5 %, lo cual no está dentro del rango del 30 %, es un proceso que se puede definir en aumento participativo. En cuanto al concejo municipal, inicia con un 10,32 %, aumenta en cada período un punto y queda sostenido en un 13,70 % en el año comparativo, lo que indica que las gobernaciones y alcaldías no han alcanzado aún el 10 %, y allí es donde es requerida una mayor participación en igualdad de género.

Por su parte, de acuerdo con la información del DAFP (Departamento Administrativo de la Función Pública), un análisis consolidado de la aplicación de la Ley de Cuotas en el nivel territorial, en lo que se refiere a gobernación y alcaldías de ciudades capitales del país, demuestra que para el período 2006-2010 hay cumplimiento por parte de las entidades territoriales; sin embargo, al analizar los datos, entidad por entidad, para el año 2010, se observa que de las 29 gobernaciones que reportaron información, ocho de ellas (Caldas, San Andrés, Santander, Atlántico, Vaupés, Putumayo, Vichada y Chocó), registran porcentajes inferiores al 30 %.

Tabla 1.12
Consolidado de participación femenina en gobernaciones y alcaldías. 2006-2010

N	Entidad	Periodo				
		2006	2007	2008	2009	2010
1	Gobernaciones	35 %	37 %	38 %	36 %	37 %
2	Alcaldías	40 %	40 %	42 %	40 %	42 %

Fuente: Función pública. Informe 2010. Procesado por Consejería Presidencial por la Equidad de la Mujer-Observatorio de Asuntos de Género

Con respecto a las capitales de departamento, el DAFP reporta que en el año 2010, de las 29 Alcaldías que reportaron información, Santiago de Cali, Guaviare, Manizales, Puerto Carreño y San José de Cúcuta presentan porcentajes inferiores al 30 %. No reportaron las alcaldías de Inírida, Santa Marta y Mitú. Igualmente, la Alcaldía de Manizales no ha dado cumplimiento a la Ley en los últimos cinco años.

100

De ese modo, hay una diferencia porcentual entre los resultados en cuanto a la participación femenina en gobernaciones y alcaldías de ciudades capitales del país aunque ambas pasan del 30 %, dando así cumplimiento de la ley de cuotas. El nivel alcanzado por el primer cargo municipal se mantiene en el 40 %, frente a un aumento de 35 % hasta el 37 %, de los periodos 2006 al 2010 (Ver Tabla 1.12).

Por otro lado, frente a la participación femenina en el desempeño de cargos públicos en las entidades del orden nacional, según información recopilada por el Departamento Administrativo de la Función Pública (DAFP), se aprecia que desde el año 2006, con excepción de las ramas Legislativa y Judicial, el resto de entidades del orden nacional dan cumplimiento a la cuota mínima del 30 % de cargos ocupados por mujeres, de manera global; siendo la rama ejecutiva (40 %) y la

Registraduría Nacional del Estado Civil (36 %) las que cuentan con un mayor porcentaje, seguidas de cerca por los Órganos de Vigilancia y Control (35 %).

La rama Judicial (que para efectos de la aplicación de la Ley de Cuotas está conformada por el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, y la Fiscalía General de la Nación) y la rama Legislativa, presentan un incumplimiento constante de la Ley desde el año 2006 (Ver Tabla 1.13).

Tabla 1.13
Participación femenina en el desempeño de cargos públicos. 2006-2010

N	Cargos	Periodo				
		2006	2007	2008	2009	2010
1	Rama ejecutiva	36 %	36 %	39 %	40 %	40 %
2	Rama legislativa	23 %	28 %	30 %	25 %	25 %
3	Rama judicial	20 %	24 %	26 %	23 %	26 %
4	Org. Autónomos	29 %	31 %	33 %	32 %	31 %
5	Org. de Vigilancia y control	44 %	40 %	42 %	36 %	35 %
6	Registraduría del Estado Civil	38 %	37 %	37 %	35 %	36 %

Fuente: Función pública. Informe sobre la participación femenina en el desempeño de cargos directivos en la administración pública por Alta Consejería por la Equidad de la Mujer-Observatorio de Asuntos de Género

Para precisar este aparte, la superación de la baja participación de las mujeres en los cargos de elección popular en el país, tal y como lo demuestra la lectura de las cifras previamente presentadas, es uno de los mayores retos que se presentan en los próximos años. Ante todo, es importante tener claro que tales indicadores demuestran que en la sociedad siguen existiendo obstáculos de diversa índole para el acceso de las mujeres a estos cargos. Dichos obstáculos se relacionan principalmente con la permanente utilización de “pre-

juicios y estereotipos culturales que se tejen en torno a la mujer, la discriminación y la visión tradicionalista de los roles de género que generan una debilitada posición social de la mujer”. Estas ideas y concepciones no tienen ninguna conexión con las capacidades y/o cualificaciones reales de las mujeres para ejercer roles de decisión y poder (Alta Consejería para la Equidad de la Mujer, 2011, p.14).

102 A manera de conclusión de los antecedentes contextuales vinculados a la temática de este estudio, y considerando que el logro de la educación y la representación de participación directa de la mujer, han sido forjados a través de la búsqueda de la desactivación de la dominación patriarcal, en la medida que los conglomerados de mujeres en todo el mundo, mediante los movimientos sociales han motivado la concretización dentro de las legislaciones, se puede referenciar el derecho al voto y el acceso a la educación en los distintos niveles, de manera gradual, que en definitiva, delinean una amplitud del interés investigativo que en el transcurso de tres siglos vienen siendo necesario los abordajes de la identificación, –que en este caso– en el entramado educativo, la inserción de la participación de las estudiantes líderes y su potenciación femenina, en la época actual.

En ese sentido, se presentan a continuación los antecedentes empíricos que soportan las tendencias actuales de la representación directa e indirecta de la mujer y su vínculo con el interés investigativo de expertos, como también, de agencias internacionales, entrelazados con las comunidades científicas en todo el mundo.

ANTECEDENTES EMPÍRICOS

De acuerdo a los antecedentes contextuales, la mujer se pronunció en relación a la visibilidad de lo femenino en las distintas aristas existenciales; de ahí se fueron concretando a estudios con esa incorporación. Unido al movimiento feminista y luego la teoría feminista, el reconocimiento de la mujer a través de organismos internacionales como la ONU, que inicia desde 1975 y luego a mediados de los 90, el desarrollo de la cuarta conferencia de la Mujer en Beijing, donde se logra en acuerdo con los gobiernos la transversalización del género como construcción social. Es allí donde los estudios con integración de la mujer se articulan con todos los procesos históricos.

Se articulan aquí los antecedentes empíricos detallados por los centros de investigaciones en estudios de género alrededor del mundo; como también, observatorios, agencias internacionales comprometidas a través de investigaciones regionales. Se suma a las tendencias internacionales (latinoamericanas e iberoamericanas) y nacional (Colombia), de investigaciones que representan la educación y la ciudadanía, educación intercultural y género, y finalmente representaciones femeninas en los gobiernos escolares.

103

Exploración institucional de estudios de género

En la actualidad hay una tendencia investigativa por los estudios que integran lo femenino. Aquí se compilan abordajes por el interés investigativo desde plano internacional, latinoamericano, iberoamericano y colombiano, sobresaliendo países como Estados Unidos, donde se concentra el 81 % del total de las investigaciones

–según una pesquisa informática 2013– desde diferentes perspectivas, sobresaliendo abordajes desde la historia, la filosofía, la justicia y la educación. En América Latina cabe destacar el papel de la CEPAL en estos estudios, como también la creciente consolidación de los observatorios de temáticas inherentes al género.

Internacional

Consecuente con lo descrito anteriormente, además de búsquedas activas tanto en centros de Instituciones de educación superior y desarrollo de investigaciones en el tema, como en organismos internacionales en la competencia del tema (ONU, CEPAL), ONG que trabajan en esa línea, encontramos lo siguiente:

104

Existen 935 centros en el nivel pregrado y posgrado, alrededor del mundo (Korenman, 2013), de los cuales el 82 % está concentrado en el continente americano. En ese orden, solamente a Estados Unidos le pertenece un 74 %, Canadá un 4,9 % y América Latina un 1,7 %. El 18 % restante está distribuido en Europa con un 9,6 %, Asia 6,3 %, Oceanía 1,3 % y África un 2,1 %. A continuación se hace una síntesis (Ver Tabla 1.14).

Tabla 1.14
Síntesis de universidades: estudios de género en el mundo

Continente	País	Centros de estudios superiores e investigaciones
América del Norte	Estados Unidos	692 (91 %) (74 %)
América Latina	Argentina	2
	Chile	3
	Colombia	4
	Costarica	2
	República Dominicana	1
	México	2
	Perú	1
	Venezuela	1
Total		16(1,7 %)
Total	Canadá	46 (4,9 %)
Total		754 (80,6 %)
Europa	Francia	6
	España	5
	Reino Unido	32
	Suecia	10
	Suiza	7
	Noruega	4
	Alemania	12
	Finlandia	9
	Grecia	5
Total		90 (9,6 %)
Asia	China	2
	India	5
	Israel	5
	Rusia	46
	Palestina	1
Total		59(6,3 %)
Oceanía	Nueva Zelanda	6
	Australia	6
Total		12(1,3 %)
África	Sudán	12
	Sudáfrica	6
	Egipto	2
Total		20 (2,13 %)
Gran Total		935 (100 %)

Fuente: Adaptación, a partir del Web Cite Joan Korenman 2014 y otras búsquedas individuales. Diciembre de 2014

Clausurando este segmento, hay que reconocer el desafío que existe en América Latina, que integra solo un 2,1 % de los centros de investigación en relación a los estudios de género, lo que refuerza el poder afirmar que es indispensable continuar con estas líneas de estudio, que permitirán iluminar el camino. Sobre todo en los entramados institucionales y la manera cómo pueden ir diluyendo las diferenciaciones que han segmentado la integración socio-cultural de la mujer en las diferentes instancias, tanto del nivel público, como, el privado.

Iberoamérica

De acuerdo a la anterior búsqueda, se tomó una muestra, donde se confirmaron los *Web Cite* en un 30 % de las Universidades que están vigentes. De la totalidad de centros que se accedieron, 935, distribuidos en los cinco continentes, se tomó una muestra representativa del 2,3 %, correspondiente a un país europeo (España) y ocho países latinoamericanos (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú y Venezuela), reconfirmando el acceso otorgado por la pagina *Web Cite*³.

106

Se encontró un total de 21 Universidades, un 30 % corresponden a España y el 70 % a América Latina; de ellos son de carácter público en su mayoría un 86 %, el resto son privadas.

Finalmente, dentro de las líneas de investigación más asistidas en

³ La autora del *Web Cite* es la docente de la Universidad de Maryland, de Estados Unidos, Joan Korenman, es profesora emérita, y fundadora del Centro de Estudios para la Mujer y la Tecnología de la Información en la Universidad de Maryland, Baltimore County (UMBC) desde diciembre de 1999. <http://userpages.umbc.edu/~korenman/wmst/programs.html#>

lo relacionado al género, está la preferencia por el abordaje de los temas de filosofía en un 30 % e historia en un 18 %; educación y participación social en un 7 % para cada uno.

CEPAL

Para el caso de América Latina, se encuentra que desde la década de los setenta se delegó en la CEPAL, a través de la división de asuntos de género, lo relacionado a las movilidades a través de 11 conferencias realizadas desde 1977 (Ver Tabla 19), de lo que han derivado 125 estudios de investigación llevados a cabo en diferentes países a través de la serie Mujer y Desarrollo. También se han producido 27 libros. Para ambos casos la fecha de inicio es la década de los 90, y por último, 2007, fecha de la creación del observatorio de igualdad de género de América Latina y el Caribe (Ver Tabla 1.20).

107

A continuación se precisa el detalle de las once conferencias que mayormente se enfocan en el tema de la igualdad; ambas excluyen de manera general al tema educativo específicamente, aunque lo integran de manera transversal (Ver Tabla 1.15).

Según la Tabla 1.15, en tres de las doce conferencias se aborda el tema de género de manera central, correspondiendo a un 25 %, tema que efectivamente viene apareciendo desde finales de los noventa, coincidiendo con la plataforma de acción de Beijing. Para el caso del Observatorio, con tres dimensiones: autonomía física, autonomía en la toma de decisiones y autonomía económica, la segunda es significativa a esta investigación, debido a que se relaciona con las cifras de la participación real de las mujeres en los cargos públicos y de elección popular.

Tabla 1.15
Síntesis de conferencias regionales América Latina CEPAL. 1977-2010

N	País	Fecha	Temas	Plan de acción regional Educación, participación ciudadana.
1	La Habana, Cuba.	13 - 17 /6/ 1977	Incorporación de la mujer, en ámbitos económico, político, social y cultural.	-Realización de conferencias trianualmente en América Latina - Evaluaciones de planes de acción.
2	Macuto, Venezuela.	12-16 /11/ 1979	Dilema de cuidado: Madre e Hijo.	-Flexibilización del currículo, mayor inclusión educativa. -Instituciones internacionales para investigación y capacitación en temas de mujer.
3	México D.F., México.	8-10 /6/1983	Igualdad, desarrollo y paz.	-Revisión de textos y contenidos educativos, evitando la diferencia en los roles.
4	Ciudad de Guatemala, Guatemala.	27 -30 /9/ 1988	Maltrato y violencia a la mujer.	-Fomentar el acceso a la educación en todos los niveles (indígenas, campesinas). -Motivar la participación política de la mujer, desde los niveles de ONG y movimientos feministas.
5	Curazao, Antillas Neerlandesas.	16-19 /9/1991	Transformación productiva con equidad y la integración de la mujer al desarrollo.	-Eliminar las barreras que impiden a la mujer, la participación democrática.
6	Mar del Plata, Argentina.	25- 29 /9/1994	Igualdad de oportunidades: tierra, capacitación. Mujeres migrantes, madres adolescentes y campesinas.	-Participación en Beijing. - Adquisición de poder en cargos de elección popular.
7	Santiago de Chile.	19 - 21 /11/ 1997	Acceso al poder y participación en la toma de decisiones.	Desarrollo sostenible, pobreza y género.
8	Lima, Perú.	8 - 10 /2/ 2000	Equidad de género y derechos humanos.	-Fortalecimiento de la educación, para el desarrollo. - Apoyar el trabajo en red.
9	México D.F., México.	10-12 /6/2004	Igualdad de género, empoderamiento y política.	-Investigación en temas de género. -Reformas educativas.
10	Quito, Ecuador.	6-9 /8/ 2007	Aporte de la mujer a la igualdad	-Ampliar la democracia participativa. -Fomento de la participación de la mujer a nivel internacional.
11	Brasilia, Brasil.	13-16 /7/2010	¿Qué estado para qué igualdad?	-Capacitación en TIC. -Capacitación en género. -Ciudadanía.

Fuente: Adaptación a partir de las once conferencias realizadas para la integración de la mujer en América Latina: 1977-2010 (CEPAL).

Ahora bien, en cuanto a la producción intelectual en temas de género desde la CEPAL están por un lado los libros de la división, y por otro, la serie de Mujer y Desarrollo (Ver Tabla 1.16 y Gráfico 1.2). De los primeros, con la existencia de 27 volúmenes, solo 5 % están relacionados a la participación social, en su mayoría estas publicaciones se dedican en un 70 % a temas de igualdad y equidad, un 20 % al tema de discriminación y un 5 % a informes varios.

Tabla 1.16
Síntesis de publicaciones de la CEPAL división género
(Educación y participación) 1977-2013

N	Publicaciones	Periodo	Cantidad	Tema			
				Educación		Participación	
				Cant.	%	Cant.	%
1	Conferencias regionales en América Latina	1977-2013	11 Conferencias	-	-	3	1,7 %
2	Investigaciones: series Mujer y Desarrollo	1989-2013	125 publicaciones	3	1,7 %	8	4,7 %
3	Libros de la división	1999-2013	27 libros	-	-	5	2,9 %
4	Observatorio de igualdad género de América Latina y el Caribe.	2007	1 Observatorio 3 temas	-	-	1	0,5 %
Total			167	3	1,7 %	17	10,1 %

Fuente: Análisis Educación y Participación de las publicaciones de la CEPAL, división género, en educación y participación 1977-2013

En cuanto a la segunda, que a corte de julio de 2013 tiene registradas 125 investigaciones que están enfocadas en un 28 % a condiciones laborales, un 15 % equidad, 13 % género y un 13 % temas variados, un 9 % violencia, 6 % política y participación ciudadana y 5 % vulnerabilidad. Y en mínimo porcentaje, pero no así en la magnitud de las complejidades abordadas sobre el tema, aspectos relacionados con la salud, desarrollo, cultura, población y educación en un 3 %, e igual forma en un 2 % en TIC y mundo privado de la mujer (CEPAL, 2013).

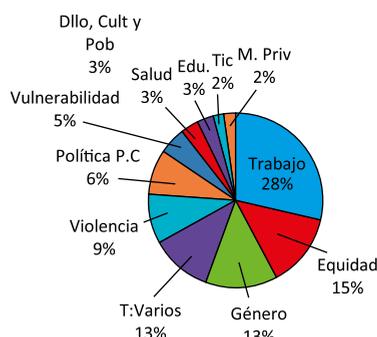


Gráfico 1.2
Resumen porcentual de 125 documentos de la CEPAL, Género 1989-2013

Fuente: Adaptación propia a partir de análisis de 125 documentos de la CEPAL

En síntesis, en el primer ítem, son los tres estudios de la serie Mujer y Desarrollo, correspondiente al 2,4 % del total de las investigaciones, para el segundo, tres conferencias regionales, ocho investigaciones, cinco libros y una dimensión del observatorio de igualdad de género, que porcentualmente está delimitado en 25 %, 6,4 %, 18 % y 33 %, respectivamente. Por lo anterior, se constata que se requiere abordar investigaciones con enclave de género desde el área que estamos planteando aquí, ya que resulta vital que el sector de la educación trabaje desde la primera infancia en el empoderamiento de las niñas, con el fin de potenciar su rol como líderes políticas del futuro; como resultado ellas crearán condiciones de desarrollo para nuestros países, tal y como lo han hecho otras mujeres (OAG, 2011, p.3).

Observatorios de género

Mediante una exploración a través de la web, dentro del contexto iberoamericano, se localizaron once sitios que contienen observatorios de género; entre ellos tenemos a Madrid, en España, y en América Latina (Argentina, México, Colombia, Ecuador, Venezuela,

y Chile), contrastado con el observatorio de género de la CEPAL, que desde 2007 procesa los datos en relación al género, según lo descrito antes. Sus inicios datan desde mediados de la década del noventa, lo cual coincide con la cuarta conferencia de la mujer en Beijing, donde se logra la transversalización del género a nivel mundial (Ver Tabla 1.17).

Tabla 1.17
Síntesis de observatorios de género en Iberoamérica

N	Observatorio	País	Líneas de Acción
1	Observatorio de Género y Pobreza en Argentina	Argentina, 1995.	TV, Radio, prensa, internet y vía pública
2	El Observatorio Ciudadano por la Equidad de Género en los Medios de Comunicación	México, 1999 por iniciativa de un grupo de comunicadoras, profesionales de la radio	Derecho, laboral, violencia de género
3	Women's Link Worldwide	Link fue fundada en 2001 y posee estatus 501(c)(3) en los términos de las leyes de los Estados Unidos, estatus de fundación en España y estatus de organización no gubernamental en Colombia. Tenemos oficinas regionales en Europa (Madrid, España) y Latinoamérica (Bogotá, Colombia).	Derechos sexuales y reproductivos Violencia de género Discriminación por género
4	El Observatorio del derecho de las mujeres y las niñas	Ecuador, 2003	Violencia de género
5	Observatorio asuntos de género	Colombia -2004	Prevención de violencia contra las Mujeres Participación de la Mujer en el mercado laboral Participación política de las Mujeres Mecanismos de seguimiento e investigación Salud sexual y reproductiva
6	Observatorio de la violencia de género	Fundación Mujeres, Madrid 2006	Violencia de género Feminicidios
7	El Observatorio Venezolano de los Derechos Humanos de las Mujeres	Venezuela, 2006	Derechos humanos de las mujeres
8	Observatorio de igualdad de género de América Latina y el Caribe.	La División de Asuntos de Género de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) 2007	Autonomía física Autonomía en la toma de decisiones Autonomía económica
9	Observatorio género y equidad	Chile -2010	Autonomía política de la mujer



10	Observatorio de género y pobreza	México El Observatorio de Género y Pobreza (OGP) es un proyecto conjunto de El Colegio de México (COLMEX), el Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM), el Instituto Nacional de Desarrollo Social (INDESOL), y el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES).	Las dimensiones objetivas, es decir, en factores socio-demográficos como edad y sexo, y otros factores contextuales. Las dimensiones subjetivas
11	El Observatorio de Género	Derecho Constitucional, Universidades Carlos III de Madrid y Universidad Nacional de Educación a Distancia (U.N.E.D.)	Ciudadanía y Derechos Políticos, Violencia de Género, Educación y Estereotipos Sexuales, Economía y Empleo, Educación Sexual y Reproductiva.

Fuente: *Elaboración propia, a partir de páginas web de cada uno de los observatorios*

Según se constata en la Tabla 1.17, en cuanto a las temáticas consideradas como referente en los observatorios consultados en el país europeo, en los dos observatorios consultados, las líneas de acción coinciden en las temáticas en relación a la violencia de género, la salud sexual y reproductiva, y la discriminación de género.

En ese sentido, en América Latina, por ejemplo, todos coinciden con la violencia de género, exceptuando a Argentina que se enfoca más por la representación femenina en medios comunicacionales como la televisión, prensa, internet y vía pública. El tema de análisis de participación en política de la mujer, lo encontramos específicamente en uno de los dos observatorios de España y en el correspondiente a países como Colombia y Chile. Cabe anotar también la importancia que tiene el observatorio de la CEPAL, el cual prioriza además de la autonomía física, también la toma de decisiones y autonomía económica de la mujer. Además, sistematiza los datos en América Latina, favoreciendo el seguimiento en el cumplimiento de la ley de cuotas, por ejemplo, y la integración de la mujer en los cargos dentro de la función pública (Ver Tabla 1.17).

A modo de conclusión de la manera como se observó, el abordaje del género tiene múltiples variables. Lo preponderante es que en el caso de la mujer los indicadores demuestran qué tanto se puede seguir trabajando por ello, que el compromiso no es solo de los gobiernos sino también de la ciudadanía, la comunidad académica, las nuevas masculinidades... para que unidos se puedan abrir espacios participativos que continúen visibilizando esas situaciones que desvirtúan el mundo de vida de las mujeres, particularmente, siendo aquellas que están en vulnerabilidad, las que se encuentran en mayor riesgo de no poder potenciar y desarrollarse en su contexto, desde la política social y la inclusión educativa.

Instituciones de educación superior

Explorando las Instituciones de Educación Superior a nivel iberoamericano, latinoamericano y colombiano, en relación a las tendencias de investigación en línea de género, hay una productividad creciente en aspectos específicos como el feminismo, historia, violencia, política pública e igualdad de oportunidades; sin embargo decrecen los estudios que integren la educación y la participación ciudadana en el espacio escolar. Lo que permite constatar, que es interesante la delimitación de esta tesis, además dentro de la perspectiva intercultural que facilita mayores abstracciones ahí en el espacio escolar. En lo que sigue, se confirma lo anteriormente descrito.

Internacional

Para referirnos a los estudios e investigaciones de este tipo, es significativo lo que define su interés (aspectos contextuales). Por ejemplo, la convención de los derechos del niño, organizada por la

UNICEF en el año 1989, como la transversalización del género logrado en la plataforma de la IV Conferencia mundial de la mujer en Beijing para mediados de la década de los 90; coinciden estos con el inicio de los estudios de la mujer dentro de la contemporaneidad. Es así que tomamos una muestra en siete universidades de España y América Latina para identificar específicamente sus líneas de investigación, que en su mayoría proceden de finales de los años 80, principios de los 90.

Como se había expresado más arriba, de acuerdo a la exploración de las 21 Universidades de las cuales 30 % corresponden a España y 70 % a América Latina, las líneas de investigación vinculadas con el tema de género, se encuentran en conexión con áreas como la filosofía en un 30 % e historia en un 18 %; los temas que nos competen, educación y participación social, solamente tienen conexión en un 7 % para cada uno.

En ese mismo orden, iniciamos un análisis de los centros de investigación de las universidades que integraron la búsqueda, eligiendo una muestra representativa desde España, a través de la Universidad Complutense de Madrid⁴, Universidad de Salamanca⁵ y Universidad de Barcelona⁶; lo cual, a diferencia de los grupos o centros de investigación de Universidades de América Latina, sus integrantes son líderes en el debate de la teoría feminista como en el caso de Celia Amorós, en la Complutense, y autora de una variedad de obras

4 Instituto de Investigaciones Feministas.

5 Centro de Estudio de la Mujer.

6 Seminario de Estudios sobre la Producción Filosófica de las Mujeres, "Filosofía y Género".

que aportan desde la teoría feminista, a su vez integrando su área de filosofía, articulada con el feminismo y el multiculturalismo.

En cuanto al primer centro de educación superior, se han especializado, desde lo femenino, en teoría feminista, historia, literatura, arte; en relación al segundo centro universitario está enfocado en representaciones, igualdad y discapacidad, y la tercera universidad, se ha inclinado en filosofía e identidades, lo que nos indica que no han considerado específicamente la participación femenina en los espacios democráticos en la escuela.

En lo referente a países como México, Costa Rica, Argentina y Chile, indagamos que en la Universidad Autónoma de Costa Rica, Flacso Argentina y Chile respectivamente, las líneas de estudio se proyectan hacia el feminismo, el arte y la ciudadanía, la violencia doméstica, la etnia, la participación política, la política pública, la violencia e igualdad de oportunidades, el género en la política pública, específicamente el área de salud, etnicidad.

En definitiva, se puede afirmar que en el tema de género, en lo específico de mujer, se han inclinado los estudios hacia la teoría feminista, la violencia, filosofía, igualdad. Sin embargo los pocos centros de investigación que integran la educación y la participación social, no la contextualizan dentro del espacio social de la escuela, encontrando mayor relevancia a este estudio que busca identificar los factores que favorecen/desfavorecen la movilidad de las y los estudiantes en cuanto a la participación social, dentro de los espacios donde legalmente pueden hacerlo, al interior de las instituciones.

En Colombia

En la revisión realizada a través de tres Instituciones de Educación Superior en Colombia, las universidades la Nacional, del Valle y del Atlántico encontramos que en la primera, ubicada en Bogotá, existe una Escuela de Estudios de Género, con extensiones de formación avanzada en cuanto a especialización y maestría; y en general su línea de investigación se orienta hacia el pensamiento feminista y la perspectiva de género en los estudios sociales en Colombia. De otro lado, en la segunda, con sede en Cali, tiene establecido un centro de estudios de género Mujer y Sociedad, en el cual las líneas de estudio se dirigen hacia la literatura, etnicidad, familia y política, y la tercera, ubicada en Barranquilla, se evidenció que el grupo de investigación está insertado en el Centro de Documentación Meira Del Mar, y se han especializado en los temáticas como análisis de lo femenino en relación a la política pública, cultura, educación, y participación social.

116

Finalmente, considerando lo anterior, vale la pena aportar que en los estudios en este país, a través de las líneas descritas, hay una relación entre lo femenino y la sociedad, encontrando parte de la realidad en los estudios étnicos, estudios sociales; solo en una universidad existe una aproximación al tema que delimitamos aquí, la educación y la participación social; que no hay estudios delimitados en el ámbito escolar sino a nivel macro.

Básica primaria y media, por agencias internacionales

Los organismos internacionales como la PREAL, UNICEF, OEA... aunados con estudiosos del tema e instituciones de los gobiernos

nacionales, en el contexto de América Latina y Colombia, han considerado propicio el estudio del liderazgo estudiantil, a nivel de enseñanza primaria y media, lo que encumbra los límites existentes actuales y permite mayor apertura del tema, como aporte a políticas públicas, inclusivas y con tendencia paritaria. En ese sentido, lo confirman las síntesis que a continuación se presentan.

Internacional

La organización de las escuelas y las estructuras que en ellas se ocupan de tomar decisiones, por lo general son jerárquicas, formales y poco democráticas. En numerosos países, la mayor parte del poder se concentra en las manos del Director, que a su vez es responsable del funcionamiento de la escuela ante un ente administrativo oficial. Todas las decisiones relacionadas con la escuela se toman haciendo caso omiso de los niños de la manera más absoluta. Sin embargo, la implementación de la Convención implica que los gobiernos deberían crear oportunidades para que los niños puedan intervenir en la toma de decisiones a todos los niveles del funcionamiento de la escuela, y para que esto suceda, es necesario que existan estructuras democráticas tales como horas de debate, Consejos Escolares y mecanismos de representación en los organismos administrativos, de manera que se asegure la participación activa de los niños (UNICEF, 1998, p.62).

Coincide con lo anterior un análisis que hizo la OEA (2010), que demuestra que en la escuela, tanto niñas como niños, están inmersos en un ámbito donde en ocasiones encuentran los mayores obstáculos en cuanto a la participación infantil debido a la distribución

jerárquica y vertical del poder. El contacto con los funcionarios, docentes y autoridades los enfrentará a la experiencia de relacionarse con adultos que ejercen un poder institucional, o sea aquel que no deriva de la persona sino de la posición que ocupa (OEA, 2010, p.37).

La participación es un derecho de todos los seres humanos, incluyendo los niños y niñas, sin discriminación de ningún tipo. En julio de 2009, el Comité de los Derechos del Niño, en su Observación General N° 12, realizó una interpretación amplia, garantía de algunas expresiones contenidas en la Convención que suelen ser interpretadas como restricciones al derecho a la participación. Tal es el caso de niños y niñas “capaces de formarse un juicio propio” o “los asuntos que afectan al niño” donde se incluyen los temas sociales y de su comunidad (OEA, 2010, p.33).

118

Por tanto la participación debe darse en todos los ámbitos y escenarios donde se desarrollan y ponen en práctica estas decisiones. En este sentido, toman importancia tanto los ámbitos referidos a la vida cotidiana, tales como familia, escuela, espacios comunitarios, como los de instituciones a las cuales los niños concurren en situaciones críticas (salud, justicia), como la propia esfera pública donde se toman decisiones ya sea a nivel local, provincial o nacional.

A nivel general, en la participación femenina, tanto en la vida política como pública, se encontró un estudio que por un lapso de tres años (2009-2011) fue aplicado a dieciséis países de las Américas Latina, Central, Andina y el Caribe⁷. En él se consultó a un conjunto

⁷ La paridad política en América Latina y el Caribe. Percepciones y opiniones de los líderes de la región (CEPAL, 2011).

de líderes políticos, religiosos, sociales, culturales como también a comunicadores y empresarios, hombres y mujeres sobre sus percepciones en relación a las desigualdades existentes en el ámbito político y la inclusión de género, así como sus evaluaciones sobre las condiciones para el avance de la paridad política de género y las posibles barreras para este proceso.

Dentro de los resultados más relevantes, se encontró que un 80 % de los entrevistados está de acuerdo en el incremento de la mujer en la participación política; aunque los hombres se demuestran más favorables que las mujeres en un 90 %. Se podría relacionar lo anterior con la imagen positiva que representa para los consultados el hecho de que existan mujeres presidentes en la región, debido a que se generan políticas públicas y existe inclusión del género en cargos públicos. En relación a la participación a corto plazo de la mujer, la miran sin ninguna variación, manteniéndose en 48 % de aceptación, a diferencia que en el largo plazo lo asimilan con más optimismo en un 86 %; finalmente en un 80 % la paridad política representa aceptación, como una manera de generar oportunidades de participación en las mujeres.

119

A continuación presentamos estudios de organismos internacionales que dan cuenta del interés por la representación de la mujer en cuanto a la participación ciudadana dentro de la escuela; temática en referencia:

- Un estudio de la PREAL (2006), desarrollado en siete países entre Centro y Latinoamérica (Bolivia, Brasil, Colombia, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua), centrado en la partici-

pación de la comunidad educativa, específicamente los padres, demostró que la norma ha definido la creación de organismos colegiados –consejos escolares o directivos, juntas escolares– en los que participan en ocasiones solamente los padres y miembros de la comunidad local, y otras veces estos mismos en conjunto con otros actores como el director, docentes, estudiantes y miembros de la comunidad local. Se puede asociar entonces la creación de estas instancias a un esquema de participación inducida por el Estado. Adicionalmente, en algunos casos funcionan asambleas y asociaciones como organizaciones civiles con personería jurídica y sin ánimo de lucro, primordialmente para recibir recursos que se giran directamente a la escuela (PREAL, 2006, p.14).

- En otro estudio realizado en Chile, por Contreras y Pérez (2011), los resultados evidencian que las zonas del país donde se ubicó el estudio están lejos de producir una cultura de derechos; no obstante, niños y niñas participan para poder posicionarse como protagonistas de sus propias vidas y sociedad. En este sentido, es necesario resaltar que de los mismos niños y niñas nacen propuestas de trabajo y desafíos a cumplir en torno a la participación (Contreras y Pérez, 2011, p.811).
- En Honduras, Sánchez (2005) realizó un estudio de la organización y funcionamiento de los gobiernos escolares y estudiantiles en municipios de cinco departamentos, según las entrevistas hechas a los mismos estudiantes, se constató que en un 13 % y 41 %, los docentes y directivos los motivan a la participación al gobierno escolar; el porcentaje participativo entre niños y niñas, es de un 45,4 % y 54,6 %, respectivamente; en general niños y niñas que participan en una postulación directa, presentan pla-

nes de gobierno en un 54 % y hacen campaña política dentro de la institución en un 78 %. Es importante destacar, que presentan entre una, dos, tres y cuatro planillas, para la postulación; la que más se repite lo hace con dos, con un 79,1 %; mientras hay un bajo porcentaje (4,1 %), que solo presenta candidatura única, contrastado que entre tres y cuatro, con un porcentaje de 8,3 % para ambos casos. En cuanto a las actividades que desarrollan durante el año de elección, encontramos: promoción de los derechos de la niñez, medioambiente, lectura, actividades recreativas y socioculturales.

Se constata entonces, que la escuela como forjadora de democracia es el lugar propicio para iniciar el fomento de la participación paritaria en todos los estamentos dentro de esta, donde puedan hacer mayor presencia tanto las niñas como los niños, utilizando los mecanismos tanto constitucionales como legales que dan paso a la contribución favorable de la participación.

121

En síntesis, la participación equitativa de mujeres/hombres en el poder y en la toma de decisiones, es clave para la superación de la desventaja social a que ha estado abocada la mujer, coadyuvando el desarrollo económico, para la vigencia de los derechos humanos, etc. Es decir, ninguna de las áreas estratégicas podría ser cumplida sin la participación política de las mujeres en igualdad con los hombres. Esto convierte a la participación política en una variable dependiente de cualquier política pública.

Colombia

Entre muchos otros, Colombia tiene un reto de enormes proporcio-

nes: garantizarles a más de 16 millones de niños, niñas y adolescentes las mejores condiciones para su desarrollo integral, asegurándoles aquellos derechos que la Constitución de 1991 y la Convención de los Derechos del niño les han reconocido. El cumplimiento de estos derechos hace que simultáneamente se avance en su supervivencia, protección, participación y desarrollo, siendo la educación un eje central en este esfuerzo.

Todas las naciones han reconocido a la educación como un factor esencial para que los niños, niñas y adolescentes sean incluidos socialmente; y que obtengan igualdad de oportunidades. Así lo expresaron en las dos recientes conferencias de Naciones Unidas sobre Educación, la Declaración de Jomtien (1990) y el Marco de Acción de Dakar (2000), al igual que en la suscripción de los de Desarrollo del Milenio (2002). A partir de esos momentos se han movilizad

122

diversas organizaciones nacionales e internacionales para la consecución de la Educación para Todos. Consecuentemente, UNICEF, en el mundo y en América Latina, ha impulsado iniciativas como Escuela Amiga, que promueve la apropiación de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en el ámbito escolar.

En Colombia se han desarrollado diversas iniciativas para garantizar el derecho a una educación de calidad, las que promueven desde múltiples enfoques que todas las niñas, niños y jóvenes tengan iguales oportunidades de aprender en forma activa, participativa, colaborativa, con alegría y buen trato; en ambientes saludables, que faciliten el desarrollo integral. Desde el Estado, en sus instancias nacional, departamental y municipal, existe un vínculo de co-res-

ponsabilidad con la sociedad y las familias, que ha posicionado el tema de la educación como un ámbito estratégico para el desarrollo tanto humano como social, a través de procesos de planeación y gestión de políticas públicas educativas.

La guía *Hacia una escuela de calidad*, recoge las lecciones aprendidas en el desarrollo de la iniciativa Escuela Amiga de la Niñez, que impulsó el mejoramiento de instituciones educativas con un enfoque de derechos. Son ideas para la acción que complementan el esfuerzo del Ministerio de Educación Nacional, de las entidades territoriales y sus Secretarías de Educación con sus equipos de calidad, de las Instituciones Educativas con sus comunidades educativas y equipos de gestión, y de todas las entidades públicas, privadas, no gubernamentales y de cooperación comprometidas con el mejoramiento de la calidad educativa (UNICEF, 2006, p.7).

123

En resumen, en Colombia la presencia de agencias internacionales como UNICEF, reforzadas por el Ministerio de Educación Nacional en lo relacionado a estudios dentro del contexto escolar, a través del enfoque de derecho, que promueven el buen trato, la convivencia y la participación van demarcando las abstracciones necesarias para tomar atenta nota y fortalecer los procesos de inclusión, desde la política pública.

Educación y ciudadanía

En su mayoría, los estudios de género no han tenido gran desarrollo desde una perspectiva de la participación en la escuela, sin embargo, en la exploración realizada, tanto en Europa, Estados Unidos,

América Latina y Colombia, hay avances significativos, que se vislumbran en la percepción que existe en torno a la mujer y la participación social en el espacio democrático en la escuela. A continuación, se facilita la abstracción obtenida de esa búsqueda empírica.

Internacional

De la exploración realizada en los estudios que indagan desde la educación y representación ciudadana, especialmente en Europa y Estados Unidos, se hacen análisis de la teoría de las representaciones sociales, de interacciones en el aula, mayormente en las conexiones directas entre ciudadanía y educación, en el preescolar y análisis del discurso entre estudiantes y profesores. En el primer espacio, se utiliza el juego y el análisis del discurso como medio de interpretación en la definición democrática desde el aula; en cuanto al segundo, la distinción se logra desde las situaciones de conflicto que integran el aspecto multicultural, específicamente en las investigaciones de Canadá.

Los estudios localizados en su mayoría en Suecia (Olson, 2009; Tholander, 2007), dan cuenta de la interpretación de la teoría existente sobre democracia y educación, como a su vez la importancia de que en el microespacio de la escuela pueda abrirse esta posibilidad. En ese sentido, estar de acuerdo con la idea de que la educación es vital para enseñar a los jóvenes a convertirse en ciudadanos democráticos responsables, pero en desacuerdo con la firme convicción de que la provisión de los conocimientos en la democracia, necesariamente tiene que ver con la racionalidad o la distribución de los valores predefinidos, alienta un enfoque diferente hacia el conocimiento, la

enseñanza y el aprendizaje (Acosta y Barbosa, 2005). Por otro lado, se indica que la democracia debe ser estudiada como un proceso interactivo, esto implica un enfoque en cómo los estudiantes hacen la democracia en la escuela, en lugar de la forma en que aparecen como seres democráticos, o la forma en que experimentan la democracia estudiantil retrospectivamente (Tholander, 2007, p.449); aparece como una propuesta diferente de enmarcar la democracia y la educación para la ciudadanía democrática para aumentar el potencial de la educación en cuanto a la renovación de la democracia y la ciudadanía democrática (Olson, 2009, p.75).

Dentro de la línea de la educación para la ciudadanía, otros la estudian a través de la representación del poder mediado por el juego (Lofdahl, 2006-2007; Ospina, 2006; Thornberg, 2012), que orientan hacia la consolidación democrática desde el ambiente del aula. De esta manera, analizan por ejemplo, cómo los niños pre-escolares en el contexto del juego se comunican y actúan en relación con la participación social y el poder, donde el marco teórico se basa en una tradición de investigación socio-cultural, haciendo especial hincapié en el contexto y la comunicación (Lofdahl, 2006, p.179). Otro estudio demuestra que las representaciones sociales infantiles del maestro relacionan el manejo docente del saber-poder y del afecto en las relaciones interpersonales del aula (Ospina, 2006, p.179). De la misma manera, desde la perspectiva de los niños, la situación de juego se puede entender, al mismo tiempo, como un espacio de participación y un área para establecer el orden de potencia, como también, desde la perspectiva del docente, las intenciones pedagógicas pueden ser impugnadas, ya que se encuentran y

están mediadas e interpretadas por la cultura de los niños (Lofdahl y Haggulund, 2006). Otra investigación demuestra que en las clases asistidas, en dos de las tres escuelas, los adultos son los que toman las decisiones acerca de la escuela y las reglas del salón. A los alumnos rara vez se les da oportunidad de crear, modificar o derogar las reglas formales a través de las negociaciones abiertas. En cambio, en la tercera escuela, la influencia de los niños y su capacidad de tener voz y voto son un objetivo explícito importante para los profesores (Thornberg, 2012, p.44).

Por último, encontramos que en Canadá se destaca un discurso neutral invocando los ideales del multiculturalismo canadiense que hace hincapié en la armonía, margina los conflictos y puntos de vista críticos y presenta las injusticias como pasado o casi resueltas. Porque se da poca atención a los casos reales de los conflictos sociales, la violencia o la marginación, las oportunidades de estos estudiantes en ese sentido “para practicar con el conflicto democrático constructivo y la construcción de paz” (Bickmore, 2006, p.359).

Sintetizando lo anterior, se puede decir que la tendencia de los estudios desde el nivel básico de la escuela en relación a la ciudadanía dan cuenta de la importancia en la definición de aspectos democráticos y la transversalización de la ciudadanía como dimensión que forma a los estudiantes, donde la microfísica del poder como lo llama Foucault, no limite su actuación y movilidad en cuanto a la participación dentro de su rol académico y social.

De otro modo, en América Latina los procesos de participación edu-

cativa se definen en el ámbito de cada institución a partir de una serie de factores: la interpretación que el equipo de gestión haga de la misma, el estilo de conducción que este implemente, el grado de distancia social que los docentes asuman en relación con los alumnos y sus padres, las representaciones que los distintos actores sostienen recíprocamente entre sí, y la predisposición o rechazo de la escuela para innovar, etc.

En un estudio desarrollado en tres escuelas de Argentina, estas presentaron diferencias significativas en el modo de gestionar la participación y relacionarse con su comunidad. En este marco, se perfilan los modos en que la escuela aporta a la construcción de ciudadanía, no solo la de sus alumnos, sino la de los otros actores involucrados que pueden encontrar en los ámbitos de interacción con esta institución, espacios para el ejercicio de la participación y la reafirmación de su autonomía (Oraisón, 2009, p.68).

127

Así mismo, en México, al término de la participación social en general y la participación infantil en particular, hace falta mucho por hacer. Según un estudio, los niños y las niñas, salvo algunas excepciones; han sido ignorados en la mayoría por las políticas y los programas que buscan fortalecer la participación en la educación, aún cuando ellos son parte activa y fundante de la comunidad escolar. “La participación con otros en tareas comunes es parte de la transformación del ser humano en un ser social, al satisfacer un importante deseo de relacionarnos con otros, y ayudar a los individuos a descubrir la fuerza potencial de la colaboración” (Vélez, 2008, p.4).

En suma, los estudios tanto en Europa como en Canadá y América

Latina abordados desde el juego, el poder, el multiculturalismo y las interacciones, definen finalmente que los esquemas autoritaristas siguen presentes en el contexto escolar e impiden una amplia participación, no solo de estudiantes sino de la comunidad educativa en general, y que depende en gran medida de los modelos directivos que se integren al plano de administración, el fomento de activa movilidad hacia la participación.

Colombia

Los estudios que tienen que ver con educación y ciudadanía en Colombia indican la relación directa que existe entre la realidad nacional y el debilitado aparato democrático que existe en general en la participación ciudadana, que de alguna manera permea dentro del vínculo microsocioal de la escuela, como a su vez los cambios que surgen, desde que existe la movilización rural-urbano, que cambian totalmente el sentido de la educación y su función social, como política pública.

De esta manera, Cajiao (2004), a través de su estudio, constata que el entramado social en Colombia, que pasa de incorporar la educación, por un lado, como una función familiar y comunitaria a ser por otro, como una prioridad del Estado, esto entre las décadas de 1950 a 1990. El Estado, entonces, se ve frente a la necesidad de expandir las escuelas y las universidades para adecuarse a los nuevos retos planteados por la industrialización y el desarrollo de los sectores económicos modernos: banca, comercio a gran escala, y servicios públicos. En Colombia, como en otros países similares, la educación se convierte en una prioridad, no solo por su papel en el desarrollo,

sino como forma de consolidar el sistema democrático. A pesar de que el orden político está montado sobre un fuerte centralismo presidencialista, es preciso contar con una clase dirigente, que más allá de los grandes centros urbanos, pueda asumir las responsabilidades de gobierno en departamentos y municipios, para lo cual lo mínimo que se puede exigir es que la población tenga un nivel educativo básico (Cajiao, 2004, p.36).

Por otro lado, Castillo (2003), afirma que construir nacionalidad en países desinstitucionalizados, o con precarias instituciones estatales, hace difícil que la gente encuentre proyectos políticos y/o éticos que respondan a sus expectativas. Es ser ciudadanos en presencia de subculturas donde se privilegia el desconocimiento de la ley, se idealiza el modo de ser, de pensar y de actuar de personajes que han transgredido las normas y las pautas de convivencia social, y donde se acepta y se valora la cultura del “vivo”, de la trampa y del engaño. Sigue añadiendo que se necesita establecer diferentes maneras de incidir en el desarrollo de la vida social, que trasciendan la representación y la delegación de responsabilidades. Con ello se busca reivindicar la presencia de las personas, su pertenencia social y la definición de los compromisos que cada sujeto esté dispuesto a cumplir (Castillo, 2003, p.4).

Castillo propone, que la construcción de ciudadanía implica diferentes aspectos relacionados con la socialización política: La Dimensión Social que exige la expresión de regulaciones jurídicas legales, allí debe aparecer la persona como actor en la construcción de las reglas de juego. La Dimensión Cultural, en tanto se involucran

los diferentes saberes, creencias y prácticas que intentan representar las cosmovisiones que tienen los sujetos, se materializan en visiones, actitudes y representaciones que tienen incidencia en los marcos de interpretaciones, desde los cuales orientan sus vidas. La Dimensión personal lleva a la necesidad de preguntarnos por las demandas de aprendizaje, en tanto estas son la base de la dotación de las herramientas que requieren las personas para participar e interactuar con los demás. De ahí los procesos de construcción de ciudadanía (Castillo, 2003, p.14).

En ese mismo orden, Hurtado y Alvarado (2007) proponen la acción ciudadana desde la escuela como potenciación de autonomía, que será asumida como la posibilidad que tienen los seres humanos de crear, imaginarios instituyentes, nuevas formas de institucionalidad y de participación política. Formar a las y los jóvenes en la autonomía es proponer desde la institución escolar un camino para la creación de sociedades autónomas, o sea, sociedades integradas por sujetos autónomos quienes comprendieron que las leyes que rigen su sociedad están en pie, en tanto existe la voluntad de sus integrantes de mantenerlas (Hurtado y Alvarado, 2007, p.16).

Finalmente, un estudio de Álvarez (2005), que integra la ciudadanía con prácticas sociales como la lectura, concluye que se lee y escribe para comprender y transformar el mundo. Por tanto, quien lee la palabra (oral y escrita) está leyendo también el mundo, para problematizarlo. En este sentido, la palabra escrita es el mundo contado por otros desde ciertas visiones y desde ciertos poderes, pero también recontado por quien lo lee, porque se vuelve un co-constructor

de ese discurso. La idea de que la lectura es un acto de construcción de sentido en que se interactúa con el pensamiento de otro y un contexto, está plenamente vigente en la educación popular. En esto hay que advertir, por otra parte, que “leer el mundo” es un acto comúnmente representado como accesible para todos, pero que requiere una cierta “alfabetización”, principalmente, la lectura de la palabra, es decir, desde los acumulados históricos registrados; desde la valoración de la tradición oral vuelta memoria colectiva, desde el reconocimiento de la imagen vuelta signo, comunicando y señalando ideales como realidades (Álvarez, 2005, p.14).

Educación intercultural y género

La abstracción de los estudios que se detallan en este ítem, da cuenta de abordajes distintos que se destacan en el plano internacional, latinoamericano y colombiano. En el primer contexto, las investigaciones se orientan mayormente al cuestionamiento de las representaciones directas de género, en los parlamentos, en el estado de bienestar, y de allí, cómo la inversión social potencia la inclusión política y laboral, considerando la maternidad como parte de las limitaciones para la visibilidad femenina. Considerando el referente latinoamericano, se orientan por el lado de las identidades colectivas y el empoderamiento de las mujeres. En el tercer plano, delimitado a Colombia, los precedentes de la violencia hacen que se orienten los estudios hacia los movimientos sociales, como también, el fenómeno del desplazamiento, que en definitiva son los puntos neurálgicos para la inclusión política y la visibilidad general de la mujer. En los párrafos que siguen, se amplía lo definido en las líneas anteriores.

Internacional

La manera como los teóricos tratan de entender la posición de la mujer en la sociedad, ya sea haciendo hincapié en la estructura o limitaciones que enfrentan las mujeres en el poder y su acción; ha estado centrado entre el debate sobre la estructura y la agencia; siendo un matiz fundamental en la teoría sociológica, y dentro de ella, la teoría feminista. En relación a la mujer, la desventaja en términos de interculturalidad se desborda cuando, además de la adscripción genérica, se aúna la etnia y la clase, que marcan su manera de percibirse dentro del contexto particular y general.

Un estudio de la Unión Interparlamentaria de Suecia (2010), constata que a pesar del enfoque internacional de género, el acceso de las mujeres al Parlamento ha sido frustrantemente lento y frecuentemente desalentador. En 1975, las mujeres representaban el 10,9 por ciento de todos los escaños parlamentarios a nivel mundial. Después de más de 30 años de cauciones, prescripciones y persuasión, las mujeres ocupan menos del 18 por ciento de todos los Escaños Parlamentarios en 2010. Además, comprueba de manera multiforme el hecho desafortunado de que la igualdad de género en los Parlamentos sigue siendo un ideal, no una realidad. Las parlamentarias siguen enfrentando dificultades en sus trabajos, tal vez ninguna más importante que trabajar en estructuras políticas y partidos políticos dominados por hombres. La inclusión de mujeres en la toma de decisiones políticas no es solamente una cuestión de derecho a la igualdad y a la participación en asuntos públicos, sino también de la utilización de los recursos y potencial para determinar prioridades políticas y de desarrollo que beneficien a las

sociedades y a la comunidad en general. En otras palabras, no solo es una cuestión de derecho sino de hacer lo correcto (Unión Interparlamentaria, 2010, p.3).

De ese modo, los estudios y las investigaciones referentes a la representación femenina en espacios democráticos, desde la teoría feminista, por ejemplo, demuestra que al estudiar el estado del bienestar reflejado este debate, con el argumento de que el estado de bienestar trabaja para limitar a las mujeres y mantener la dominación patriarcal, circunstancia que el Estado permite (Misra y Akins, 1998, p.277), unido a la representación que vincula a las características grupales, en el caso de las mujeres, es un factor que determina su desarrollo y puede debilitar la responsabilidad política, especialmente donde los representantes descriptivos (y sus constituyentes) aceptan la idea de que la identidad de un representante es más importante que las ideas políticas y plataforma del partido que supuestamente representaban cuando fueron elegidos (Bird, 2003, p.14).

En otro sentido, un análisis que demuestra la relación directa entre participación e inversión social, en cuanto a la representación de la mujer, evidencia que un primer paso para evaluar las consecuencias de adscripción de género, así como el potencial de la igualdad de la perspectiva de la inversión social es señalar lo que está ausente. En primer lugar, ha sido a partir del análisis de los factores estructurales que hacen que las mujeres, su trabajo y sus logros sean devaluados e infravalorados con respecto a los hombres. En segundo lugar, al hablar de carreras y la maternidad de la mujer, el análisis gestó

uno de los más importantes reclamos de igualdad; en la que las feministas han hecho hincapié, en sus cálculos detallados, destinados a convencer a los economistas y a los responsables políticos de las inversiones en la no atención prenatal (Jenson, 2009, p.39).

Se sustenta entonces, que el éxito relativo de los movimientos de mujeres, en parte, se deriva de los esfuerzos deliberados del movimiento para vincular la meta de las mujeres al empleo. Esto se logró a través de la composición cuidadosa de pactos y alianzas, y sensible atención a las oportunidades políticas discursivas. Lo demuestra una comparación de las mujeres políticas australianas y suecas, en torno al género, y sugiere que en Australia las habilidades de organización son más importantes para influir en la política; mientras que en Suecia, las feministas confían más en su capacidad discursiva (Andrew, 2008, p.370).

134

En cuanto a Venezuela, un estudio demuestra que la impresión de que en ese proceso de “empoderamiento” las mujeres ocuparían un papel más bien de receptoras de la acción de políticas y programas que de constructoras activas de tales programas. De hecho, para el Banco Mundial, las mujeres aparecen como un buen negocio, una buena inversión de capital: “la evidencia sobre las altas ganancias privadas y sociales de las inversiones en mujeres y niñas no pueden ser ignoradas”. Posición esta muy lejana de los compromisos más bien éticos y morales a los cuales se refieren los discursos de las personas involucradas en su práctica profesional y cotidiana, desde la perspectiva de género (Blanchs, 2003, p.17).

A manera de cierre de este segmento, en América Latina encontra-

mos ejemplificaciones de estudios (Archenty, 2003; Blanchs, 2003), que concluyen, que dentro de la lógica de la acción colectiva, la definición de los intereses femeninos está condicionada por el tipo de organización de los grupos de mujeres, su capacidad de reclutamiento y cohesión, su participación en la construcción de identidades colectivas, la eficiencia de sus canales de comunicación y su capacidad para establecer debates en el espacio público que logre instalar temas en la opinión pública. La presencia de una masa crítica de mujeres, en este caso argentinas, en la toma de decisiones, es una condición para que el vínculo entre las representantes y las mujeres organizadas de la sociedad civil se fortalezca y las demandas se traduzcan en proyectos de gobierno (Archenty, 2003, p.24).

Colombia

Durante los debates del Cuarto Congreso Internacional Femenino celebrado en Bogotá en diciembre de 1930, se hizo evidente que si las mujeres iban a ocupar el lugar que les correspondía en la sociedad, era condición *sine qua non* que se hicieran cambios radicales en la educación femenina. En consecuencia, los parlamentarios liberales y quienes los apoyaban en el Congreso Nacional, al mismo tiempo que promovían los derechos cívicos y legales de la mujer, empezaron a encarar la reforma del sistema educativo en todos sus niveles. Hasta 1933, el bachillerato en Colombia estaba restringido a los hombres. Cuando el Gobierno abrió el acceso al diploma de bachillerato a las mujeres, empezaron a efectuarse los cambios necesarios en la educación secundaria femenina (Cohen, 1999, p.1). Lo anterior, sumado a que solo hasta 1954, se obtuvo el derecho ciudadano de poder elegir en elecciones a cargos de elección popular.

Consecuentemente, en Colombia se encuentra que la representación femenina pasa además por la situación adversa del conflicto armado, lo que a las mujeres, sobre todo de áreas rurales, les ha impedido la participación social directa en cargos de elección, pero que ha potenciado su fuerza a través de movimientos sociales y acciones comunales en beneficio colectivo. Algunos estudios empíricos lo confirman: Lamus (2009) y Colectivo de mujeres pazíficas (2010).

Para la construcción de la paz en Colombia, es indispensable que la mujer actúe como agente político en las mesas de diálogo y negociación; al estar las mujeres como agentes políticos en estos espacios, hay la oportunidad de poder debatir al interior de esos procesos de negociación, aquellas demandas que son trascendentales para la vida de las mujeres. De esta manera, el compromiso de indagar sobre el feminismo, la representación femenina y la paz permiten confiar en que el conjunto de estas ideas sea un escalón para animar al movimiento de mujeres y a la búsqueda de caminos de paz (Colectivo de mujeres pazíficas, 2010, p.4).

En ese orden de ideas, los efectos de la guerra en la población en general y en las mujeres en particular, va a reorientar dramáticamente las acciones de los grupos, que contando con recursos de la cooperación internacional, favorecen intervenciones de carácter humanitario y de emergencia sobre afectados y víctimas. En tales condiciones, un número importante de organizaciones volcarán sus esfuerzos hacia la denuncia de vulneración de derechos, así como a exigir y proponer salidas negociadas al conflicto armado colombiano. Igualmente, a dedicar su trabajo directo a atender mujeres,

hombres y familias en condiciones de desplazamiento forzado (Lamus, 2009, p.129). Por otro lado, en el contexto de la guerra, se hace difícil, si no imposible, encontrar un referente que aglutine y articule por encima de los intereses particulares o grupales. Frente a la guerra y la paz, así como frente a las posturas de los distintos actores armados, legales e ilegales, y del Estado mismo, las opciones fracturan el escenario de la sociedad civil, de los movimientos sociales y, de forma particular, a las iniciativas de mujeres en Colombia (Lamus, 2009, p.130).

Ante las limitaciones que arguyen al proceso de inserción política de la mujer en Colombia, la autonomía de las mujeres es un factor fundamental para garantizar el ejercicio de sus derechos humanos en un contexto de plena igualdad, con control sobre su cuerpo, con la posibilidad de generar ingresos y tener recursos propios y participar plenamente de la toma de decisiones que afectan su vida y su colectividad (Alta consejería de la equidad de la mujer, 2011, p.19).

Se puede constatar en algunas tesis doctorales que integran la categoría de género e interculturalidad (Correa, 2005; Sánchez, 2006) que la exclusión femenina de la ciudadanía merece la atención desde la investigación social, debido a que desde el pensamiento político clásico, la mujer ha sido excluida categóricamente de la ciudadanía y la participación en los asuntos públicos. Esta exclusión se basa en una serie de presupuestos sobre sus capacidades intelectuales y espirituales. Argumentan, que pensadores que fueron pilares de las ideas políticas modernas como Rousseau y Comte, consideraban que las mujeres existían en un estado perpetuo de infancia, lo cual

justificaba su sujeción a la racionalidad que supuestamente solo se encarnaba en el sujeto masculino. Es así que se constituye como condición de posibilidad para la existencia de la libertad imaginada en la teoría política masculina, la dependencia, altruismo y custodia que se le asigna a las mujeres, aquellas que se entienden como subalternas y no-ciudadanos.

En suma, se puede definir que la construcción de ciudadanía democrática e intercultural en Colombia requiere de un desarrollo desde la educación que apunte a ese fin, donde el profesorado ha de asumir un rol protagónico de gestor y dinamizador; y el claro fomento de la participación social de los jóvenes sea una puesta en equidad de género, potenciando así también a las jóvenes a que puedan integrarse desde la simplificación del mundo social, que es la escuela a la inserción del mundo político exterior (Sánchez, 2006, p.74).

138

Gobiernos escolares

Las investigaciones que se aproximan a la comprensión de la interacción de los/las estudiantes en el espacio escolar, en el plano de América Latina, se destacan por la indagación de la ciudadanía y participación estudiantil, tanto interna como externa de los estudiantes delimitadas en Colombia, trascienden a la comprensión del conflicto que se genera, aunque también se consolidan los estudios desde los niveles de directivos y docentes, articulados con los estudiantes.

Internacional

En el contexto de los noventa, en Chile hubo una injerencia en la formación para la ciudadanía que había colocado a un lado la educa-

ción cívica (Cox, 2004). El cambio puede describirse en términos de una triple expansión de la educación cívica tradicional: expansión temática, cuantitativa y formativa.

En este sentido, es temática porque el foco de los contenidos de conocimiento se amplía desde la institucionalidad política (Nación, Estado, Gobierno, Ley) a problemáticas actuales de la sociedad como equidad, derechos humanos, medioambiente; ciencia y tecnología en contextos de sociedades que deliberan sobre sus fines y sus medios. Es cuantitativa, porque la presencia de la formación ciudadana es redefinida en forma sustancial, de estar ubicada al final de la secuencia escolar –últimos grados de la educación media–, pasa a estar ubicada a lo largo de la misma, desde kínder al grado doce; porque de ser parte de una asignatura especializada, sus contenidos pasan a estar distribuidos en varias asignaturas; además de que se entiende como “transversal” y formativa, al plantearse el aprendizaje que, junto con el conocimiento, se refieren a habilidades y actitudes (Cox, 2004, p.87) (Ver Tabla 1.18).

Tabla 1.18
De educación cívica a formación ciudadana

Educación Cívica	Formación Ciudadana
<ul style="list-style-type: none"> • Foco en institucionalidad política • Ubicada en últimos cursos de la educación media • Orientada a adquisición de conocimientos foco en contenidos 	Doble foco: institucionalidad política y ampliación matemática a “problemas actuales sociedad” <ul style="list-style-type: none"> • Presente a lo largo de la secuencia escolar • Orientada a adquisición de conocimientos, habilidades y disposiciones (actitudes)

Fuente: Adaptación a partir de datos de Cox, 2004

En un estudio Torney-Purta y Amadeo (2004), hecho con la participación de al menos una organización en los cuatro países analizados (Chile, Colombia, Portugal y Estados Unidos), en la que se tuvo en cuenta, desde el editorial del diario escolar y los consejos

estudiantiles hasta los equipos y grupos religiosos, se encontró que al menos entre un 80 % y un 90 % de los adolescentes participan en al menos una organización.

En general, los estudiantes han adquirido los conceptos relativos a la democracia y las instituciones políticas (Torney-Purta y Amadeo, 2004, p.8). Sin embargo, no parecen comprender del todo los aspectos más sutiles de la democracia, tales como los derechos políticos, la responsabilidad de los ciudadanos y el papel de los medios de comunicación y de las instituciones económicas. Especialmente preocupante resulta el que los jóvenes de 17 años de Chile y Colombia muestran menos confianza en las instituciones vinculadas al gobierno y menos orgullo nacional que sus pares de 14 años. Tendencia preocupante en tanto sugiere que mientras más información tienen, menos confían. Los resultados del estudio muestran el alto grado de confianza de los adolescentes y jóvenes chilenos y colombianos en la escuela como institución, lo que refuerza su valor como agencia de transmisión de conocimientos y prácticas sobre ciudadanía y democracia. En tanto que la mayor participación específica de los consejos estudiantiles, la logran los estudiantes de Estados Unidos y Portugal, con un 30 % y 21 %, respectivamente; porcentualmente más bajo Chile y Colombia, con un 15 % y 20 % (Ver Gráfico 1.3).

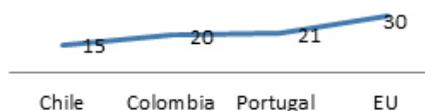


Gráfico 1.3
Participación en Consejos Estudiantiles en los países de Chile, Colombia, Portugal y Estados Unidos

Fuente: Torney-Purta y Amadeo, 2004

En contraste con la participación en consejos estudiantiles, en el mismo estudio, en la afiliación de la organización a algún partido político, Estados Unidos continúa liderando, aunque con un bajo porcentaje del 10 % la filiación a partidos políticos dentro de su país; lo que indica que hay mayor probabilidad de participación cuando se toma partido desde espacios educativos, existiendo una relación directa (Ver Gráfico 1.4).

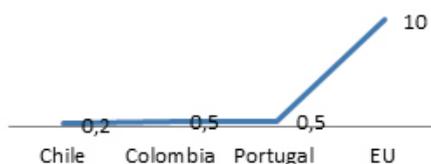


Gráfico 1.4
Índice porcentual de organización juvenil afiliada a partido político
 Fuente: Torney-Purta y Amadeo, 2004

A modo de cierre, cabe resaltar la importancia de los estudios comparados e individuales de algunos países latinoamericanos, donde se constata que el ejercicio ciudadano al interior de las instituciones, en algunos casos, es manifestado con un alto nivel de confianza en ellas; lo cual puede facilitar la incorporación de prácticas favorables, desde aspectos democráticos en la vida futura de los/las estudiantes.

Colombia

La responsabilidad social definida en la escuela para contribuir al fomento de la democracia dentro de ella y de irradiarla al conjunto de la sociedad, es un imperativo categórico en la contemporaneidad. En el caso de Colombia, este proceso se está llevando a cabo a través de la participación de estudiantes, padres de familia, docen-

tes, directivos, exalumnos y comunidad en general, con el recién creado Gobierno Escolar, que surge a partir de la Ley General de Educación, promulgada en 1994. Se señala cómo la participación de los sectores mencionados, a través del aprendizaje para trabajar en equipo y el empleo de los procesos de lectura y de escritura, se constituye en dos maneras concretas mediante las cuales se puede llevar a cabo la construcción de una cultura democrática, aunque existen obstáculos frente a los cuales se hace necesario luchar, en pos de la creación de democracia dentro y fuera de la escuela. Se destaca que la escuela tiene características que hacen de ella un posible escenario excepcional para la construcción de una cultura democrática. En ella se desarrolla un tiempo-espacio humano individual y colectivo donde se construye una socialización política. En relación a ello se exponen tres tesis sobre las relaciones entre democracia, escuela y socialización política en Colombia (Ortiz, 2013, p.1).

142

Varios estudios (Cubides, 2000; Castillo, 2003; Palacios, 2010), demuestran las limitaciones existentes en el ejercicio democrático en las Instituciones Educativas en Colombia, y aunque en la realidad, existan derechos consagrados en torno a la participación, después de la Constituyente de 1991 y Ley 115 de 1994, aún es necesario seguir avanzando en la movilización de voluntades al interior de la escuela, para que tanto niñas como niños puedan ejercer libremente el derecho de participar, tanto en la elección como en poder ser elegido.

Así mismo, se establecen las relaciones entre ciudadanía, sociedad civil y experiencia escolar, haciendo énfasis en los siguientes temas: el conflicto como elemento democratizador de la escuela, la ruti-

nización/ritualización, la institucionalización y la ciudadanización. Se concluye que existe una tensión central entre la cultura escolar y la demanda democrática de sus actores que exigen respuestas, que desde la pedagogía redefinen su identidad como institución social (Castillo, 2003, p.32).

El período previo a la elección de los representantes para los distintos órganos del Gobierno Escolar concentra la atención principal de las instituciones al punto que algunos estudiantes “Solo le dan importancia al gobierno escolar cuando lo van a formar, pero después no se sabe más de él”. Por el contrario, lo que intentan los jóvenes, es, precisamente distanciarse cada vez más del establecimiento, de las modalidades escolarizadas de participación que, en su sentir, los apabullan. Sus deseos y afectos circulan por otras latitudes hasta encontrar formas novedosas de comunicación y de cooperación mediante las cuales experimentan su propio sentido del “nosotros” (Cubides, 2000, p.19).

En síntesis, la forma como los docentes y directivos han guiado los procesos democráticos en muchas instituciones, conduce a que la democracia escolar se convierta en una palabra sin contenido. A propósito, las respuestas de los alumnos demostraron que la dificultad de hacer realidad la democratización de la escuela se debe en parte a las contradicciones que se viven al interior de la misma. “La escuela es una institución que se plantea como igualitaria pero reproduce desigualdad; está cargada de imposiciones y pretende educar para la participación; es heterónoma y pretende formar para la autonomía; realiza reclutamiento forzoso y pretende educar para la libertad; es jerárquica y pretende educar para la democracia; forma

para las competencias culturales comunes y pretende educar para la creatividad; es aparentemente neutral pero esconde la disputa ideológica al proponer los contenidos curriculares como únicos” (Palacios, 2010, p.3).

A modo de conclusión de los antecedentes empíricos, se evidencia con lo explicitado en los segmentos anteriores, la atención que han generado los estudios de género en distintas dimensionalidades, sobre todo desde la década de los 90, cuando se logra la transversalización del género como política pública. En ese sentido, ha llamado la atención, a las agencias internacionales, Instituciones de Educación Superior e Investigadores –definidos en los espacios, internacional, iberoamericano, latinoamericano y colombiano– lo cual da cuenta de lo pertinente en considerar estudios como estos, que son un aporte para comprender de qué manera los acumulados históricos, pueden estar o no limitando la participación de las estudiantes líderes y la relación de todo ello con los marcos legales.

Capítulo II Orientaciones Teóricas

Como se ha delimitado en los antecedentes contextuales y empíricos, los reconocimientos que en el discurrir de la historia de la humanidad han tenido las mujeres, son logros graduales y muy recientes que datan desde finales del siglo XVIII. En esos procesos, se ha ido dando sentido a las construcciones identitarias y de participación, lo cual conlleva desde lógicas epistémicas a estudios pertinentes de las diferentes áreas del conocimiento donde subyacen nuevas representatividades en su mundo de vida, como conquistas de su propia autodesignación.

145

Este segundo capítulo de la representación femenina en el entramado educativo-democrático y su relación de lo legal a lo real, con los marcos institucionales es un desafío desde las orientaciones teóricas que aquí se presentan, las cuales contienen cuatro núcleos fundantes: educación intercultural, género, representatividad social y reconocimiento, fundamentales en la delimitación del objeto de estudio, su adscripción geográfica y contextual. En lo que sigue, se presentan algunas lógicas interpretadas en cada uno de ellos.

EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La educación universal es un valor fundamental a partir del concepto ilustrado; sin embargo, había quedado otorgado solamente a los varones; ya en la modernidad ha ido tomando un cariz inclu-

yente, que ha facilitado la movilidad social de muchas mujeres en el mundo, que con el enfoque intercultural facilita un mayor abordaje en la comprensión desde los derechos y las reivindicaciones de las mujeres.

Lo significativo en los aportes conceptuales que aquí se sintetizan, desde la educación y la interculturalidad, son apropiados para la re-interpretación de la participación –en este caso- de las/los estudiantes, su interés de liderazgo y su afianzamiento de un sentido crítico que puede definir la construcción de proyectos de vida, confiando en la educación como vínculo de igualdad y movilidad sociocultural entre géneros.

La tarea inconclusa de la Ilustración

146

Le educación es un tema crucial en la Ilustración francesa e inglesa, y especialmente en la obra de Mary Wollstonecraft, publicada en 1792 en Inglaterra. Desde allí empezaron los movimientos de mujeres; ahí la educación llega al extremo de ser la columna vertebral de la vindicación de los derechos de la mujer. Esta autora entiende la educación como uno de los instrumentos más significantes, junto a las instituciones políticas de perfeccionamiento y progreso individual y colectivo. Se considera que la educación disminuye las desigualdades de talentos y por ello mismo se convierte en uno de los momentos fundamentales de la igualdad (Amorós y Cobo, 2006, p.134). Es decir, la reivindicación de la inclusión de la mitad del género humano, en los principios universales de la Ilustración, como a su vez, la aplicación del principio de igualdad, la educación y la emancipación de los prejuicios, constituyen los principales postulados de la vindicación de la mujeres (Wollstonecraft, 2005, p.15).

Ya en la modernidad, la obsesión por la liberación patriarcal se encuentra en la legitimación de una serie de supuestos que ya no hacen posible su configuración como obsesión genealógica. Precisamente se lucha contra la tradición, contra lo heredado, contra la idea –aristocrática– de linaje, contra el régimen. La relevancia de la mujer en la genealogía, aparece solamente en cuanto agente distorsionante o perturbador, causante de uniones no controladas por los pactos entre los varones: uniones contra natura, a mala distancia (Amorós, 1985, p.93).

En ese sentido, Pateman (1998) da a entender que la humanidad tiene dos cuerpos diferenciados y que las mujeres deben acceder a la ciudadanía y a la democracia como mujeres, es decir, deben incorporarse como individuos concretos, corpóreos, dotados de una capacidad diferente a la capacidad de dar a luz, de crear vida, y no como individuos abstractos, descorporeizados, masculinos, pues en realidad se ocultan las relaciones de poder y la subordinación de las mujeres. Esto es con el objetivo, ya no de reconstruir la tradición, como de pensar en alguna alternativa, de situarse en una ciudadanía genuinamente democrática (Pateman, 1998, p.14).

Se confirma así que la reflexión de la vindicación, centrada en la educación femenina, hace una crítica al antiguo régimen, como un arma peligrosa e inmoral de los hombres para oprimir a las mujeres; por lo tanto, reclamará una educación orientada a llenar el contenido moral a esos seres racionales, como hasta entonces no se había considerado a las mujeres (Amorós y Cobo, 2006, p.134).

Finalmente, se retoman las fuerzas de la Revolución Francesa, para

iniciar las descargas suficientes que han facilitado desde esa época la creciente visibilidad de la mujer y su espíritu propio para recorrer el entramado social, adquiriendo en la educación una forma de emancipación, encontrándose hoy su presencia en diferentes puntos del planeta, en niveles directivos y organizativos; aunque hace falta aún un cúmulo de mujeres, que por las desventajas propias de sus contextos, aún no han podido visibilizarse.

La educación y escuela nueva: función social

En la antigüedad, la educación no se extendía a las jóvenes y a las mujeres, quienes vivían prácticamente confinadas en el gineceo (parte de la casa que les estaba reservada). En Jonia se desarrollaron excepcionalmente formas de educación femenina de carácter refinado como en Lesbos, donde aparece Safo, la poetisa, quien cuidaba de la educación de un grupo de jovencitas (Abbagnano y Visalbergh, 2010, p.46). Antes de la época de Rousseau, los reformadores pedagógicos habían acordado acentuar la importancia de la educación, adscribiéndola ilimitadamente a todas las diferencias entre pueblos, clases y personas (Dewey, 2004, p.121).

148

En la modernidad, la escuela asegura la dirección y desarrollo de los seres, mediante su participación en la vida de grupo a la que pertenecen; equivale a decir en efecto que la educación variará con la cualidad de vida que prevalezca en el grupo (Dewey, 2004, p.86). En realidad, podría definirse la tarea de la educación como de emancipación y ampliación de la experiencia. La educación toma al individuo cuando aún es relativamente moldeable, antes de que las experiencias aisladas lo encallezcan hasta el punto de convertirlo en un ser irremediamente empírico (Dewey, 2004, p.87).

La educación “se deriva de la participación del individuo en la consciencia social de la especie”; es un proceso “que comienza inconscientemente, casi al instante mismo del nacimiento, y que moldea sin cesar las facultades del individuo, saturando su consciencia, formando sus hábitos, ejercitando sus ideas y despertando sus sentimientos y emociones”. De tal modo que se convierte, poco a poco en un heredero del capital consolidado de la civilización (Abbagnano y Visalbergh, 2010, p.461).

El proceso educativo tiene dos aspectos: uno, psicológico, que consiste en un despliegue de las potencialidades del individuo, y otro, social, que consiste en preparar y adaptar al individuo a las tareas a desempeñarse en la sociedad. A menudo, estos dos aspectos están en oposición. Pero esa oposición se acentúa y puede desaparecer si tenemos presente que las potencialidades del individuo en desarrollo carecen de significados fuera del ambiente social (así el balbuceo instintivo del lactante no se convierte en la base del lenguaje sino es a través de las respuestas que suscitan en quienes lo circundan), y que por otra parte “la única adaptación posible que podamos dar al niño es, en las condiciones actuales, la que se produce al hacer entrar en posesión completa de todas sus facultades” (Dewey, 2004, p.461).

De esa manera, con el advenimiento de las democracias y de las modernas condiciones industriales, se ha vuelto imposible predecir con precisión lo que será la civilización. Por consiguiente, es imposible preparar al niño para enfrentar un orden de condiciones. Prepararlo para la vida futura significa hacerlo dueño de sí, significa educarlo

de modo que consiga rápidamente el gobierno completo y rápido de todas las capacidades (Abbagnano y Visalberght, 2010, p.641).

Consecuentemente, la finalidad de la escuela, según los planteamientos de Dewey (2004), intenta influir en las disposiciones mentales y mundos de sus miembros (Dewey, 2004, p.45). Se puede distinguir del siguiente modo:

1. Ofrece un ambiente simplificado del mundo social.
2. Elimina los riesgos perjudiciales del medioambiente, para que no influyan sobre sus hábitos mentales.
3. Contrarresta diversos elementos del ambiente social y que el individuo se libere de las limitaciones del grupo donde ha nacido y se ponga en contacto con un grupo más amplio.

Tal y como lo expresa Dewey, la escuela misma debe organizarse como una “comunidad donde están concentrados todos los medios más eficaces para hacer al niño partícipe de los bienes heredados de la especie” donde la educación se realice como un “proceso de vida y no como preparación para el porvenir”. La escuela debe representar la vida actual, una vida que sea tan real y vital para el niño como la que vive en su casa, en el vecindario o en el campo de juego. Entendida como una vida social simplificada, la vida de la escuela debe desenvolverse gradualmente a partir de la vida doméstica” (Abbagnano y Visalberght, 2010, p.642).

Tanto en la educación como en el progreso social, se considera que “la educación es el método fundamental para el progreso y la acción social”; de esta manera, al enseñar el maestro no solo educa, sino

que contribuye a formar una vida social justa, la cual no puede ser un ideal estático y fijo. El único medio para evitar que el hombre sucumba al desequilibrio que se ha creado en ciertos campos y al éxtasis relativo que se registra en el dominio social y político, consiste en llevar el método científico al campo de los problemas humanos. De allí que el educador debe tomar de las ciencias, resultados inmediatamente aplicables, no tanto menos la tendencia a emplear, con criterios cuantitativos. Lo que debe adoptar esencialmente, es la actitud científica, como una actitud abierta, comprensiva, limpia de prejuicios, dispuesta siempre a poner las ideas a prueba en la experiencia y a modificarlas solo de conformidad en la experiencia misma (Abbagnano y Visalbergh, 2010, p.645).

Toda concepción de la educación se basa en una idea del mundo y de la vida acerca de la existencia del hombre, de su esencia y de su destino. Por eso la educación ha sido entendida de modos muy diversos en cada época y en cada lugar, según los distintos conceptos antropológicos (Manganiello, 1992, p.19).

Es así como surgen las Escuelas Nuevas en Europa, a finales del siglo XIX y comienzos del XX. Son instituciones escolares de vanguardia, fundadas y dirigidas por valerosos innovadores. Su fundador, León Tolstoi (1828-1910), uno de los más grandes novelistas del siglo XX, abrió en su finca Lasnaia Poliana, una escuela para los hijos de campesinos, basada en un principio, “mientras menor sea la construcción requerida para que los niños aprendan, mejor será el método” (Abbagnano y Visalbergh, 2010, p.655). En la escuela nueva, se llena la necesidad del educando de sentirse seguro en el mundo

en el que vive; la necesidad de utilizar sus capacidades personales, adaptándose y readaptándose; la necesidad de ser bien recibido y estimado por las demás personas del grupo; la necesidad de creer en la posibilidad de mejorar la vida o de hacerla más completa y digna. En ese sentido, desde el punto de vista educacional, lo que se debe desear es que no se impidan las justas aspiraciones individuales de ascenso social, fundadas en conquistas de perfeccionamiento del individuo, de sus virtudes y la comprensión en la vida democrática (Lourenco, 1964, pp.240-294).

152

En realidad, este anarquismo pedagógico, como se le llamó despectivamente, más que en la confianza como en las potencialidades del alma infantil, se basaba en la desconfianza más absoluta hacia la pedantería autoritaria de los adultos: “dejen que los niños decidan por sí solos lo que les conviene”. Su preocupación de no sobreponer la personalidad del adulto sobre la del niño llegaba al punto de favorecer la instrucción, rechazando toda forma de educación.

Una libre relación entre los hombres se basa en la necesidad de adquirir conocimientos, y de transmitir los ya adquiridos. Esa es una aspiración natural a la igualdad y al progreso del saber; por el contrario, la educación pretende forzar al niño a asimilar ciertos hábitos morales y es en una palabra, una influencia deliberada y coercitiva de un individuo con el objeto de formarlo a nuestra guisa. No intervención en la educación, la no violencia que él sostenía como supremo ideal moral y religioso, el maestro debe interesar de veras al alumno sin obligarlo nunca a demostrar un interés que no siente. Todos los alumnos deben tener la misma libertad de escuchar o no al profesor.

En síntesis, la función social de la escuela, además de formadora en cuanto aspectos académicos netamente, también cumple una función democratizadora, que facilite la participación como simplificación de la vida pública, que en este caso, en lo pertinente a lo femenino, es fundamental que la equidad, desde el espacio educativo, se funde con los principios universales de igualdad y respeto, en relación al género, clase o etnia.

Educación intercultural y tendencias actuales

La gran variedad de interpretaciones culturales con las que se encuentra la infancia y la juventud es un gran reto para la escuela hoy, porque la influencia que ejercen los nuevos medios para divulgarlas son mucho más atractivos que el sistema escolar en el que viven. Esta influencia no parece ser, en muchas ocasiones, muy positiva debido a ciertos valores que pueden desarrollar, tales como el consumismo, la agresividad entre géneros, o la discriminación, solo por mencionar algunos ejemplos. Sin embargo, la premisa de la educación intercultural, subyace, para no descuidarse de la integración, de las culturas existentes en el entramado educativo; que facilite la capacidad suficiente de relacionarse con ellas de manera crítica, autónoma y dialógica (Sánchez, 2006, p.61).

Una escuela democrática ha de enseñar a vivir juntos; eso implica la posibilidad de tener experiencias y contactos con culturas, costumbres y hábitos muy diferentes. Aprender a vivir juntos tiene implicaciones valorativas muy importantes para el desarrollo de ciudadanía, arguyendo la importancia del conocimiento basado en la efectividad y en las emociones que se adquieren con personas de procedencia y creencias diversas; independientemente de sus

determinaciones de género, etnia, nivel social o cultural (Sánchez, 2006, p.72).

Ahora bien, la igualdad de oportunidades dentro de la escuela con el enfoque intercultural, representa un modelo de justicia meritocrático; permitir que todos/as participen de la misma escuela, sin distinción de clase, raza, género, convierte a todos/as en iguales como principio. La educación intercultural es un medio que permite desactivar las desigualdades de género en el medio escolar, que en algunas circunstancias no solo son el fruto de la reproducción pasiva, sino de la participación activa de las personas que en ella intervienen, que en su interacción, transforman las asignaciones de las diferencias genéricas.

154

Las posturas que últimamente ha adoptado la educación intercultural de que en la escuela “hay de todo como sociedad”, hacen necesario que tanto el profesorado como el estudiantado, puedan interactuar en el enfoque de derechos de igualdad que permita una convivencia armónica entre sus miembros. Ahora se presentan los distintos modelos de la educación intercultural, con los aportes de autores como Vera Candau, Gunter Dietz, María Luisa Femenías... que dan luces para la interpretación del contexto escolar con presencia de diversidad en las que son fundamentales las diferencias que se establecen.

Es posible identificar algunas posturas básicas, presentes entre los profesores que expresan su modo de situarse ante las situaciones de la educación escolar y culturas. Entre ellas se tienen: a-crítica, transcultural, asimilacionista, radical e intercultural (Candau, 1994, pp.18-19). A continuación se detallan:

La postura a-crítica es aquella asumida por los educadores que no tienen consciencia clara de las problemáticas de las relaciones entre escuela y cultura. Jamás se han planteado una reflexión sobre el tema, de manera general y sistemática; si en la práctica pedagógica surge alguna tensión o conflicto, estos son resueltos de manera individual o con un grupo específico. El segundo grupo, denominado de postura transcultural, está integrado por los profesionales que habiendo profundizado una función específica de la escuela en la sociedad, enfatizan su papel de transmisión de los conocimientos científicos históricamente producidos y socialmente reconocidos, y afirman que estos presentan carácter transcultural. Eso es lo que hay que privilegiar en toda escuela, sea cual sea el contexto social y/o cultural en el que esté localizada. Seguidamente, se presentan los asimilacionistas, los cuales reconocen el pluralismo cultural presente en el sistema educativo y promueven la atención deliberada, programada y positiva a las diferencias. Pero el objetivo que desean alcanzar es el de la integración y asimilación adecuada de todas las diferencias de la cultura hegemónica. Las diferencias son interpretadas, muchas veces como déficit y objeto de programa de educación compensatoria, orientados a favorecer la plena integración de la cultura dominante. Ahora se procede a presentar la postura radical, la cual afirma que el respeto al pluralismo cultural solamente es posible si se establecen redes escolares distintas, cada una construida a partir de un universo cultural determinado. Para ellos, la coexistencia interior de las mismas escuelas y aulas de los niños y niñas originarios de distintas culturas, lleva a la neutralización de toda especificidad, o, lo que es más probable, a la recuperación de todas las expresiones “diferentes” a partir y en provecho de la cultura hegemónica. Y finalmente el enfoque intercultural, define las

diferencias como una relación dinámica entre dos entidades que se dan mutuamente un sentido y afirma que la hipótesis intercultural, para ser consecuente y concreta, debe ser global y genérica, ser reproducida y trabajada con los diversos grupos sociales. No debe ser privativa de algunas escuelas o grupos. Se trata de un enfoque que afecta a la educación en todas las dimensiones y que puede considerarse como una clave de la formación del profesorado.

En ese orden, el profesor Gunter Dietz nos facilita otras interpretaciones para el desarrollo de una educación intercultural favorable (Dietz y Mateos, 2011, pp.49-57).

- 1) Educar para asimilar: Promueve un proceso unidireccional de adaptación cultural del alumnado hacia los cánones hegemónicos; a diferencia de todos los demás modelos de enfoque, opta por la estrategia de ignorar a los diferentes (Dietz y Mateos, 2011, p.49). Este monoculturalismo explícito, que relega toda diversidad al ámbito privado, desde el siglo pasado se ha promovido en varios países.
- 2) Educar para diferenciar: Esta pluralización institucional se introduce mediante la denominada “enseñanza de la lengua y cultura de origen” (ELCO), y tiende a reproducir las estrategias hegemónicas del nacionalismo nacionalizante vigentes en el país de origen, oficializando y canonizando una cultura a enseñar.
- 3) Educar para tolerar y/o prevenir el racismo: Este enfoque propone fomentar entre los diferentes sectores del alumnado el respeto intercultural y la tolerancia, mediante el desarrollo de la

formación en valores y actitudes de solidaridad y comunicación humana.

- 4) Educar para transformar: Este enfoque propone superar la acción afirmativa para las minorías y rescatar la visión societal más amplia aportada por el antirracismo. Los efectos liberadores no deben limitarse a las minorías, sino que la concienciación pedagógica tendrá que dirigirse hacia la deconstrucción de las excluyentes y opresivas identidades de la mayoría.
- 5) Educar para interactuar: La educación intercultural, a través del aprendizaje complejo, coincide con el multiculturalismo crítico en su énfasis en el conjunto de los educandos y no solo de los grupos minoritarios, pero rescata la noción de empoderamiento, a la vez que recupera el ámbito escolar como foco de actuación. Las competencias interculturales, mutuamente adquiridas a través de la interacción grupal, serían aprovechadas para un aprendizaje cooperativo que no reprodujeran las exógenas delimitaciones intergrupales.
- 6) Educar para empoderar: Se caracteriza por un enfoque fuertemente sectorial, ya que se dedica específicamente a grupos históricamente excluidos del sistema educativo general. Ello posibilita la elaboración de un currículo diversificado y contextualmente pertinente, pero dificulta a la vez el mantenimiento de cánones o estándares compartidos por todos los educandos.
- 7) Educar para descolonizar: A pesar de los grandes cambios programáticos que el indigenismo continental ha tomado en estas

últimas décadas, el sesgo hacia lo indígena permanece y reaparece en el seno del discurso intercultural. Sin embargo, hay dos innovaciones importantes en relación a las épocas anteriores, aún marcadas por la unidireccionalidad de los procesos de aculturación y de integración nacional; por un lado se constata un giro poscolonial y, por otra parte, aparece la metáfora del diálogo como una característica central de la interculturalidad latinoamericana (Dietz y Mateos, 2011, pp.49-57).

María Luisa Femenías, conectando el feminismo, la educación y la interculturalidad, nos facilita unas comprensiones desde la filosofía. Para ello distingue entre el multiculturalismo fundado en el reconocimiento, que toma como base la dialéctica hegeliana amo-esclavo, y el basado en la moderación y el impedimento de la crueldad, que sigue a Montesquieu, Madinson y Stuart Mill, en una línea difícil de agrupar en un cuerpo doctrinal unificado o de reducir a un sistema. Con el soporte anterior, Femenías (2007) diseña cuatro modelos de sociedad multicultural en virtud del carácter que tenga la relación individuo-grupo-cultura en cada caso y el modelo multicultural de base; están distribuidos en dos grupos, A y B (Femenías, 2007, pp.116-117).

158

Grupo A

1. Reconocimiento débil con fronteras identitarias fuertes: segregacionista.
2. Reconocimiento fuerte con fronteras identitarias débiles: sintético.

Grupo B

1. Moderación con fronteras identitarias fuertes: tolerante.
2. Moderación con fronteras identitarias débiles: asimilacionista.

Según la propuesta de Femenías (2007), el primero (A) presupone individuos diversos, portadores de culturas también diversas, que conviven –se supone que en paz– con fuerte preservación de su frontera cultural-identitaria (es decir, lingüísticas, religiosas, etc.), compatibles con sociedades aglutinadas e incluso segregadas o ghettizadas. El segundo (B), sugiere la emergencia de una suerte de síntesis donde se pondera un “producto” cultural sincrético como emergente, novedoso y, hasta cierto punto, homogeneizador.

Como se puede interpretar de las tres propuestas anteriores de modelos interculturales, no es posible sostener uno solo; pero sí entenderlos de acuerdo a las adscripciones geográficas, étnicas, de género, y socioeconómicas. Considerando que en definitiva, el respeto que todas las culturas merecen, es necesario acompañarlas de un juicio crítico.

159

Finalmente, la interculturalidad delimitada en la escuela, en tanto pluralidad cultural, manifestación de la diversidad, que a su vez contiene muchas culturas que interactúan de manera significativa; que surge de lo emergente de los grupos sociales que habían estado invisibilizados, donde la exaltación de la diferencia es propicia, en el caso de lo femenino. Allí los retos y desafíos están pendientes de inclusión y mayor participación.

GÉNERO, IDENTIDAD Y PARTICIPACIÓN

La construcción social que se le ha asignado al género, desligándolo de lo que tradicionalmente había estado atado, al comportamiento femenino/masculino, delimitando solamente a las diferencias bio-

lógicas, son procesos que brindan mayor autonomía y decisión a la mujer, al desligarse del valor reproductivo como única alternativa de éxito existencial.

Las aproximaciones teóricas que se presentan a continuación: Género, Identidad y Participación, son una especie de redes conceptuales, integradas desde la teoría feminista, contrastadas con el enfoque intercultural; facilitan abstraer de la *episteme* femenina, su propia genealogía y la aplicabilidad desde lo educativo, para generar nuevos abordajes sociales.

Transformaciones del concepto y enfoque de género

En el idioma español, la significación que adquiere el término género, constatado en el Diccionario de la Real Academia Española, no deriva una relación directa con este mismo término concebido por la teoría feminista; no así en el idioma inglés donde toma equivalentes clasificatorios tanto gramaticales, como relacionadas al sexo (De Lauretis, 2000, pp.36-37). De esa manera, la antropóloga feminista Virginia Maqueira, señala que los usos de la gramática pueden operar fuertemente a favor de discriminación. Lo que hace conjunción con los aportes de la historiadora J. W. Scott, que manifiesta: “que en gramática, el género es la manera de clasificar a los fenómenos, un acuerdo social acerca de los sistemas de distinciones, más que una descripción objetiva de los rasgos inherentes” (Oliva, 2007, p.19).

De esa manera, las acepciones que han determinado la connotación de la palabra género como se referencia hoy en el entramado socio-

cultural del lenguaje simbólico, entre seres humanos, que en el caso de las mujeres se define por la autodesignación, desde movimientos sociales iniciados en el siglo XVIII derivándose la concretización de los derechos civiles a mediados del siglo XX; y en ambos segmentos de tiempo, hasta la actualidad, lo que se consolida como la teoría feminista, que desde la perspectiva crítica delinea matices distintos de acuerdo a los contextos sociales y a la adscripción de identidades. En ese sentido del movimiento social femenino aunado con toda la producción intelectual que se opone a las heterodesignaciones de la dominación masculina, subyace ya a finales del siglo XX, la incorporación del género como política pública mundial en la cuarta conferencia de la ONU en 1995 a la mujer en Beijing. Son logros recientes que aún no son referente colectivo para la toma de decisiones desde lo público, como manera de integrar, sin distingo entre géneros, en la delineación dialéctica público-privado.

Hombre y mujer han sido sexualmente diferentes; en un proceso complejo y largo se separaron hasta llegar a desconocerse. Así se conformaron los géneros. Por la atribución de cualidades sociales y culturales diferentes para cada sexo, y por la especialización y el confinamiento exclusivo del género femenino en la sexualidad concebida como naturaleza, frente al despliegue social atribuido al género masculino (Lagarde, 2005, p.29).

Consecuentemente, el término género ha tenido una historia accidentada desde que se introdujo, a partir de la lingüística, en la medicina y la psiquiatría a mediados de los 50 del siglo pasado, y de allí, pasó a las ciencias sociales y a la teoría feminista. Primero

fue un concepto clave de las teorías que estaban en contra del determinismo biológico. Más tarde, como sistema sexo-género que se enfrenta a concepciones como las del marxismo, el psicoanálisis y de la teoría de Levi-Strauss. Luego sufrirá la crítica de las feministas negras y lesbianas que argumentaban que el género no era la única ni la más importante instancia de muchas mujeres (Oliva, 2007, p.16). Desemboca finalmente, desde la adquisición de la identidad de género, como acentuación mayor, a la publicidad; es como decían las mujeres del siglo XVIII, “no seguir sacándole brillo a sus cadenas, sino quitarlas”. Y abrirse a otras posibilidades de desarrollo.

Ahora bien, el género como categoría analítica se presenta en el transcurso del tiempo que las teóricas del feminismo denominan como la segunda ola: la politización de la esfera privada (década de 1950); recordemos que la primera es considerada en el período desde la Revolución Francesa hasta el Sufragismo (Amorós y De Miguel, 2007, p.72). De manera tal, que es introducido por el médico John Money en 1955, quien tomó el término *gender* de la lingüística y lo aplicó a la sexualidad, cuando estudiaba los problemas de hermafroditismo. Unos años más tarde el psiquiatra Robert Stoller, utilizó el concepto de identidad de género en el Congreso Internacional de Psicoanálisis celebrado en 1963, y en su obra *Sex and Gender*, publicada en 1968, donde afirmó que el vocablo género, no tiene un significado biológico, sino psicológico y cultural. Expresó que los términos que mejor corresponden al sexo son macho y hembra, mientras que los que mejor califican al género son: masculino y femenino, debido a que estos pueden llegar a ser independientes del sexo (biológico). Dos años más tarde, Kate Millet, en la obra *Política Sexual*, donde también referencia a Stoller, coincide con él,

en la idea de “el papel genérico de ciertos factores adquiridos, independientemente de la anatomía y fisiología de los órganos genitales”. Con esta obra, se posicionó el término: lo personal es político (Millet, 1995, p.82).

La autora anterior para la definición de su estudio, había considerado lo conceptualizado en 1949 en un clásico para el feminismo como es el *Segundo Sexo* de la filósofa existencialista Simone de Beauvoir, quien se propuso estudiar la condición de la mujer en la sociedad de su tiempo, que se sintetiza en: “no se nace mujer, se llega a serlo”. Aunque es una obra, “hija de su tiempo”, que con críticas a favor y en contra, algunas corrientes definen como una filosofía existencialista, establece una red conceptual muy apropiada para la teoría feminista, porque el existencialismo encierra un espíritu de rebelión contra las constricciones a la libertad, y ese rasgo puede ser extraordinariamente positivo para la lucha feminista (Le Doeuff, 1980).

163

Seguidamente, aparecen otras conceptualizaciones que tienen conflictos con los primeros enunciados del concepto género, vinculados mayormente a la división de poder y patriarcado, tesis sostenida por Mary Hawkesworth, quien manifiesta que la primera virtud que tuvo el concepto de género fue la de deconstruir la actitud natural, actitud que podría resumirse en estos supuestos: solo hay dos géneros; el sexo corporal-genital es el signo esencial del género; que en definitiva la dicotomía macho-hembra es natural. La segunda: es la consideración del género que facilita la antropóloga americana Gayle Rubin, quien propone la denominación de “sistema de sexo-género”, el cual fue publicado en un artículo en 1975 y

titulado “The traffic in Women: notes on the political economy”. En un sentido amplio, “sistema de sexo-género”, abarca más que las relaciones de procreación, es decir, la reproducción en un sentido biológico (Oliva, 2007, pp.22-23). En esa línea, afirma la antropóloga Virginia Maqueira, que este aporte a la conceptualización de género da un paso más allá, ya que no solo se interpreta el género como categoría analítica, como lo habían designado Stoller y Millet, sino que considera además un sistema de organización social con asignaciones y mandatos, que permiten o prohíben, definen o constriñen las posibilidades de acción de los sujetos y su acceso a los recursos (Maqueira, 2001, p.163).

Ya en temporalidad de los setenta, en auge del feminismo radical, y el preámbulo de la tercera ola, hay una redefinición de lo público-privado, y alta incidencia del pensamiento postmoderno y postcolonial. El concepto género va a recibir unas críticas desde todos los frentes. En primer lugar, desde la perspectiva de las mujeres que no se sienten representadas por el feminismo existente. Desde 1974, comienzan a aparecer grupos como el *Comnahee River Collective*, de feministas de color y opciones sexuales distintas, cuyo objetivo era definir y clarificar una política propia y las posibilidades de la coalición. En segundo lugar, la crítica de la visión androcéntrica y con ella poner delante el eje del género, olvidando la orientación sexual, va a continuar una crítica añadida al etnocentrismo, por parte del llamado feminismo del tercer mundo o feminismo postcolonial (Olivia, 2007, p.30).

Con ese panorama temporal, desde una perspectiva favorable a la

utilización del término género, Joan Wallach Scott afirma que aunque la oposición masculino/femenino, o la cuestión de la mujer estén ya presentes en los y las teóricas del siglo XIX, el género como categoría analítica surge a finales del siglo XX. Esta autora, distingue cuatro aspectos del género, conectados entre sí: primero, los símbolos culturales disponibles que evocan representaciones múltiples, incluso contradictorias (ejemplificadas en Eva y María); segundo, los conceptos normativos que definen las interpretaciones de los significados de los símbolos y que intenta limitar y contener sus posibilidades metafóricas; tercero, las instituciones y organizaciones sociales, y por último, la identidad genérica. De esa manera, los aspectos señalados se relacionan entre sí de modo diverso a lo largo de la historia, no perdiendo de vista, “que el género es la manera primaria para significar las relaciones de poder. O quizá sea mejor decir, que el género es el campo primario dentro del cual o por medio del cual el poder se articula” (Scott, 1993, p.32).

En definitiva, fue un logro a nivel mundial, luego de las movi- lidades de las mujeres en diferentes puntos, como también, la especificidad de la construcción social; de lo que se ha derivado el término género, de las teóricas del feminismo, en los diferentes tiempos, después del siglo XVIII. Surge en 1995 la Incorporación de la Perspectiva de Género, luego de la Cuarta Conferencia Mundial a la Mujer, lo cual es interpretado como el proceso de evaluación de las consecuencias para las mujeres y los hombres de cualquier actividad planificada, inclusive las leyes, políticas o programas, en todos los sectores y a todos los niveles. Es una estrategia destinada a hacer que las preocupaciones y experiencias de las mujeres, así como de los hombres,

sean un elemento integrante de la elaboración, aplicación, supervisión y evaluación de las políticas y los programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales, a fin de que las mujeres y los hombres se beneficien por igual y se impida que se perpetúe la desigualdad. El objetivo final es lograr la igualdad entre los géneros (Consejo Económico y Social, 1997).

Desde los años 1970 hasta 1990, el movimiento feminista agitó la conciencia colectiva y espoleó a la opinión pública, dando nombre a realidades que, a pesar de que tenían mucha historia, permanecían invisibles para la mayoría de la población. Los conceptos de género y patriarcado se abren paso en este período de tiempo con algunos mensajes políticos e intelectuales inequívocos. En efecto, se conceptualiza la categoría género como una construcción social e histórica que revela la profunda desigualdad entre varones y mujeres, pues señala dos normatividades, la masculina y la femenina, construidas asimétricamente (Cobo, 2006, p.30).

Cuando ya en la década de 1970 comenzó a adoptarse la denominación de “género” se propuso una analogía que se tornó clásica: la naturaleza es a cultura, como el sexo es al género, inscribiendo el género claramente en el ámbito de la cultura y haciéndolo depender de ella. Más adelante, a finales de la década de 1980, desde la academia estadounidense se fue imponiendo la dupla identitaria sexo-género entendida como inestable, en constante modificación, aunque siempre ligada a contextos culturales como parte importante del proceso mismo de producción de sexo-género. La feminista Judith Butler entiende que tanto el sexo como el género son lábiles y resignificables en el constante ejercicio paradójico de la sexualidad (Femenías, 2007, p.90).

Otro logro significativo además de la comprensión de la noción de “género y desarrollo”, desde lo teórico, es que a partir del año 1995 en la Cuarta Conferencia de la Mujer en Beijing, se introduce la categoría “Género” para describir las características de los hombres y las mujeres que son determinadas y construidas socialmente; de ese concepto género surge lo que hoy se conoce como “la perspectiva de género”, que es una herramienta para comprender cómo estas construcciones adjudicadas a lo femenino y a lo masculino afectan o impactan determinados procesos. Al analizar las diferencias existentes en las construcciones sociales adjudicadas a lo femenino y a lo masculino y la relación que establecen entre ellos, podemos ubicar problemas de una manera más eficaz (OIT, 2004, p.32). De allí que se potencialice a partir de la conferencia de Beijing a la transversalización del género y se inste a los gobiernos a hacerlos parte de la política pública a nivel mundial.

167

En conclusión, el concepto género ha de servir para replantear críticamente la reconstrucción del sujeto (Amorós, 1985, p.103). Aunque existan nuevos abordajes desde lo público, hay que seguir auscultando desde lo privado; en este sentido debe existir una redefinición, en esta esfera continúan reproduciéndose las limitantes de la interpretación de género, esas cargas comportamentales a la mujer, lo que ha llamado Betty Friedan “la mística de la feminidad”, que sigue imposibilitando la igualdad en la participación en los diferentes campos de la esfera pública. (Friedan, 2009)

Identidad de género

La identidad configura a la persona y la dota de una forma de ser

y estar en el mundo, sobre uno o varios atributos culturales. Como lo señala Manuel Castells, no debe confundirse la identidad con el rol social, ya que una persona puede tener diversos roles sociales, pero no interiorizarlos y no sentirse representado a través de ellos. La identidad confiere sentido vital al sujeto/ta lo que no hace el rol, pero también es una realidad que un rol puede ofrecer un sentido de identidad (Castells, en Sánchez, 2006, p.63).

En la cultura femenina, Castells, señala tres formas de construcción de identidad: Identidad Legitimadora, Identidad de Resistencia e Identidad Proyecto. La identidad Legitimadora produce en las personas la interiorización de la cultura de las instituciones dominantes de la sociedad, con el objeto de reproducirse socialmente. El patriarcado ha sido, durante siglos, una identidad que se legitimaba en el sistema educativo, en primer lugar negando el acceso de las mujeres a esta institución con base en las respuestas características biológicas que afirmaba la incapacidad femenina por cualquier actividad intelectual. La Identidad de Resistencia es producto de la autorreferencia de un grupo social como oprimido; se percibe a sí mismo como devaluado, y como forma de validarse frente al grupo opresor construyen lugares comunes que le sirven de resistencia ante las instituciones y/o grupos dominantes. Este tipo de identidad, en el ámbito educativo, está más unido a los movimientos de migrantes que a los movimientos de mujeres. La Identidad Proyecto se desarrolla cuando los individuos buscan y construyen una nueva identidad; se sustenta en la cultura que poseen, pero también sobre aquellas otras que puede examinar. Desde esta posición, la función de la escuela en la sociedad actual ha de compatibilizar

dos aspectos fundamentales: primero, compensar las desigualdades de origen; y segundo, reconstruir los conocimientos, actitudes y pautas de conducta que el alumnado asimila en las interacciones sociales que mantiene su vida extraescolar (Castells, en Sánchez, 2006, pp.65-66).

Desde los anteriores supuestos, la función de compensación de las niñas en el sistema escolar se hace práctica, pero mucho más está la necesidad de reconstruir los conocimientos estereotipados y las actitudes negativas que sobre el género femenino se desarrollan en la sociedad y que se transmiten en la escuela. Para ello se requiere llevar a cabo una educación crítica desde una perspectiva de género.

En esa misma línea, la identidad está vinculada al concepto de diferencia; tradicionalmente, los dos usos más frecuentes de identidad, están definidos por el ontológico y el lógico. Respecto al primero, su formulación clásica es que toda cosa (ente) es igual a sí misma, donde la noción de cosa suele utilizarse en diferentes niveles conceptuales. Respecto del segundo, el principio dice que **A** es igual a **A**, o bien, desde la lógica posicional, que si **P** entonces es **P**. Sin embargo, en el sentido extenso –que es el que ahora nos interesa– suele hablarse también, de “identidad” psicológica, política y sexual, nacional y étnica. Estas concepciones extendidas de la identidad se encuentran vagamente más próximas a una definición de tipo ontológico que lógico (Femenías, 2007, p.57). De esa manera, la identificación es muchas veces, una estrategia para obtener reconocimiento y consecuentemente, justicia. Es lo que, en el caso de la mujer, ha ido surtiendo efecto, como a su vez, intramovimiento

feminista se van re-descubriendo identidades que marcan nuevos abordajes desde la teoría feminista.

En ese sentido, Nancy Fraser define la identidad genérica como una formación de identidades colectivas, dentro de las cuales identifica cuatro variables: la clase, el género, la raza y la orientación sexual. Para ella, la raza y el género son colectividades bivalentes y que interceptan a la vez con el esquema de distribución y con el de reconocimiento. Así, ser mujer y negra lleva consigo una doble discriminación y requiere una transformación de los dos esquemas citados. Fraser piensa que las identidades de clase deben ser transformadas por luchas por la redistribución, mientras que el cambio de actitud ante las orientaciones sexuales diferentes, debe realizarse por un cambio cultural o simbólico (Fraser, en Amorós y De Miguel, 2007, p.52).

170

Existe también una vinculación entre el grupo y la identidad, planteada por Young (2007); en tal sentido, sostiene que “nuestras identidades se definen en cómo nos identifican los otros, y lo hacen en términos de grupos, los que ya siempre se asocian con normas, estereotipos y atributos específicos” (Young, en Femenías, 2007, p.64). En el caso de las mujeres se ha debatido entre las heterodesignación y autodesignación; la primera, en términos de expectativas de logro, rasgos identitarios más o menos esencializados, lugares naturalizados y mandatos. Lo segundo, en el proceso de socialización; los individuos internalizan los modos con que los demás los designan y de allí emerge un movimiento individual de autodesignarse, así priorizan su modo de verse. En lo que de una manera concreta, ha desafiado las colectividades de mujeres en todo el mundo, ha

dependido de la autodesignación, de la manera como introyectaron tanto su comportamiento, como el del género masculino, desafiando inicialmente desde los movimientos sociales y luego en la construcción de saberes que dan un matiz epistémico, a la manera de comprender el universo femenino, no como opuesto sino equiparado con lo masculino.

Charles Taylor y Will Kymilcka, máximos representantes de los enfoques del multiculturalismo canadiense, subrayan que todos los ciudadanos son iguales y que precisamente este enfoque les asegura que conserven su identidad, estén orgullosos de ella y de la de sus ancestros, construyendo un fuerte sentimiento identitario y de pertenencia. De esa manera, se asegura autorrespeto y autoestima, imprimiendo en ellos/ellas una posición más abierta respecto de las demás culturas. Exhibirán de ese modo, una experiencia multicultural en armonía con lo étnica y racial, lejana de la ghattización de las minorías, la discriminación y la violencia (Femenías, 2007, p.133).

171

De ahí que la identidad también toma del género un aspecto de unicidad, de individualidad y su relación a lo colectivo; es cuando las relaciones pueden servir para realizarse, mas no para definirse. En ese sentido, hay aperturas a posibilidades participativas en ámbitos laborales, políticos, científicos, multidisciplinarios, donde la mujer viene ocupando espacios que son referente para muchas mujeres en el mundo, y se desvirtúa aquello de que se es “el sexo débil”.

Finalmente, la identidad relacionada con el género es una construc-

ción que se afianza desde un condicionamiento individual y colectivo, que pasa por procesos cognitivos de adaptabilidad y que a su vez no puede definirse en lo binario del sexo; es más bien un constructo cultural en el devenir de la historicidad acumulada de los seres humanos; que en el caso de la mujer, de lo universal a lo particular, va adquiriendo multiformas, lo que ha permitido en lo contemporáneo mayor apropiación de su ubicación desde el género, mediado por la identificación de la que se adscribe.

Participación femenina

En la tercera ola del feminismo, a mediados del siglo XX, hay un significativo claro en relación a la incorporación del género y lo que se deriva de ello, que es equiparar la igualdad, debido a la documentada persistencia de la desigualdad respecto a los varones en el acceso a la esfera pública, fuente de distribución de los recursos, el poder, y el reconocimiento de los iguales que ha dado lugar a nuevas reivindicaciones destinadas a romper el techo de cristal, que no por transparente menos eficaz. En este orden, se inscriben las demandas como la de una democracia paritaria, en continuidad con las políticas que sostienen que el camino hacia la igualdad sexual apunta hacia la progresiva inclusión de las mujeres al espacio público (Amorós y De Miguel, 2007, p.77).

A partir de lo anterior, la perspectiva universalista centrada en la ilustración, y en ella la tarea inconclusa de la obtención de la igualdad, hace parte del origen del feminismo al ubicarse desde la diferencia para luchar por sus derechos, que con la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano, produjo un movimiento de

inclusión/exclusión en los procesos democráticos; lógicamente con las mujeres en el lugar de desventaja y a los hombres se le privilegiaba con el acceso al voto. De allí que Aristóteles defina la ciudadanía como la posibilidad de elegir y ser elegido; hasta ahora la adquisición de la ciudadanía para ellas ha sido tardía, con pasos lentos y sucesivos.

Por consiguiente, el ingreso a la ciudadanía plena en cuanto a sus derechos sociales, políticos y económicos le significó el abandono de la minoría de edad; son logros recientes. Para ello, Benhabib, quien propone un modelo deliberativo, algo así como un universalismo interactivo, requiere un espacio de sensibilidad respecto a lo diverso, un universo basado en las normas constitucionales, jurídicas y con poder institucional delegado a parlamentarios regionales y locales; sería lo que han logrado algunos países latinos, que gracias a constituyentes han logrado modificar la Constitución incluyendo mayor integración a lo diverso; es el caso de Colombia, México y Bolivia.

173

Se vincula así el valor democrático de la diversidad con el valor de la dilatación de los horizontes culturales, intelectuales, espirituales de todos/as, para enriquecer el mundo particular y colectivo, al adoptar una apertura hacia las diferentes perspectivas de este género, para que aumenten las posibilidades de desarrollo, exploración e iluminación en el orden de lo intelectual y lo espiritual (Taylor, 1993, p.4).

Desde los principios de igualdad y universalidad, la exclusión de lo público-político de cualquier colectivo social requiere argumentacio-

nes convincentes acerca de esa exclusión. Hobbes, Locke y Rousseau, como defensores de la idea moderna de que todos nacemos libres e iguales, no podían excluir a las mujeres de esos conceptos políticos sin argumentos adecuados. Es decir, decidieron que la constitución de la naturaleza femenina, colocaba a las mujeres en una posición de subordinación en todas las relaciones sociales en las que participaba. Tras haber visto las paradojas del discurso de la igualdad en el siglo XVIII, se debe preguntar por el siglo XIX. Ese siglo presenció en su primera mitad, y de la mano del Romanticismo, una respuesta reactiva frente a las posibilidades que el discurso ilustrado de la igualdad abrió para las mujeres (Cobo, 2006, p.26; Amorós, 1985, p.29).

Entonces se puede afirmar que la construcción de la ciudadanía es “el derecho de participar en una comunidad, a través de las acciones inclusivas, pacíficas y responsables, con el objetivo de mejorar el bienestar público”. También se define como “un conjunto de derechos y deberes que hacen de la persona parte de un grupo, situado en un lugar determinado dentro de una sociedad, la que posee valores que orientan su actuación en el mundo público” (Marshall, en Hauser, 2012, p.145).

Hablar de ciudadanía de la mujer nos retrotrae a procesos sociales y políticos que han vivido y viven las sociedades en torno a la participación y organización de las mujeres en términos de aporte y lucha para la modificación de estructuras organizativas e institucionales y de las formas de concebirlas e implementarlas. Lo anterior influido por los procesos de participación en diferentes ámbitos y espacios que ha ido “sacando” a la mujer de “lo privado” hacia “lo público” (Hauser, 2012, p.145).

Congruentemente, en las dos o tres últimas décadas, se han desarrollado nuevos sugerentes y enfoques teóricos sobre la participación de los distintos movimientos sociales, incluyendo al feminista; ya no solo es una visión desde la lucha de clases, sino es la búsqueda de reconocimiento a partir de las identidades diferenciadas (Amorós y De Miguel, 2007c, p.57; Femenías, 2007, p.23; Cobo, 2006, p.11).

A pesar de esas diferencias entre los mismos, sí existe cierto consenso a la hora de considerar que los movimientos presentan formas de acción y organización, cuyo impacto sobre el cambio social no había sido comprendido ni valorado adecuadamente por los enfoques clásicos. Entre estos figuran los culturales y cognitivos; se empezaron a desarrollar en Europa alrededor de identidades colectivas. En los Estados Unidos, comenzaba a abrirse paso este enfoque a partir del concepto marco, definido por Goffman como el conjunto de orientaciones mentales que permiten organizar la percepción e interpretación. En ese sentido, la conformación de las nuevas identidades sociales y los nuevos marcos, se encuentran en la misma plataforma de “marcos de justicia” (Amorós y De Miguel, 2007b, p.57).

Es coherente afirmar entonces, que la democracia ha desembocado como una política de reconocimiento igualitario que adoptó varias formas con el paso de los años, y que ahora retorna en forma de exigencia de igualdad de estatus para las culturas y para los sexos (Taylor, 1993, p.12). Este giro subjetivo, característico de la cultura moderna, que atrapa el cariz de diversas identidades, intersectando la participación con el enfoque intercultural, comprendiendo en un

segundo orden los intereses de la invisibilidad en la participación femenina se puntualiza también en la educación, la cual desde la integración sin distinción, moldea las subjetividades. La educación tiende a desarrollar la competencia crítica o la capacidad de preguntar y cuestionar los hechos, las informaciones, explicaciones y valoraciones, de analizarlas (Miyares, 2006, p.43).

Es coherente enlazar con el enunciado anterior que en una teoría de la educación es importante que se identifique el análisis del currículo oculto de género; es necesario que desde lo educativo exista apropiación de la idea de la igualdad de género y se asuma que la igualdad civiliza las relaciones humanas. En ese sentido, integrar también la familia y la sociedad, lo que en definitiva facilitará un amplio posicionamiento de la ciudadanía y la democracia, tanto en hombres como en mujeres (Cobo, 2006, p.49).

176

Así mismo, la escuela debe propiciar un proceso, donde sea fundamental integrar a la diversidad de individuos que en ella habitan, delimitado en principios democráticos. Como lo afirma Touraine, “una sociedad moderna, se amputa de gran parte de su creatividad, pero también de su realismo, si no asocia el espíritu racional con el conocimiento de la historia personal, psicológica y social de cada individuo”. Lo que defiende el filósofo francés es que en la escuela no solo se debe realizar un proceso de adquisición de contenidos científicos; también hay que ocuparse de los procesos de subjetivación y aculturación del alumnado. En definitiva, la escuela debe aportar ciertos objetivos de la vida social (Sánchez, 2006, p.57).

En síntesis, ubicar la participación femenina en el contexto escolar

con la mirada intercultural y la transversalización del género, puede facilitar la identificación desde el entramado educativo; cómo es la integración del liderazgo estudiantil que parte de los procesos educativos que se desarrollan al interior de la escuela, considerando que el avance de la participación política de la mujer es indispensable para lograr los avances tanto individuales como colectivos de las mujeres. Cada vez siendo más protagonistas y con dirección de la conducción de procesos que puedan darle mayor realce a su participación en los distintos espacios de la vida pública y privada.

REPRESENTACIONES SOCIALES Y GÉNERO

El concepto de representación es diverso y toma posiciones desde la filosofía, la literatura, la religión, como también, lo político y lo educativo. Ahora bien, la representatividad femenina en esas mismas áreas o espacios del mundo de vida no es igual a la masculina; siempre ha estado en desventaja.

177

En adelante, se presentan conceptualizaciones de la teoría de las representaciones sociales que permiten vincular lo individual con lo colectivo; que desde la teoría contribuye metodológicamente, a develar, a través del material discursivo, las formas del discurrir la representación política femenina.

Significantes de la representación

Las representaciones sociales buscan explicar fenómenos sociales bajo formas variadas y complejas, las cuales identifican imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencias que permiten interpretar lo que sucede; definiéndose en primer lu-

gar, por un contenido integrado por información, imágenes, actitudes y opiniones; este contenido a su vez se relaciona con un objeto, el cual se materializa mediante un trabajo a realizar, un acontecimiento y un personaje social. En segundo lugar las representaciones sociales definen a un sujeto (individuo, familia, grupo, clase) en relación con otro sujeto.

Es así como la representación es tributaria de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, en la economía, y en la cultura. Por ello debemos partir de la premisa “toda representación social es representación de algo y de alguien” (Jodelet, 1984); así, de ninguna manera sería el fenómeno a investigar el duplicado de lo real, como tampoco de lo ideal, ni de la parte subjetiva ni del objeto, ni la parte objetiva del sujeto, sino que constituye el proceso por el cual se establece su relación. Por ello, el fondo del estudio de toda representación, encuentra su conexión con el mundo y las cosas.

178

Este término que incorporó desde 1961 Serge Moscovici, ha pasado de la elaboración de un concepto a un desarrollo de la teoría que ha permeado las ciencias sociales porque constituye un nuevo enfoque que unifica e integra lo individual y lo colectivo; lo simbólico y lo social, el pensamiento y la acción (Araya, 2002).

A medida que se precisan las representaciones sociales, se desarrollan los conocimientos y se cristaliza un campo de investigación en cuyo interior se delimitan las áreas específicas y se esbozan ópticas diferentes. La noción de representación ha sido abordada clásicamente por la Psicología y la Filosofía, pero en la Sociología es donde se empezó a hablar de representación colectiva y tomó vigencia la

expresión 'representación social' (Betancour, 2012). Por eso se considera que la ocupación de esta teoría tiene mucho sentido con este estudio, debido a que hay aproximaciones a los actores sociales desde lo individual y lo colectivo, lo que permite extraer representaciones referentes al objeto de estudio en las dimensiones propuestas, estableciendo nociones del sentido común que nos orientaron en la consolidación de un análisis claro y articulado con la realidad social. Moscovici (1961) estudió cómo las personas construyen y son construidas por la realidad social a partir de sus elaboraciones; propuso una teoría cuyo objeto de estudio es el conocimiento en el sentido común enfocado desde una doble vía: desde el plano social e intelectual y como forma de construcción social de la realidad (Banchs, 2003). En este sentido, la noción de la realidad social y su proceso de construcción es un elemento clave para la comprensión de esta teoría (Moscovici, 1984).

179

Esta teoría se destaca como una manera de interpretar y de pensar la realidad cotidiana, una forma de conocimiento social; está determinada por el contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos; la comunicación establecida entre ellos, a través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural, sus códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales específicas (Moscovici, 1984).

Así pues, la noción de las representaciones sociales, nos sitúa en el punto que se intercepta lo psicológico y lo social; es la manera como los sujetos sociales aprenden de los acontecimientos de la vida diaria, las características del medioambiente, las informaciones que en

él circulan, las personas del entorno próximo o lejano; este es el llamado conocimiento espontáneo que habitualmente se denomina conocimiento del sentido común por oposición al pensamiento científico (Jodelet, 1984).

Finalmente, este conocimiento se constituye a partir de las experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos que se reciben y se transmiten a través de la tradición, educación y comunicación social; de esta manera, en muchos aspectos es un conocimiento socialmente elaborado y compartido. En otros términos, se trata de un conocimiento práctico, el cual brinda sentido dentro de un incesante movimiento social, a acontecimientos y actos que terminan siendo habituales, forjando evidencias de la realidad consensual, participando en la construcción social de la realidad (Berger y Luckman, 1966).

Objetivación y anclaje de lo representativo en el género

Las representaciones sociales constituyen la designación de fenómenos múltiples que se observan y estudian en variados niveles de complejidad, individuales y colectivos, psicológicos y sociales (Jodelet, 1984). Las representaciones sociales se consolidan como una propuesta teórica y metodológica que intenta develar los saberes del sentido común, a partir de métodos e instrumentos diseñados, para así articularlo con el material discursivo que constituye su fuente inagotable.

La unificación de esta teoría fue posible gracias al aporte de múltiples elementos teóricos provenientes de una importante tradición del pensamiento social moderno: la sociología francesa de finales

del siglo XIX. Tiene su origen en la noción de representaciones colectivas de Emile Durkheim (1889), quien designó de esta manera el fenómeno social a partir del cual se construyen las representaciones individuales; consideró que los hechos sociales son independientes y externos a las personas, y las representaciones colectivas se imponen con fuerza constructiva. Recubría en sí un pensamiento social sin circunscribirlo en su especificidad y para explicarlo era necesario establecer un modelo que revelase los mecanismos psicológicos y sociales de su producción, sus operaciones y sus funciones.

Durkheim, aunque considera lo importante de la interacción social en las representaciones, en esta última instancia sería independiente y externa a la consciencia individual; siendo este uno de los desacuerdos con Moscovici, quien considera que en la sociedad los individuos y las representaciones son construcciones sociales, compuesta por figuras y expresiones socializadas, que integra además imágenes y lenguaje, porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes.

De allí que las representaciones sociales van a ser esbozadas por la psicología social (Moscovici, 1961), sin antes haber realizado una desviación por el psicoanálisis de Freud (1921), que aunque esta teoría (representación social) no se centra en el inconsciente, retoma del análisis freudiano la idea de ser social, ejerciendo esta, gran influencia en las reflexiones de Moscovici. Sigue la psicología genética (Piaget, 1926), que se ocupó de la construcción de la representación desde su desarrollo individual-social y no en el desarrollo social-grupal. Por esta razón Moscovici cree que sus aportes son insuficientes para analizar las situaciones sociales globales.

Ahora bien, considerando el concepto de representaciones sociales, el cual estudia la manera como las personas representan y son representadas, se hace un abordaje en retrospectiva de la representación de lo femenino en el imaginario de la filosofía y la religión. La que, entre otros campos, se ha empeñado en demostrar que la condición subordinada de la mujer venía del cielo y era provechosa en la tierra. Sin duda, existen imágenes estilizadas del hombre, en tanto se le tome en sus relaciones con la mujer: el padre, el seductor, el marido, el celoso, el buen hijo, el mal hijo; pero también han sido los hombres quienes los han fijado, y ellas no llegan a la dignidad del mito; apenas son otra cosa que clichés. La mujer, en cambio, es exclusivamente definida en su relación con el hombre (De Beauvoir, 2009, p.141).

182

Se iniciará con la concepción de filósofos:

- Platón: Entre los beneficios que agradecía a los dioses, el primero era que lo hubiera creado libre y no esclavo, y el segundo, hombre y no mujer (De Beauvoir, 2009, p.18).
- Aristóteles: La mujer es mujer en virtud de cierta falta de cualidades. Y debemos considerar el carácter de las mujeres como adolescente de una imperfección natural (De Beauvoir, 2009, p.18).
- Hegel: El sujeto no se plantea más que oponiéndose: pretende afirmarse como lo esencial y construir lo otro como inesencial, en objeto (De Beauvoir, 2009, p.20).
- Rousseau: Las mujeres se hicieron sedentarias y se acostumbraron a guardar la choza y los hijos, mientras que el hombre iba en busca de la subsistencia común (Cobo, 2006, p.36).
- Auguste Comte: “Existe entre ellos diferencias radicales, físicas y

morales, a la vez que en todas las especies animales, y sobre todo en la raza humana que los separan profundamente”. La feminidad es una especie de infancia continua que aleja a la mujer del tipo ideal de raza. Ese infantilismo biológico se traduce en una debilidad intelectual; el papel de ese ser puramente efectivo es el de esposa y ama de casa; no podría competir con el hombre: ni la dirección, ni la educación le convienen (De Beauvoir, 2009, pp.101-102).

En cuanto a la religión, encontramos la representatividad a través del Génesis: Eva aparece extraída de la frase de Bossuet, ‘de un hueso supernumerario de Adán’. La humanidad es macho y el hombre define a la mujer en relación con él, no la considera como un ser autónomo (De Beauvoir, 2009, p.20). Además, ella es creada después de Adán; es evidente un ser secundario. Otros dicen que Adán no era sino un boceto y Dios logró hacer el ser humano en toda la perfección cuando creó a Eva. Hay que rechazar las vagas nociones de superioridad, inferioridad o igualdad que han alterado todas las discusiones y empezar de nuevo (De Beauvoir, 2009, p.29).

En ese sentido, algunos padres de la Iglesia han considerado a la mujer como:

- Santo Tomás: “La mujer es un hombre fallido, un ser ocasional”. La mujer no es más que un ser ocasional e incompleto, una suerte de hombre frustrado. El hombre es la cabeza de la mujer, lo mismo que Cristo es la cabeza de la Iglesia (De Beauvoir, 2009, pp.18-86).

Ya en la modernidad, encontramos reivindicaciones desde la filoso-

fía, lo cual ha favorecido la imagen de la mujer desde el pensamiento y el aporte de algunos, que integrando la razón con lo político, han logrado que la mujer dirija su andar de una manera más democrática, como el caso Stuart Mill. Ahora, describimos las expresiones de los pensadores, cuando es necesario integrar a la mujer a todos los procesos de la humanidad:

- Todo cuanto sobre las mujeres han escrito los hombres debe tenerse por sospechoso, puesto que son juez y parte a la vez. Siglo XVII, Poulain de la Barre, feminista poco conocido. Siendo hombres los que han hecho y compilado las leyes, han favorecido su sexo y los jurisperitos han convertido las leyes en principios (De Beauvoir, 2009, p.24).
- Montaigne: Es más fácil acusar a un sexo, que excusar a otro (De Beauvoir, 2009, p.24). Las mujeres no dejan de tener razón en absoluto, tanto más si han sido los hombres que han hecho sin ellas. Naturalmente entre ellas y nosotros hay intrigas y querrelas (De Beauvoir, 2009, p.25).
- Diderot: Siglo XVIII, demostrar que la mujer es un ser humano igual que el hombre.
- Stuart Mill: “El sometimiento de la mujeres” (1867), pronunciaba en el parlamento inglés, el primer alegato a favor del voto femenino que jamás se hubiera pronunciado oficialmente. La igualdad de la mujer en el seno de la familia y sociedad: “estoy convencido que las relaciones sociales de ambos sexos, que subordinan de un sexo al otro en nombre de la ley, son malas en sí mismas y constituyen unos de los principales obstáculos que se oponen al progreso de la humanidad; estoy convencido que deben ceder el sitio a una igualdad perfecta” (De Beauvoir, 2009, p.116).

En relación a lo anterior, a partir de un estudio de la feminista francesa Florence Thomas, radicada en Colombia, surge esta interrogante ¿entonces qué quieren las mujeres? Lo hace tal vez, porque para las mujeres, representación es inaugural: en la palabra, la ciudadanía, la participación en política, el amor; por más de cinco mil años, los hombres tuvieron para construir una episteme occidental para pensar el mundo y hacerlo a su manera, aunque después de ese tiempo aún se repiten y nosotras acabamos de nacer (Thomas, 2002, pp.12-14).

En síntesis de este segmento, en lo representativo de lo femenino en la historia de la humanidad, prevaleció la exclusión; tornándose lo masculino como absoluto. De ahí que hoy las representaciones sociales pueden fundamentar la manera postmoderna de representar y representarse, ya desde otras lógicas epistémicas y otros puntos que intersectan con la construcción de su mundo de vida, tanto público, como privado. Aquí el contexto educativo es fundamental, ya que facilita nuevas formas interpretativas de la representación, no como ha sido mostrada a través de los textos en diferentes áreas del saber, sino como un conjunto de situaciones que han desembocado en los principios de igualdad que confluye con el género.

185

Representatividad política en igualdad de género

Ha habido deficiencia en lo representativo a la igualdad entre los géneros; nace de la desigualdad y de la búsqueda de desactivación de las sociedades estamentarias. Sin embargo, fueron los varones quienes dejaron por fuera a la otra mitad de la humanidad, y ellas fungieron a organizar su propio camino, y hasta ahora, se connota el movimiento de mujeres como el de más trascendencia desde el siglo XVIII hasta acá.

Tras haberse identificado las paradojas del discurso de la igualdad en el siglo XVIII, hay que preguntarse por el siglo XIX. Ese siglo presenció en su primera mitad, y de la mano del Romanticismo, una respuesta reactiva frente a las posibilidades que abrió para las mujeres el discurso ilustrado de la igualdad (Amorós, en Cobo, 2006, p.29). Sin embargo, hay que decir que en el siglo XVIII los contractualistas no solo tuvieron la oportunidad de observar posiciones intelectuales coherentes con los ideales ilustrados de igualdad, sino también de polemizar con aquellos autores y autoras que exigían el cumplimiento de la universalidad para todos y todas las ciudadanas. Es decir, esta ilustración patriarcal fue interpretada por otra ilustración más universalista que asume que la igualdad y la libertad pertenecen a la humanidad en su conjunto y no solo a los varones (Cobo, 2006, p.20).

186

La búsqueda de la igualdad de género, en la representación, es un elemento central de una visión de la sostenibilidad en la cual cada miembro de la sociedad respeta a los demás y desempeña un papel que le permite aprovechar su potencial al máximo. La amplia meta de la igualdad de género es una meta social a la que la educación y las demás instituciones sociales deben contribuir. La discriminación de género está imbricada en el tejido de las sociedades, en muchas de las cuales las mujeres llevan la carga principal de la producción de alimentos y la crianza de los niños. Además, las mujeres a menudo son excluidas de las decisiones familiares o comunitarias que afectan a sus vidas y bienestar (UNESCO, 2000, p.1).

En esa medida entonces, la igualdad es un principio político y ético

co que germina en la ilustración y que tiene una base sólida en la noción de la universalidad. De manera tal, que ambos conceptos: universalidad e igualdad, presuponen una idea de una única humanidad y excluyen cualquier segregacionismo y jerarquización entre individuos y grupos. Estas nociones tienen un carácter normativo, pues señala aquello que es ética y políticamente deseable (hombres y mujeres, blancos y negros, homosexuales y heterosexuales, etc.), todos merecen la misma consideración social y política. El principal mérito político de las ideas de universalidad e igualdad es su capacidad de impugnación de las injusticias sociales y políticas. Ambas ideas constituyen poderosos principios de deslegitimación de cualquier relación fundada en privilegios (Cobo, 2006, p.29).

Hay que señalar la profunda contradicción que se desprende de un discurso de igualdad, cuya vocación es la universalidad, y sin embargo, cuya aplicación práctica produce exclusiones de ciudadanía para diversos sectores sociales, entre ellos las mujeres, es decir, la mitad de la población.

187

Se connota entonces, que la representación política en condiciones de igualdad, es uno de los puntos que estudia Kymlicka (2010) en su obra *Ciudadanía multicultural*, donde destaca el valor de la representatividad del grupo, y le da valor a esta representación, ya que el sistema político es poco representativo, es una idea común, pero la noción de representación inherente a ella raramente se explora con profundidad. Por tanto, la afirmación de que los grupos minoritarios no están suficientemente representados en el legislativo, parece presuponer que la gente únicamente puede estar representada

por alguien de su mismo género, clase, ocupación, etnia, o lengua (Kymlicka, 2010, p.192).

Entonces ¿por qué son tan importantes las características personales de los representantes? Hay varias razones por las cuales las características personales pudieran ser tan importantes; algunos expertos argumentan que las personas deben compartir determinadas experiencias o características para poder comprender verdaderamente las necesidades y los intereses de los demás. Si ello es así, un hombre blanco sencillamente no puede saber en qué consisten los intereses de una mujer o de un hombre negro; ningún tipo de reflexión o de comprensión, por muy profunda y sincera que sea, puede saltar las barreras de las experiencias (Phillips, en Kymlicka, 2010, p.193).

188

De esa manera, no se trata de tipificar la representación; la solución no estriba en aceptar esas limitaciones, sino en combatirlas para crear una cultura política en la que las personas puedan y estén dispuestas a colocarse en lugar de los demás, así como a comprender realmente (y, por consiguiente, a representar) sus necesidades e intereses desde el referente de los derechos humanos. Esto debe exigir cambios en el sistema educativo, en los medios de comunicación y en el proceso político, para acercarlo a un sistema de democracia deliberativa.

Finalmente, tanto a nivel general como en el particular, ejemplificado este último en el espacio escolar, se requiere iniciar el nivel representativo de géneros, donde la comprensión de lo diverso se ajuste desde el concepto de derechos; que no sea una convergencia

táctica, que sean concretizaciones de una representatividad que deliberadamente pueda tener puntos de encuentro y presencia, tanto de hombres como de mujeres.

GÉNERO Y EDUCACIÓN – RECONOCIMIENTO INTERCULTURAL

La comprensión de segundo orden del género en la estructura educativa, el doble movimiento integración/desintegración, puede producirse, si no existen los reconocimientos suficientes, entre uno y otras; puede ocasionar daños colaterales, en el armazón existencial.

A continuación se detalla la política del reconocimiento desde la comprensión en la educación intercultural, no como una manera decorosa de las relaciones humanas, sino como un mínimo vital, que en lo actual es fundamental; lo que en el caso de las mujeres, definido en sus derechos adquiridos, da lugar a propuestas de fusión de horizontes entre hombres y mujeres, que faciliten mayor inclusión desde los diferentes contextos públicos y privados.

189

La educación intercultural como alternativa dialógica entre géneros

La escolarización, desde posiciones progresistas, cumple un papel fundamental, busca la igualdad de oportunidades, diluyendo las discriminaciones por razón de sexo, etnia, procedencia cultural, estatus económico, creencias religiosas, ideológicas y por cualquier otro factor social que impida el desarrollo personal o comunitario. Desde una apuesta progresista, la necesidad de una institución educativa fuerte es imprescindible para que los ciudadanos/as del

futuro posean las herramientas necesarias para ejercer el derecho democrático en toda su plenitud (Sánchez, 2006, p.59).

De esa manera, en los últimos años se ha asistido a un espectacular incremento de los temas relacionados con el carácter multicultural de las sociedades, hasta ahora consideradas monoculturales. Con estas y otras expresiones equivalentes, han surgido reflexiones e investigaciones por parte de profesionales de diversos campos, pero muy especialmente en las ciencias sociales. En el debate anglosajón se plantea la necesidad de multiculturalizar los sistemas educativos, mediante mecanismos de acciones afirmativas y discriminación positiva que permitan empoderar a determinadas minorías étnicas, tanto autóctonas como alóctonas, en sus procesos de identificación, etnogénesis y emancipación. De esa manera se plantea la educación intercultural, no a partir de las necesidades identitarias de las minorías, sino a partir de la incapacidad manifiesta de las sociedades mayoritarias para hacer frente a nuevos desafíos de la heterogeneidad de los educandos, de la creciente complejidad sociocultural y, en resumidas cuentas, de la diversidad como características de las futuras sociedades europeas (Dietz y Mateus, 2011, p.25).

La filósofa Rosa Coll (1995), en un texto denominado *Escuchar el mundo: una ética femenina*, comunica que las mujeres se integran desintegrándose, y siguiendo a Heidegger, lo traduce como “la capacidad técnica de dominar las cosas que se despliegan en una agitación sin fin”. Habla del agotamiento, de una visión y de un deber ser, de la saturación de un paradigma. El dejar-ser no tiene de femenino la pasividad ni la debilidad. El mundo de la escucha tiene que

ver con la fluidez y la sutileza, con las señales en armonía, en lugar de dominio. Con la afirmación del poder al servicio de la vida, en lugar de la vida al servicio del poder, que tiene que ver con la dignidad, con el respeto, con la espera en lugar de miedo, y con la astucia en lugar del sometimiento (Coll, en Hierro, 1995, p.138).

Se requiere que la educación del futuro, sea una enseñanza fundamental y universal centrada en la condición humana. En la pertenencia a una era planetaria y que los seres humanos, donde quiera que estén, están embarcados en una aventura común. Es preciso que se reconozca la diversidad cultural inherente a todo lo humano. Se consideran así, las unidades complejas de multidimensionalidad individual, que a su vez son colectivas, como lo biológico, psíquico, social, efectivo, racional, comportadas en la sociedad en dimensiones históricas, sociológicas y religiosas (Morin, 2011).

Lo significativo de la educación no se construye solo sobre la base de saberes objetivos y acabados, sino que estos están cargados de valores sociales que se representan a través del currículo oculto, es un hecho ampliamente aceptado. Por ello es necesario que desde la educación se atiendan las modificaciones de los contenidos curriculares, a las representaciones iconográficas de los materiales escolares que se llevan a cabo en un trabajo específico, sobre las expectativas del profesorado en relación con los roles de género. Sería también necesario potenciar la visibilización de las estudiantes en el aula, en los órganos de representación del centro educativo, la construcción equitativa de los espacios escolares. Es así cómo, los rituales y normas de las escuelas deberían ser revisados y analiza-

dos, para que desde lo representativo y la semántica del lenguaje se puedan delimitar interacciones entre la comunidad educativa sin mayor bastedad. Más bien, con la finura de la comprensión y de lo dialógico, a partir de los abordajes que lo femenino va delimitando en el espacio escolar y externo.

De allí, que la interculturalidad parte del supuesto de que es deseable normativamente el diálogo transcultural, y que de ese diálogo se deben extraer formas complejas pero no segregacionistas de convivencia social. Esta posición apuesta por una relación respetuosa entre culturas y se orienta a la búsqueda de nuevas síntesis culturales, habida cuenta de que el interculturalismo es manifiestamente antiesencialista. Significativamente, la escuela es un lugar paradigmático de interacción entre individuos de diversas culturas, y supone la superación de currículas monoculturales; impide la separación de acuerdo a género, nivel social, étnico, posibilitando la integración a partir de las diferencias, confirmando que lo dialógico es fundamental para la comprensión de las determinaciones que unen y separan (Cobo, 2006).

En definitiva, esas diferencias desde el espacio escolar, ya sean por género, etnia, nivel social, cultural, pueden armonizarse desde la interculturalidad como patrimonio (García, 2004, p.55); además, este enfoque (intercultural) debe ser un núcleo de la comprensión de esas prácticas, por ello insta a la política pública a redefinirlas, para establecer una reacomodación de las diferencias, que particularizándolas, se requiere para ampliar un canon que permita mayores desplazamientos desde el lenguaje y la interacción social en el entramado institucional.

Política de reconocimiento como fusión de horizontes entre género

El feminismo, el multiculturalismo, el nacionalismo y la lucha contra la herencia eurocéntrica del colonialismo son fenómenos que, aunque se encuentran emparentados, no deben ser confundidos. Su parentesco estriba en que tanto las mujeres, las minorías étnicas y culturales, así como las naciones y las culturas, ofrecen resistencia contra la opresión, la marginación y el desprecio, y de este modo luchan por el reconocimiento de las identidades colectivas, sea en el contexto de una cultura mayoritaria o en el de la comunidad de los pueblos. Se trata de movimientos de emancipación, cuyos objetivos político-colectivos se definen en primera instancia en clave cultural, aun cuando siempre estén en juego también desigualdades de carácter económico, así como dependencias de naturaleza política (Habermas, 1999, p.197).

193

Congruentemente, en las últimas tres décadas la conflictividad social ha dejado de estar centrada en las cuestiones obreras y luchas de clases, para instalarse nuevos movimientos sociales, que debido a la distribución desigual de la autoridad, que demuestra insuficiencia institucional y así mismo distribuye desigualmente reconocimientos, hace que nuevos movimientos sociales de ecologistas, género, jóvenes y etnias integren a los nuevos sujetos en búsqueda de transformaciones sociales en la búsqueda de un capital simbólico que se evidencia, en el caso de la mujeres, en “reclamos” que no necesariamente tienen que ver con vínculos laborales o económicos sino de lograr una visibilización de su existencia y reconocimiento (Femenías, 2007, p.23; Amorós De Miguel, 2007a).

Para ello Bauman lo integra al multiculturalismo y lo distingue así: por un lado multiculturalismo diferente y por otro crítico; el primero lo define como creador y sostenedor de la cultura que poseen las élites e imponen a los demás, y el segundo como una aproximación plural y que debe sostenerse, lo cual para efectos de este trabajo será nuestro referente.

No obstante, el multiculturalismo crítico se aproxima más al reconocimiento de la diferencia, entrando un poco al campo intercultural. En este punto es preciso lo que nos ilumine Femenías (2007), a través de dos distinciones fundamentales:

1. Políticas de la identidad y reconocimiento en la diferencia de movimientos sociales que proponen cambios a partir de la diferencia.
2. Formas de vida diferentes conservan tradiciones particulares y derechos de las minorías, sean sexuales, culturales o de otros grupos sociales y otras invisibilidades.

Ahora bien, desde las promulgaciones universalistas de la libertad, igualdad y solidaridad, en un segundo orden se ofrecen las propuestas fundamentales del multiculturalismo. A partir de la diferencia, que en la década del sesenta fue entendida y valorada, situación que no sucedía antes del giro del honor a la dignidad, la diferencia atraviesa la categoría sexo-género, como a su vez las variables etnia y clase. De esta manera, una mujer que además sea indígena, está por consiguiente, en desventaja social, lo cual hace que su participación dentro de espacios sociales, educativos y laborales puedan en la actualidad también establecer una relación negativa en cuanto a la posibilidad de la participación directa en procesos democráticos.

En ese orden, desde la diferencia se crean identidades, las cuales se activan en la búsqueda del reconocimiento. Aquí Taylor nos da un valioso aporte: “somos formados por el reconocimiento del otro, de esta manera el falso o poco, daña o conlleva a una falsa imagen de sí” (Taylor, 1993, p.11). Es lo experimentado en la época patriarcal en la cual a la mujer, desde lo externo, se le creaba una imagen que ha sido difícil borrar; permaneciendo aún en la actualidad con todas las reivindicaciones del feminismo, encontramos que se siguen perpetuando acciones violentas contra ellas, como cuando Olympe de Gouges, en 1791, propuso los derechos de la mujer y la ciudadana, cuando expresaba la exclusión sufrida, no tanto por modelos del antiguo régimen, sino por sus compañeros progresistas e igualitaristas.

De esta manera el discurso del reconocimiento se ha vuelto familiar en dos niveles:

195

1. En la esfera íntima: Donde comprendemos que la formación de la identidad y del yo tienen lugar en el diálogo sostenido.
2. En la esfera pública: Donde la política del reconocimiento igualitario ha llegado a desempeñar un papel cada vez mayor. Aquí la política de reconocimiento se ha dado con dos cambios principales a partir del tránsito del honor a la dignidad y del concepto moderno de identidad que hizo surgir la política de la diferencia.

Del contexto intercultural surge una exigencia poderosa, de acordar igual respeto a las culturas que han evolucionado; de allí que el rasgo decisivo de la vida humana es su carácter dialógico para la construcción de la identidad y del reconocimiento, que según Taylor debe ser en dos niveles:

- Respeto a la identidad, independientemente de la raza, sexo, etnia.
- Respeto a aquellas prácticas o modos de ver el mundo.

Así, la mujer ha ido logrando reconocimiento de su identidad sexual, etnia, en consideración también al rol que le pertenece y que ya es necesario asumir desde sus logros en una sociedad que continúa siendo perpetrada por lo masculino y lo individualista.

De otro modo, se puede considerar que el feminismo no es asunto de una minoría, se dirige contra una cultura dominante que interpreta la relación entre los sexos de un modo asimétrico que excluye la igualdad de derechos. La diferencia de las situaciones de vida y experiencias específicas de cada sexo no encuentra ni jurídica ni informalmente una consideración adecuada: ni en la comprensión que en clave cultural las mujeres tienen de sí mismas, ni en su contribución a la cultura común encuentran su debido reconocimiento. Bajo las definiciones dominantes tampoco cabe articular de manera suficiente las necesidades femeninas, por ello, la lucha política por el reconocimiento se inicia como una lucha por la interpretación de las aportaciones y de los intereses específicos de las mujeres. En la medida en que esa lucha tiene éxito, cambia la identidad colectiva de las mujeres y la relación entre los sexos, por lo que acaba directamente afectada la comprensión que los varones tienen de sí mismos. El catálogo de valores de la sociedad en su totalidad se pone en discusión; las consecuencias de esta problematización penetran hasta en la esfera privada y afecta también a los límites establecidos entre las esferas pública y privada (Habermas, 1999, p.197).

Con estas consideraciones presentes, ciertos cambios históricos

fueron necesarios para hacer posible la política del reconocimiento. En primer lugar, la caída de las jerarquías sociales, basadas en el honor de las sociedades testamentarias. El honor se vincula intrínsecamente a la desigualdad: para que algunos tengan honor, otros no deben tenerlo. En cambio en una sociedad democrática, solo hay cabida para el concepto de dignidad en un sentido universalista e igualitario. A partir del siglo XVIII se intensificó la importancia del reconocimiento como interpretación de la identidad individualizada. Ese ser fiel a uno mismo (Femenías, 2007, p.124).

Reconocer la competitividad parece una grave medida mimética entre géneros. Lo masculino seguirá en la plataforma de la lucha del poderoso y el débil. Se tendría que superar la dialéctica del que se siente superior e inferior, en una lógica más nietzscheana de mujeres de espíritu dionisiaco. Se debe ir más allá de la lucha y generar caminos femeninos de diálogo, pues la seguridad que se asume desde el mundo femenino, es solidario, de comprensión, fortaleza, paz y confianza en sí misma. Éticamente es preferible escuchar y ser escuchada, que competir reconociendo jerarquías (García-Torres, en Hierro, 1995, p.128).

197

El problema es que se someten a las lógicas masculinas de competencia se desintegran, dejan la pasividad y entran en una competencia, pero también tendríamos que pensar en una forma de integrarnos en la cultura patriarcal, que contenga la calma, que no nos coloque a las mujeres fuera de juego ya que lo imperante en Occidente es la competencia y el ataque. ¿Cómo podemos las mujeres jugar en la competencia? (García-Torres, en Hierro, 1995, p.125).

Finalmente, identificada la lógica del desafío por el reconocimiento

en que ha estado inmersa la mujer, y validando la desventaja social en la cual se ha encontrado o se encuentra, desde su apropiación como sujeto, además como participante de la política que había sido desvirtuada por su función reducida a la reproducción, a la unión marital y sus habilidades domésticas; pero que gracias a los logros de otras mujeres en el mundo, aunado al avance en las teorías de género como en la política pública, hoy es posible orientar nuevas acciones dentro de su liderazgo, valorando humanamente sus funciones iniciales, inherentes a ella, y las construidas a partir de las circunstancias actuales, para así por fin abrir nuevos espacios que determinen una fusión de horizontes, donde aprendemos a desplazarnos en un horizonte más vasto en la utilización de nuevos vocabularios de comparación, importancia de entendernos intersubjetivamente en la igualdad, pero aceptando las diferencias inherentes al ser humano dentro de cualquier cultura a escala mundial, como en cada sociedad individual (Gadamer, en Taylor, 1993, p.28).

198

Género y educación, desde la autodesignación femenina

El feminismo es un fenómeno social, surgido en el siglo XVIII, tematizado conceptualmente en la Ilustración, y al mismo tiempo una de las manifestaciones reflexivas más significativas de la modernidad. François Poullain de la Barre, Mary Wollstonecraft, Diderot, Condorcet, Von Hippel, entre otros, exigieron coherencia epistemológica y política a esa Ilustración patriarcal, que hacía proclamas igualitarias. Estos autores y autoras definieron la subordinación social de las mujeres como resultado de prejuicios que se remontaban a la noche de los tiempos (Cobo, 2006).

La consolidación del feminismo viene a unir un conjunto de voces

de mujeres en todo el mundo, en la búsqueda de la igualdad como principio político y ético que germina con la Ilustración, y tiene una base sólida en la noción de universalidad. Ambos conceptos, universalidad e igualdad, presuponen normativamente la idea de una única humanidad y excluyen cualquier segregacionismo y jerarquización entre individuos o grupos. Estas nociones tienen un carácter normativo, pues señalan aquello que es ética y políticamente deseable: todos los individuos en cuanto a tales (hombres, mujeres, blancos y negros, homosexuales y heterosexuales) merecen las mismas consideraciones políticas (Condorcet, 1993).

La desproporción que ha existido históricamente en relación a la mujer, es una heterodesignación que ha sido marcada por la sociedad patriarcal pero que conlleva a constituir una autodesignación que la hace asumir un compromiso con ella y con su realidad socio-cultural, modificándola, y asumiendo un nuevo rol (Amorós, 1985; Pateman, 1998; Femenías, 2007; Cobo, 2006).

199

En lo experimentado en la época patriarcal, donde la mujer desde lo externo se creaba una auto-imagen, difícil de borrar aun en la actualidad con todas las reivindicaciones del feminismo, encontramos que se siguen perpetuando acciones violentas contra ellas.

En ese orden, la teoría feminista ha sostenido que las mujeres en las sociedades patriarcales fueron inducidas a adoptar una imagen despectiva de sí mismas. Internalizaron una imagen de su propia inferioridad (heterodesignaciones), de modo que aún cuando se supriman los obstáculos a su avance, en ocasiones limitan para aprovechar las nuevas oportunidades (autoasignación). Se ha estableci-

do un punto análogo en relación con las personas de color, debido a que la sociedad blanca les proyectó durante generaciones una imagen deprimente de sí mismas. Según esta idea, su propia autodepreciación se transforma en uno de los instrumentos más poderosos de su propia opresión. Coincide lo anterior, con lo que en 1960, en Estados Unidos, estuvo de moda, el lema *The black is beautifull* como referente autoafirmativo para resinificar su diferencia, a partir del color de su piel (Taylor, 1993, p.11).

Solo hasta el siglo XVIII, las mujeres visibilizaron la heterodesignación patriarcal; de allí que todos los derechos obtenidos, sobre todo el del sufragio y la educación, hicieron parte de los movimientos sociales, aunque en la actualidad, en los países constitucionales basados en la igualdad de derechos, existen mecanismos subterráneos para ambos sexos para reproducir la desigualdad de género. Estos mecanismos desembocan inevitablemente en lo que el feminismo ha tematizado como “techo de cristal”. Es esta una metáfora acuñada para explicar las dificultades que existen entre el tránsito de los derechos formales y los derechos materiales. En ese tránsito aparecen mecanismos difíciles de visibilizar que obstaculizan el ejercicio de la ciudadanía para las mujeres apartadas de los espacios de poder y por ello, no es fácil detectar esos filtros que operan subterráneamente para expulsarlas de los recursos y jerarquía (Cobo, 2006, p.43).

No sería posible considerar que en la contemporaneidad aún existan sesgos al género, no solo para inclusión en lo político, sino también en la educación; es por ello que se considera significativo, no solo para hombres sino para mujeres la escuela y las relaciones sociales que se desarrollan en su interior, en distintas direcciones,

que constituyen una herramienta de socialización significativa. En la escuela entra el funcionamiento una gran variedad de relaciones sociales entre profesorado y alumno, entre niños y niñas, entre chicos y chicas.

Finalmente, el aporte que ha hecho la teoría feminista en el desarrollo del género a través de la educación, es que por ser una teoría crítica, se iniciaron procesos de transformación en relación histórica a los que el imaginario ha adoptado hacia lo femenino y que las autodesignaciones de las incorporación de la mujer en el entramado educativo, contribuye a mejorar no solo su propio desarrollo sino los colectivos.

Cómo citar este capítulo:

Aguilar Caro, A. (2018). Orientaciones Teóricas. En A. Aguilar Caro, *Representaciones Femeninas e Interculturales en Gobiernos Escolares* (pp.145-201). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

Capítulo III Constructo Metodológico

ENFOQUE TEÓRICO METODOLÓGICO

En este capítulo se desarrolla el constructo metodológico; integrado por el enfoque teórico metodológico, el diseño de investigación, como también los criterios de cientificidad, que en conjunto, definieron una fase fundamental para la realización de los análisis y las conclusiones del estudio.

Fundamentación epistemológica

Enmarcados por los núcleos teóricos definidos, a los cuales le anteceden las determinantes contextuales y empíricas se procede a darle fundamentación metodológica que contribuye como parte fundamental del cuerpo del estudio, para ir decantando su desarrollo. Por consiguiente, “Saber situarse ante la realidad de hoy es una tarea imperativa pero no sólo como un desafío de conocimiento, pues más que conformarse con quedar aprisionado en el interior de determinados constructos se hace necesario trascenderlos, desde ciertas exigencias valóricas, mediante un acto deliberado de consciencia” (Zemelman, 1992, p.9).

En sincronía con el aporte anterior, el profesor Rojas Mix (2011) cree que en la mutación epistémica trascendental que se vivencia en esta parte del continente americano, que pasa de una cultura alfabética a una visual, es necesaria la utilización de la consciencia

crítica, en su caso, que estudia la imagen de América Latina y aquellos prismas con que los europeos nos ven, que además integran sus intereses y cultura. Conceptualiza la imagen como constituyente de identidades; es en el cromo del pasado donde se encuentran las raíces desde la identidad (Rojas Mix, 2011).

La sociedad se construye en un contexto histórico-social determinado. La realidad social es producto de la acción de los hombres y por lo tanto, su transformación es también tarea de ellos. Por eso se puede decir que la realidad social es inacabada, inconclusa, se va construyendo (Pérez, 1994, p.38).

De manera significativa, esta investigación se sitúa en la recuperación histórica del sujeto que Gadamer (2007), ilustra como “la consciencia histórica es consciente de su propia alteridad y por eso destaca el horizonte de la tradición respecto al suyo propio. Pero, por otra parte, ella misma no es, como hemos intentado mostrar, sino una especie de superposición sobre una tradición, y por eso está abocada a recoger enseguida lo que acaba de destacar, con el fin de medir consigo misma en la unidad del horizonte histórico que alcanza de esta manera” (Gadamer, 2007, p.377).

El proyecto de un horizonte histórico, es por lo tanto, una frase o momento en la realización de la comprensión, y no se consolida en la autoagenación de una consciencia pasada, sino que se recupera en el propio horizonte comprensivo del presente. En la realización de la comprensión tiene lugar una verdadera fusión horizontónica que con el proyecto del horizonte histórico lleva a cabo simultáneamente su superación (Gadamer, 2007, p.377).

La presente investigación se ubica en la perspectiva intercultural, desde la adscripción al género, en lo referente a límites de la participación femenina en los espacios democráticos de las Instituciones Educativas, seleccionadas. Son lugares donde está determinada la simplificación del mundo social. Por ello, es necesario realizar estudios como estos, debido a que en la historia se entrega el poder y legitima el presente, por eso es un proyecto de futuro, el compromiso de recuperar al sujeto históricamente, y es lo que adviene en nuestros contextos de América Latina, que se ha basado en la oralidad, y el desarrollo es requerido para analizar esos contenido valóricos que se integran intergeneracionalmente. Es en definitiva que, aunque las justicias sociales preocupen, quienes se identifican con los olvidados perciben con mayor agudeza el olvido (Gutmann, en Taylor, 1993, p.8).

En síntesis, se busca originalidad investigativa, que además reivindique a sujetos históricos, a la mujer, que desde apenas hace tres siglos viene buscando a través de la movilidad social autodesignada, reivindicaciones de sus derechos civiles y políticos. De esa manera, Taylor (1993), siguiendo a Herder, aplica la concepción de la originalidad en dos niveles, no solo a la persona individual entre otras personas, sino también a los pueblos que transmiten su cultura entre otros pueblos y las personas. Una evidencia de ello, es que los alemanes no deben tratar de ser franceses derivativos, tal como el patrocinio de Federico el Grande parecía alentarlos a ser. Los pueblos eslavos deben encontrar su propio camino. Y el colonialismo europeo debe anularse para dar a los pueblos que hoy denominan de tercer mundo, la oportunidad de ser ellos mismos, sin obstáculos (Taylor, 1993, p.13). Así mismo, las resignificaciones femeninas en

conjunto con la política pública, convocan a las mujeres a comprometerse a una acción política que haga una ruptura, con la tensión de la revuelta introvertida de los pequeños grupos de solidaridad y apoyo mutuo –por necesarias que sean las vicisitudes de las luchas cotidianas– y si sus organizaciones, a través de acciones colectivas y unas armas eficaces, son capaces de quebrantar las instituciones, estatales y jurídicas, para que contribuyan a disminuir la subordinación femenina (Bourdieu, 2010, p.9).

Fundamentación metodológica

Con el término “investigación cualitativa”, entendemos a la que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación (Strauss y Corbin, 2002, p.12). Puede tratarse de investigaciones de la vida de las personas, las experiencias vividas, comportamientos, emociones, sentimientos, así como funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre naciones. En este caso específico, se buscó develar las representaciones de las estudiantes, líderes de las instituciones educativas de Barranquilla, Malambo, Ponedera y Tubará en el departamento del Atlántico en Colombia, a lo cual se accederá a través del material discursivo, su fuente principal.

206

Uno de los motivos suficientes por los que se optó por este tipo de metodología, es la naturaleza del problema que se investiga: se intenta comprender los significados o la naturaleza, desde la experiencia misma de las personas que serán objeto de estudio (Strauss y Corbin, 2002, p.12).

Se denota el concepto de representaciones sociales, que para Mos-

covici (1993), es definido en la constitución de un conocimiento práctico socialmente elaborado que se adquiere a través de experiencias comunes, como la educación y la comunicación social. Como a su vez, constituyen sistemas de referencia que vuelven lógico y coherente el mundo para los sujetos, organizando las explicaciones sobre los hechos y las relaciones existentes entre ellos. No son un reflejo del exterior sino más bien, una construcción que da sentido y significado al objeto de referencia (Moscovici, en Martinic, 2006, p.300).

La investigación cualitativa, a diferencia de la cuantitativa, no comienza con un cuerpo de hipótesis que es necesario confirmar o rechazar. El investigador suele conocer el campo a estudiar y se acerca a él con problemas, reflexiones y supuestos. Realiza una observación intensiva, participante, en contacto directo con la realidad, con el fin de ir elaborando categorías de análisis que poco a poco pueda ir depurando según la realidad –objeto de estudio– le vaya indicando. Esta reflexividad y apertura exige al investigador una gran preparación y rigor a lo largo del trabajo. No se trata de aplicar unos instrumentos y analizar unos resultados, sino de ir redefiniendo y reelaborando los instrumentos y categorías según lo requieran los objetos de estudio (Pérez, 1994, pp.50-51).

207

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Tipo de diseño

La clave de la investigación cualitativa está en evitar, en lo posible, la imposición *a priori*. Por el contrario, conviene hacer uso de las categorías propias de los participantes de las situaciones sociales, a fin de desarrollar descubrimientos fundados en la realidad (Pérez, 1994, p.86).

Dentro de la investigación cualitativa, se encuentra el estudio de caso, el cual define una situación concreta, auténtica y representada en su totalidad (sin amputaciones ni artificios). Esta situación es válida y por eso mismo representativa del campo de aplicación de leyes de las ciencias humanas, debido a que esas leyes son el juego de las interacciones y de las dinámicas de la situación. Y en definitiva, nada es meramente aleatorio, fortuito o contingente. Todo lo que sucede es significativo. De lo anterior se fundamenta:

- a) El análisis de un caso concreto auténtico, aun en singularidad, es un camino seguro hacia las leyes generales del dominio considerado.
- b) Comprender aquí, no es buscar causas profundas, escondidas en los bajos de los sótanos del inconsciente o veladas entre las brumas del pasado; simplemente es poner en relación los datos actuales de una situación, captar su configuración y evolución.
- c) Conceptualización, es algo pedagógicamente esencial después del análisis de un caso; significa que los participantes deben formular expresamente ideas generales o los conceptos clave que resultan del estudio de caso.

208

De ese modo, se permite al estudio de caso la posibilidad de analizar los problemas psicológicos, sociales o de cualquier otro tipo y cómo lo viven tanto los profesores como los estudiantes y la propia dinámica e interacción en el ámbito de las instituciones educativas del departamento del Atlántico y la ciudad de Barranquilla, que se interesa en develar las representaciones que subyacen en la participación de las estudiantes en espacios democráticos y participativos como son las personerías; además de la interacción que existe entre estas y los estamentos dentro del espacio escolar.

Así mismo, el nivel de abstracción y conceptualización en los estudios de caso interpretativos puede ir desde la sugerencia de relaciones entre variables hasta la construcción de una teoría. El modelo de análisis es inductivo. Se distinguen de los estudios de casos descriptivos, por su profundidad, complejidad y orientaciones teóricas (Merriam, en Pérez, 1994, p.98).

Escenarios y actores/as

En ese sentido, este estudio se ubicó en el departamento del Atlántico, delimitado en los municipios de Malambo, Ponedera, Tubará y la ciudad de Barranquilla, en la costa del Caribe colombiano (Ver Gráfico 3.1).

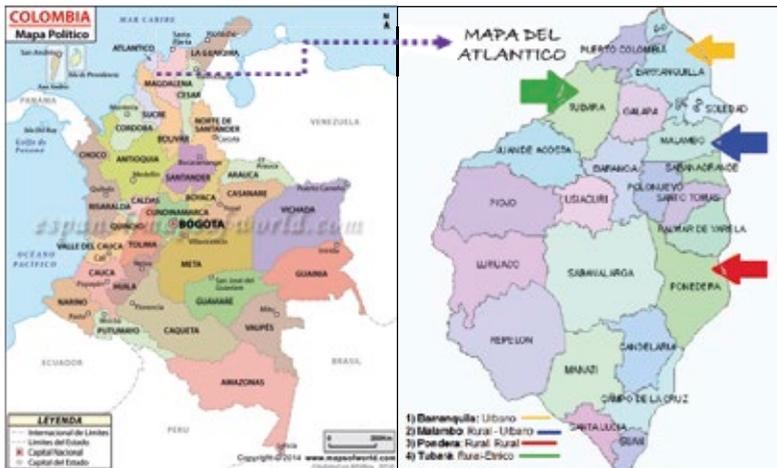


Gráfico 3.1
Ubicación geográfica nacional y departamental de los lugares del estudio
 Fuente: Google Maps. Recuperado: junio de 2016.

Se determinaron algunas decisiones en lo referente a lo espacial, institucional y al género de los/las actores participantes. Lo primero, decidir que los lugares seleccionados en el departamento del

Atlántico, tuvieran una presentación geopolítica y con diversidad social, delimitándose como: Urbano (U), Rural-Urbano (RU), Rural-Rural (RR) y Rural-Étnico (RE), respectivamente (Ver Tabla 3.1).

Tabla 3.1
Determinación espacial y características poblacionales

No.	Lugar	Determinación espacial				Características poblacionales	Actividad comercial
		Urbano (U)	Rural Urbano (RU)	Rural Rural (RR)	Rural Étnico (RE)		
1	Barranquilla	X				Capital del departamento del Atlántico. Confluyen procesos migratorios de la región Caribe y el interior del país.	Industrial
2	Malambo		X			Municipio del departamento del Atlántico.	Comercio formal. Avicultura
3	Ponedera			X		Municipio del departamento del Atlántico.	Agricultura. Comercio informal
4	Tubará				X	Municipio del departamento del Atlántico. Presencia de la etnia indígena Mokaná.	Agricultura. Artesanías. Comercio informal

Fuente: Web Cite, Gobernación del Atlántico. Octubre de 2014.

Elección, que es garante de una representación diversa, en función de las características del estudio y el interés investigativo; y en ese sentido, cómo es la incorporación de los/las estudiantes en los es-

pacios democráticos participativos. Ubicando diferentes contextos fue posible identificar representaciones sociales, con el vínculo intercultural, que nos permitieron dar respuestas a las preguntas orientadoras y a los objetivos empíricos, a través del desarrollo del trabajo de campo.

Lo segundo, las decisiones en torno a los escenarios institucionales. De esa manera, fueron ocho Instituciones Educativas; y en cada una de ellas, el requerimiento de que hicieran parte de la red pública, educación media, mixtas, con la mitad de personeras estudiantiles electas; y finalmente, que se pudiera acceder a los directivos, docentes del área de Sociales y voceros estudiantiles (Ver Tabla 3.2).

Tabla 3.2
Características de instituciones y actores/as que hacen parte del estudio

N	Características de Instituciones	Características de sujetos
1	Instituciones públicas Mixtas Educación media Personeras estudiantiles electas Diversidad geográfica cultural (Urbano, semi-urbano, rural étnico, rural costero)	Directivos docentes Docente Ciencias Sociales Estudiantes líderes personeras Voceros estudiantiles

Fuente: Adaptación a partir de identificación de actores/as y escenarios

Lo tercero, la definición en cuanto al género de los/las actores participantes de estudios; se tomaron decisiones: inducida y aleatoria. La primera, en torno a la personería estudiantil se hizo necesaria la presencia de manera paritaria el número de personeras y perso-

neros del total de las instituciones educativas participantes. La segunda se refiere a los demás actores participantes del estudio, como son, los Directores, Profesores y Voceros Estudiantiles; de los cuales no interesaba su adscripción de género. Se procedió seguidamente a la codificación de instituciones y actores, para salvaguardar sus identidades.

Seguidamente, se presenta el detalle de los/las actores participantes del estudio, que en total fueron ochenta y seis; entre Directores/as, Profesores/as, como también, Personeros/as y Voceros/as Estudiantiles, de los cuales, el 59 % pertenece al género femenino; y el 41 % al masculino. Se consideran a continuación las variables género y edades, que con el soporte del *software* estadístico SPSS, contribuye a su interpretación.

212

En cuanto al género se había mencionado, que hay una participación paritaria en torno a los personeros/as estudiantiles. No así ocurre con los Directores/as, Profesores/as y Voceros Estudiantiles, que al no tener preferencia inicial por su género, interseca la inclusión femenina en un 63 %, entre las Profesoras y Voceras Estudiantiles; lo que declina en la presencia de las directoras, decayendo a un 37 %; ahí existe mayor presencia masculina, en un 63 %, encontrándose una correlación con las estadísticas de inclusión de género en cargos directivos y políticos, detallados en los antecedentes de contexto, donde se confirma la no existencia de paridad participativa entre géneros (Ver Gráfico 3.2).

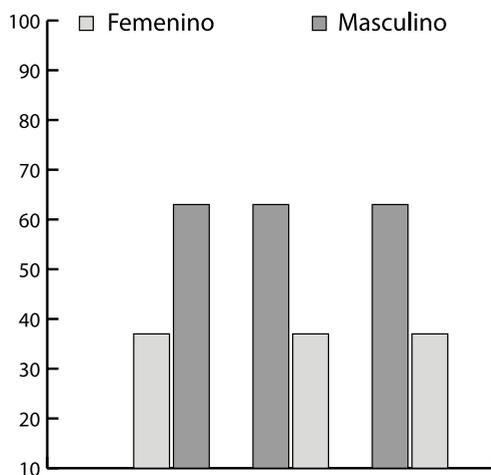


Gráfico 3.2
Caracterización por género de los Directores/as, Profesores/as y Voceros/as estudiantiles

Fuente: Adaptación a partir de la definición genérica de los/las Directores/as, Profesores/as y Voceros/as estudiantiles

En cuanto a la distribución etaria de los participantes del estudio, se encontró que existe una diferencia de dos años entre los/las Personeros/as y Voceros/as estudiantiles. Considerando que los primeros están en la etapa final de sus estudios medios, y los segundos pertenecen a los diferentes grados de esos estudios, las edades que más se repiten son los diecisiete y catorce años respectivamente. Teniendo en cuenta que, en el caso de los/las Personeros/as, hay un número total de ocho entrevistados/as, y en los/as Voceros/as hay sesenta y dos, se dan aplicaciones de ocho grupos focales (Ver Tabla 3.3).

Tabla 3.3
Distribución etaria de los/las Personeros/as y Voceros/as estudiantiles

Estadísticos	Personeros/as	Voceros/as Estudiantiles
Media	17 años	14 años
Moda	17 años	13-15 años
Mediana	17 años	14 años

Fuente: Adaptación a partir de datos obtenidos a través del programa SPSS

Tabla 3.4
Distribución etaria de los/las Directores/as y Profesores/as

Estadísticos	Directores/as	Profesores/as
Media	52 años	52 años
Moda	42 años	42 años
Mediana	52 años	52 años

Fuente: Adaptación a partir de datos obtenidos a través del programa SPSS

De otro modo, la distribución de edades entre los/las directores/as y profesores/as que hacen parte de los estudios, fluctúa entre los cuarenta y dos y cincuenta y dos años, prevaleciendo las repeticiones en los cuarenta y dos, respectivamente. En cuanto, a la media y la mediana se mantiene en los cincuenta y dos años (Ver Tabla 3.4).

214

En definitiva, se logra abstraer de los escenarios y sujetos que integran el estudio, que las definiciones de cada uno de ellos ha favorecido la obtención de las interpretaciones necesarias, que en definitiva lograron armonizar la aplicación empírica, en conjunto con los aspectos contextuales y teóricos de esta tesis.

Procedimiento de recolección de datos

Para proceder a la implementación empírica de este estudio, se optó por la ocupación de tres técnicas diferentes, facilitando la obtención de mayor abstracción de la indagación que se plantea, considerando a su vez, que se accederá a diferentes tipos de sujetos/as. De esa manera se utilizó la entrevista a profundidad, el grupo focal y la observación documental. A continuación hacemos la definición de cada una:

Entrevista en profundidad

En el diccionario de Sociología de Fairchild se define la entrevista como “la obtención de información mediante una conversación de naturaleza profesional”; esta definición comprende tanto la llamada entrevista estructurada, formal o con cuestionario, como los diferentes tipos de entrevistas sin cuestionarios o no estructuradas (Sierra, 1991, p.352).

Grupo focal

Según Morgan y Krueger (Citados en Gutiérrez, 2011), el grupo focal tiene como antecedente directo la entrevista individual estructurada, la cual se transformó en grupo focal dada la tendencia hacia lo grupal; por lo tanto, realizar entrevistas mucho menos directas y más naturales resultando una táctica en la manera de aplicar la entrevista individual, contando con pautas de moderación concretas, que tienen como fin el logro de cooperación de los participantes para llevar a cabo una tarea en la que exige la partida un trasfondo de consenso discursivo (Gutiérrez, 2011).

215

Observación documental

Este tipo de observación o de datos, está contenido en escritos de diversos tipos. La escritura, la imprenta, los modos de comunicación escrita son también conductas humanas, pero en este caso, interesan básicamente como instrumentos informativos para el estudio de las conductas humanas. Se considera el tipo de observación documental: el análisis jurídico, el cual es utilizado en acuerdos internacionales, leyes, decretos y otros textos legales. Este análisis exige un conocimiento de vocabulario legal, considerando las cate-

gorías jurídicas, como persona moral, revisando el poder legislativo de cada documento (Pardinas, 1993, p.93).

En ese sentido, y articulando con el tema de este estudio, se identificaron ocho documentos legales que hacen parte de la legislación nacional, en referencia a la inclusión de la mujer en los diferentes escenarios, que confluyen en leyes expedidas por el Congreso colombiano desde 1991 hasta 2011; que en general promueven la libre y creciente participación en cargos públicos y políticos. A continuación, se detallan en la Tabla 3.5.

Tabla 3.5
Legislación colombiana en género - análisis documental

N	Número	Año	Objeto	Organismo
1	DDHHH	1948	Declaración universal de los derechos humanos.	ONU
2	Constitución Política colombiana	1991	Nueva Constitución incluyente.	Asamblea Nacional constituyente - Colombia.
3	Ley 115	1994	Educación básica y media.	Senado de la República
4	Ley 581	2000	Participación de la mujer en la sociedad.	Senado de la República
5	Ley 823	2003	Igualdad de oportunidades a la mujer.	Senado de la República
6	Ley 1257	2008	Vida libre de Violencia contra la mujer, tanto a nivel público y privado.	Senado de la República
7	Ley 1434	2011	Participación política de la mujer	Senado de la República
8	Ley 1475	2011	Promover la igualdad en el acceso a la mujer en la vida pública y política.	Senado de la República

Fuente: Adaptación de la legislación revisada en género

A continuación, una síntesis de las técnicas de investigación ocupadas para el estudio y la relación con los sujetos/legislaciones; definiendo así, la cantidad total aplicada en los diferentes escenarios educativos y revisiones documentales realizadas (Ver Tabla 3.6).

En síntesis, se logró la representatividad de los actores pertenecientes a la comunidad educativa de cada Institución, como a su vez, la revisión documental. Fue de gran valía la utilización de las técnicas de entrevista a profundidad, grupo focal y observación documental, respectivamente.

Tabla 3.6
Implementación de técnicas de investigación en el estudio

N	Técnica a utilizar	Aplicado a:	Número	Total de técnicas aplicadas
1	Entrevista a Profundidad	Estudiantes personeras y personeros. Directivos Docentes Ciencias Sociales.	8 entrevistas 8 entrevistas 8 entrevistas	24 entrevistas a profundidad
2	Grupo Focal	Voceros estudiantiles	8 grupos focales	8 grupos focales
3	Observación documental	Documentos normativos y reguladores de la política pública, a favor de la participación femenina internacional y nacional.	8 documentos normativos	8 documentos revisados

Fuente: Adaptación a partir de elección de técnicas de investigación

Procesos de análisis y validación

Para los correspondientes análisis de los instrumentos utilizados en este estudio, se eligió la interpretación del discurso y el análisis de contenidos, definida como la clasificación de las diferentes partes de un escrito conforme a categorías determinadas por el investigador, para extraer de ellos una información predominante o las tendencias manifestadas en esos documentos. Esta técnica ha sido utilizada en el análisis de trasmisores de radio, de programas de televisión, de carteles, de propaganda política, de libros infantiles, etcétera (Pardinas, 1993, p.102). Este método facilita la comprensión de actos de habla para su interpretación, codificación y organización de categorías dentro de los datos sistematizados. A continuación detallamos su utilización de acuerdo a las técnicas de recolección de datos y más adelante se hace su respectiva definición (Ver Tabla 3.7).

218

Tabla 3.7.
Aplicación de técnicas de análisis en el estudio

N	Técnica de análisis	Aplicado a:
1	Análisis de contenido	Entrevistas en profundidad de: directivos, docentes y voceros estudiantiles. Observación documental: documentos normativos

Fuente: Adaptación a partir de elección de técnicas de análisis

Instrumentos y/o protocolos de investigación

La construcción de los instrumentos (entrevistas a profundidad, grupos focales y observación documental) fue elaborada, según las consideraciones teóricas y metodológicas, que para todos los casos, se enuncian a través de las representaciones que se intentaron abs-

traer, siendo ellas: de género, participación y política pública, lo cual es transversal a todos/as los/las actores/as del estudio. Para los Personeros/as Estudiantiles, integran además, las condiciones asociadas a su historia individual, Institución Educativa y Política Pública, siendo compartida dentro de las interrogantes inherentes a todos/as los/las actores del estudio, las dimensiones cognitiva, actitudinal y comportamental, que en conjunto facilitan a través de los interrogantes descritos, develar los saberes de los participantes en referencia a lo que se desea conocer, a partir de sus vivencias individuales y colectivas, dentro de la temática del estudio (Ver Tabla 3.8).

Tabla 3.8
Dimensiones, representaciones y condiciones asociadas a los instrumentos; aplicados a los/las participantes del estudio

Actores/as del estudio	Dimensiones: Cognitiva, Actitudinal y Comportamental					
	Representaciones			Condiciones asociadas		
	Género	Participación	Política Pública	Historia Individual	Institución Educativa	Política Pública
Directores/as	x	x	x			
Personeros/as Estudiantiles	x	x		x	x	x
Profesores/as	x	x	x			
Voceros/as Estudiantiles	x	x	x			

Fuente: Adaptación a partir de las representaciones y condiciones asociadas del estudio

La anterior tabla define las dimensiones, representaciones y condiciones asociadas que preceden el contenido de las interrogantes

planteadas en cada uno de los instrumentos contruidos para los/las Directores/as, Profesores/as, Personeros/as y Voceros/as Estudiantiles. Definidos los instrumentos, también se consideran, de acuerdo a los lineamientos institucionales de la Universidad de Santiago, los consentimientos informados que son garantes de confiabilidad, que salvaguarda la veracidad de las aplicaciones y las identidades de cada uno de los entrevistados. De allí se derivan las comprensiones generales y específicas del análisis del canon discursivo y los textos documentales seleccionados.

Plan de análisis

En general, se diseñó considerando las preguntas generadoras, los objetivos metodológicos y teóricos del estudio; donde se adhieren las representaciones sociales y el enfoque intercultural definido en la tesis; lo anterior, considerando los antecedentes contextuales, empíricos y teóricos, respectivamente. En ese sentido, se elaboraron tres tipos de tablas de consistencias, con el siguiente contenido: 1) Contenido teórico, 2) integrado a Instrumentos, 3) Revisión documental, y 4) Resultados esperados, los cuales integran en cada uno, las preguntas generadoras, los objetivos, constructos teóricos de soporte, dimensiones y las interrogantes a despejar; lo que en definitiva dimensionó la construcción de los resultados y conclusiones que se generaron del estudio, de una forma ordenada y sistemática, lo que favoreció la sincronía lógica de los textos.

De esa manera, el dimensionamiento planteado se detalla en la fase analítica del capítulo IV de Resultados, cuando se materializa el proceso de las aplicaciones de instrumentos y observación docu-

mental; de lo cual subyace la elaboración de nuevas tablas de entrada, que brinda mayor filtro y garantiza la obtención de los cánones discursivos, que dan luces para el logro de la finalización de la tesis en su construcción teórico/metodológica.

CRITERIOS DE CIENTIFICIDAD

La preocupación por establecer ciertos cánones de rigurosidad científica en el marco de los estudios cualitativos, que hagan “creíbles” los hallazgos a los que se hace alusión arriba. Este parece ser el foco de atención principal al que apunta una parte importante de los esfuerzos de delimitación de las características de la investigación cualitativa: la sistematización y explicitación de los procedimientos a seguir en la investigación propiamente dicha (Erazo, 2011, p.124).

Para Scott (1991, en Erazo, 2011, p.127) el juicio de credibilidad en el nivel que nos estamos planteando, se relaciona con la posibilidad de contar con ciertas pautas que permitan evaluar el proceso seguido por los investigadores para llegar a sus conclusiones. Situando el debate, señala además la importancia de no abordar la discusión desde la comparación entre las distintas opciones paradigmáticas, sino desde la perfección con que se aplican los procedimientos definidos en el interior de cada una de ellas. Este autor distingue dos niveles en que se debe plantear el análisis: uno específico y otro general. En el primer nivel, ubica los criterios de rigor que se vinculan al modo en que se conducen los procedimientos específicos dentro de cada opción metodológica. En el segundo nivel, que se considera el más importante para la investigación, estarían los cánones de rigor propios de cualquier investigación que se considere científica, sea o no naturalista. Situándose en el segundo, desarrolla cuatro

criterios de rigurosidad que podrían connotarse como: sistematicidad, consistencia, optimización de la elección de procedimientos y comunicabilidad.

Estos ya se definieron dentro del proceso de investigación actual, con el fin de darle credibilidad al estudio y rigurosidad en cada uno de los pasos que se han enunciado en los apartes anteriores:

- La sistematicidad: se refiere a la presencia tanto de un desarrollo lógico y ordenado de los procesos de investigación, según lo cual pueda seguirse su línea de razonamiento, como de una metodología en la cual cada paso dé, razonablemente, lugar al siguiente.
- La consistencia: está dada por el hecho de que un supuesto o una línea de razonamiento tomado en un componente no podría deliberadamente contradecir a otro componente sin justificación.
- La optimización: señala el requerimiento de que estos sean los del mejor nivel de entre los que se conozcan a la fecha de la investigación, y consistentes con la pregunta planteada.
- Finalmente, la comunicabilidad: define el criterio según el cual la investigación debe ser abierta a la inspección pública, lo que en sí va conformando una masa crítica respecto tanto del área que se está trabajando como de los mismos procedimientos empleados.

Capítulo IV

Representaciones Femeninas Interculturales

En el capítulo cuarto, en el cual hacen parte los resultados del estudio, se interpretan las representaciones femeninas interculturales. De esa manera, regidos por la pauta orientadora, está integrado por: aplicación de técnicas de investigación social y resultados. Se detalla en el proceso metodológico la obtención del canon discursivo de las entrevistas y grupos focales que tuvieron lugar en ocho Instituciones Educativas, ubicadas en los municipios de Malambo, Ponedera, Tubará y la ciudad de Barranquilla-Colombia, en total sumaron treinta y dos. A su vez, se hizo la identificación de la legislación colombiana a favor de la visibilidad femenina, que en total son ocho documentos, que en conjunto dan vida de lo real a lo legal, de la representación femenina en el espacio escolar.

223

En tanto, en los segundos (resultados), se definen tres representaciones identificadas y las condiciones asociadas a la representación. Dentro de ellas existe un orden de núcleos representacionales (NR), síntesis representativas (SR) y la Incorporación Intercultural (II); lo anterior matizado con los documentos legales interpretados, los cuales se presentan en cuatro dimensiones abstraídas: igualdad, participación, discriminación positiva y reconocimiento. De esa manera se presentan los resultados, para darle una mayor coherencia de las dimensiones asociadas y dar así respuesta a las interrogantes planteadas en la tesis. A continuación se presentan.

APLICACIÓN DE TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL

Como se plasmó en el constructo metodológico, específicamente en su fundamentación, es una investigación cualitativa. Uno de los motivos suficientes para optar por este tipo de metodología es la naturaleza del problema que se investiga, se intentan comprender los significados desde la experiencia misma de las personas que serán objeto de estudio (Strauss y Corbin, 2002, p.12).

Con ese referente se ubica el estudio en un país suramericano, Colombia, en el extremo norte de América del Sur, en el Caribe, Costa Atlántica (Ver Gráfico 3.1). Específicamente en el departamento del Atlántico, cuya capital es Barranquilla, en esa misma ciudad, como además, en los municipios de Malambo, Ponedera y Tubará; los cuales se delimitan en espacios: Urbano (U), Rural-Urbano (RU), Rural-Rural (RR) y Rural-Étnico (RE), respectivamente (Ver Tabla 3.1).

224

Elección esta, que es garante de una representación diversa, en función de las características del estudio y el interés investigativo de cómo es la incorporación de los/las estudiantes en los espacios democráticos participativos. En ese sentido, ubicando diferentes contextos, fue posible identificar representaciones sociales con el vínculo intercultural que nos permitieron, finalmente, dar respuestas a las preguntas orientadoras y a los objetivos empíricos a través del desarrollo del trabajo de campo.

Así mismo, se inicia el proceso para la aplicación de las técnicas de investigación; en las fases: Metodológica, Administrativa, Operativa y Analítica (Ver Figura 4.1), y se determina el tiempo que se requirió entre una fase y otra, que finalmente fue desde agosto de

2013 hasta julio de 2015, primera fecha de aprobado el examen de candidatura doctoral, y cuando se dio el aval para avanzar en el trabajo de aplicación empírica, con los posteriores análisis e informe final. A continuación la Figura 4.1, donde se detalla.

En suma, todo este proceso culmina con el examen final el 15 de julio de 2015 cuando se presentó el trabajo en mención y se logró promover al grado de doctora en Educación Intercultural, otorgado por la Universidad Santiago de Chile, para luego, el 31 de marzo de 2016, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia a través de la resolución número 05841, homologa en Colombia la validez del título doctoral, el cual se ajusta a las directrices de los protocolos de homologación de esta cartera ministerial.

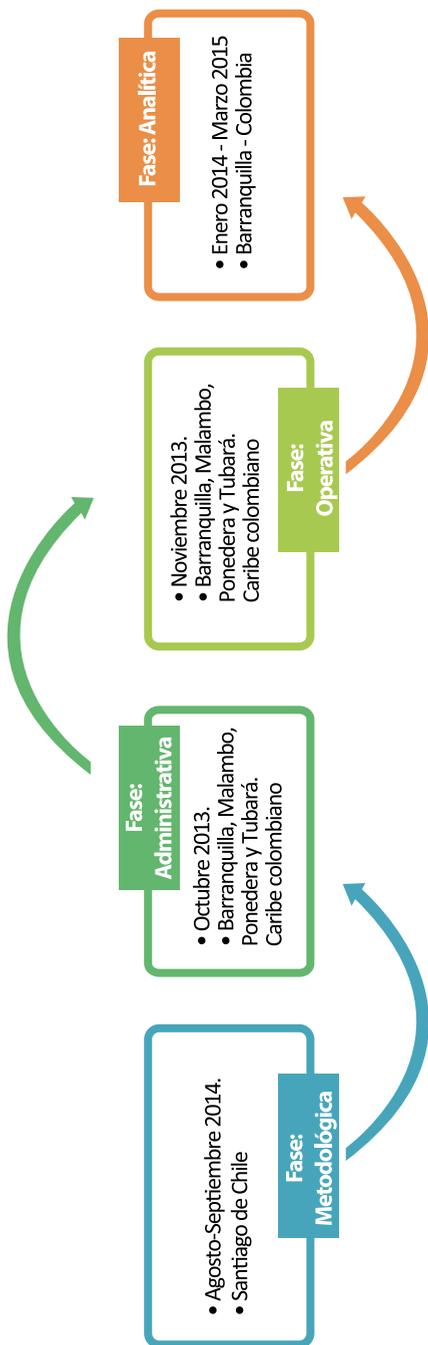


Figura 4.1
Diacronía temporal del proceso final de tesis
Fuente: Adaptación a partir de los tiempos experimentados por cada fase

LÍMITES Y ASCENSOS DE LA PARTICIPACIÓN FEMENINA ESCOLAR

Como límites y ascensos de la participación femenina, se determinan los resultados de este estudio, que según lo planteado en las interrogantes, y con la finalidad de contribuir a responderlas detalladamente, de acuerdo al análisis discursivo de los/las actores/as participantes, se procedió a realizar algunas segmentaciones de acuerdo a las preguntas generadoras, las cuales indicaron que convendría hacer la asociación de los análisis de tres formas: por género, por espacio geográfico y por documentos legales nacionales.

En el primer caso, se escogieron los/las personeras estudiantiles (PE) y sus respectivos discursos, para que permitiera contrastar entre los/las PE, las representaciones asociadas a la primera pregunta (Ver Tabla 4.1). Así mismo, en el segundo caso, la asociatividad se hizo por lugar geográfico, determinando el canon discursivo de los actores participantes como son los directivos/as, profesores/as y voceros/as estudiantiles con el objeto de hacer la interpretación, que faciliten distinguir y comparar las expresiones en los espacios delimitados: Urbano (U), Rural-Urbano (RU), Rural-Rural (RR) y Rural-Étnico (RE), en Barranquilla, como a su vez, en los municipios de Malambo, Ponedera y Tubará, respectivamente; cuyo análisis facilita la respuesta a la pregunta dos (Ver Tabla 4.1). Finalmente, en el tercero se clasificaron desde la Constitución Política del Colombia, que data de 1991 hasta las leyes¹ determinadas en educación, inclusión de género e interculturalidad, para contrastar el discurso de actores (real) y lo que definen (legal) a favor de la

¹ Los ocho documentos elegidos, de la legislación nacional, a favor de la inclusión femenina en la vida pública y política, están definidos en la Tabla 3.6, del capítulo III.

participación femenina en perspectiva de la educación intercultural. Este ítem da respuesta a la interrogante tres (Ver Tabla 4.1). Finalmente, se identificó la incorporación del enfoque intercultural, transversalmente en las representaciones.

En definitiva, se logró resolver lo propuesto, a través del marco metodológico: develar la presencia de las representaciones sociales e interculturalidad, todo en el contexto de la participación femenina, en las IE participantes del estudio. A continuación la Tabla 4.1, permite el desarrollo textual que se presenta en el próximo aparte.

En el mismo orden que están definidas las interrogantes de la columna uno de la Tabla 4.1, se presentan los resultados, los cuales se consolidan organizados en dimensiones abstraídas del análisis discursivo, que se ordenan de acuerdo a su relación con los conceptos teóricos considerados en el estudio, de lo cual se visualizan tres representaciones, como a su vez, las condiciones asociadas a estas, y finalmente la incorporación de la interculturalidad que se hace transversalmente en el estudio.

En ese sentido, después del rigor aplicado al análisis de contenido, confluyen las siguientes representaciones: 1) Representación femenina: presencias y ausencias de heterodesignaciones patriarcales en el liderazgo estudiantil; 2) Representación femenina: diacronía y sincronía institucional de la participación estudiantil; 3) Representación femenina: del reconocimiento legal al real en la participación estudiantil aunado con la política pública nacional y departamental; y 4) Condiciones asociadas a las representaciones. De esa manera, de cada representación se asocia un núcleo representacional (NR), y de ese conjunto se deriva una síntesis representativa (SR).

Tabla 4.1
Preguntas orientadoras, objetivos, asociación de análisis
y representaciones sociales encontradas

Preguntas orientadoras	Objetivo general Empírico	Objetivos específicos	Asociaciones de análisis	Representaciones/0/ condiciones encontradas
1) ¿Qué representaciones interculturales de la mujer y lo femenino, elaboran las jóvenes elegidas democráticamente a la personería estudiantil, en IED pertenecientes a municipios geográfica y culturalmente diversos del departamento del Atlántico?	Develar la presencia de representaciones interculturales que elaboran las líderes estudiantiles, y distintos estamentos que confluyen en su participación democrática en las IED del departamento del Atlántico y la ciudad de Barranquilla – Colombia;	Caracterizar en perspectiva intercultural, representaciones que a nivel personal, han conformado históricamente las estudiantes, en torno a la condición femenina y reconocimiento el vínculo intergeneracional, que condicionan su liderazgo e inserción participativa.	Género	Representación femenina: presencias y ausencias sobre heterodesignaciones patriarcales en el liderazgo estudiantil.
2) ¿Qué representaciones interculturales acerca de la incorporación de la mujer y su aporte a las dinámicas de participación juvenil, elaboran los diferentes estamentos, directivos, docentes y estudiantil pertenecientes a IED del departamento del Atlántico y la ciudad de Barranquilla?	sobre la mujer y lo femenino y su relación con los marcos legales.	Caracterizar en perspectiva intercultural las representaciones que elaboran los distintos estamentos de las instituciones educativas departamentales, acerca de la incorporación de la mujer y su aporte a las dinámicas de participación juvenil, dentro del ámbito escolar.	Geográfica	Representación femenina diacrónica y sincrónica, institucional de la participación estudiantil
3) ¿Qué representaciones interculturales de la mujer y lo femenino subyacen de los discursos de las políticas nacionales que orientan y regulan la participación estudiantil, de las IED del departamento del Atlántico y de la ciudad de Barranquilla?		Identificar las representaciones de la mujer y lo femenino, subyacentes en los discursos de las políticas nacionales que la orientan.	Documentos legales: nacionales y departamentales	Representación femenina desde el reconocimiento legal al real, en la participación estudiantil en conexión con la política pública nacional.
4) ¿Qué condiciones asociadas a la historia individual de las jóvenes de las IED y las políticas nacionales y departamentales, es posible vincular a las distintas representaciones interculturales de la mujer y lo femenino elaboradas por las jóvenes personeras?		Condiciones asociadas a las representaciones sociales elaboradas		Condiciones asociadas a las representaciones femeninas: entre potencias privadas y públicas.

Fuente: Adaptación a partir de las preguntas, objetivo, asociación de análisis y representaciones encontradas.

Además, se identifica transversalmente la incorporación intercultural (II), que por cada representación delinea diferenciaciones en relación al análisis discursivo y los referentes teóricos de la educación intercultural. Por cada representación se ocupan distintamente, algunos de ellos de acuerdo a los análisis interpretativos que se deriven de las representaciones identificadas.

A continuación se enlistan: 1) Conceptualización de género; 2) Desarrollo público/privado; 3) Expresión libre; 4) Igualdad en la diferencia; 5) Inclusión participante; 6) Integración genérica; 7) Interacción dialógica; 8) Modelo: educación intercultural; 9) Política pública incluyente; 10) Reconocimiento mutuo; y 11) Ruptura intergeneracional de género (Ver Tabla 4.2).

230

En suma, a través del proceso anterior, se brinda mayor prisma y claridad en la obtención de los objetivos propuestos. A continuación, el análisis interpretativo de la primera representación.

Tabla 4.2
Resultados de análisis interpretativos: representaciones, núcleo representacional, dimensiones e incorporación intercultural

N	Representaciones	Núcleo representacional	Dimensiones	Incorporación intercultural
1	Representación femenina: Presencias y ausencias de heterodesignaciones patriarcales en el liderazgo estudiantil.	Género e identidad.	Cognitivo	
		La participación femenina, entre, lo público y privado	Actitudinal	
		Aspiración de la igualdad, versus, la dominación masculina	Comportamental	
2	Representación femenina: Diacronía y sincronía institucional de la participación estudiantil.	Síntesis representativa: libertad de expresión femenina, como símbolo de desarrollo		
		Proceso electivo de las personerías estudiantiles	Cognitivo	
		Inclusión de los y las estudiantes en general	Actitudinal	Conceptualización de género Desarrollo público/privado Expresión libre Igualdad en la diferencia
3	Representación femenina: Del reconocimiento legal al real en la participación estudiantil aunada con la política pública nacional.	Distinciones entre géneros	Comportamental	Inclusión participante Integración genérica Interacción Dialógica Política pública incluyente Reconocimiento mutuo Ruptura intergeneracional de género
		Síntesis representativa: Participación y activismo estudiantil: político y social		
		Identificación estudiantil de políticas públicas a favor del género	Cognitivo	
		Políticas públicas y su efectividad en la participación femenina	Actitudinal	
4	Condiciones asociadas a las representaciones	Reconocimientos institucionales en la inclusión femenina	Comportamental	
		Síntesis representativa: Diferenciación entre lo legal y lo real, en la participación femenina		
		Entorno socio-familiar femenino Pre-existencias de la participación femenina Condiciones institucionales internas y externas de la participación Definición femenina entre potencias privadas y públicas		

Fuente: Adaptación a partir de las representaciones e incorporación intercultural encontrada

Heterodesignaciones patriarcales en el liderazgo estudiantil

De la primera pregunta enunciada, sobre las representaciones interculturales de la mujer y lo femenino, que elaboran las jóvenes elegidas democráticamente en la personería estudiantil, en Instituciones Educativas (IE) pertenecientes a municipios geográfica y culturalmente diversos del departamento del Atlántico, en el análisis del canon discursivo se identifica un núcleo representacional (NR); de ahí se elabora una síntesis representativa (SR) y finalmente, se transversaliza la incorporación intercultural (II). En ese orden se irán desglosando para contrastar al final lo encontrado.

En ese sentido, en NR se constata definido en tres sub-representaciones, que corresponden respectivamente en los niveles cognitivo, actitudinal y comportamental: 1) género e identidad (cognitivo); 2) la participación femenina entre lo público y privado (actitudinal), y 3) aspiración de la igualdad, versus, la dominación masculina (comportamental). La SR es concebida como la libertad de expresión como símbolo de desarrollo. Y finalmente la II, que está definida así: a) integración genérica, b) desarrollo público/privado, y c) igualdad en la diferencia, descritas en el ítem que sigue, confirmado con la voz de los/las Personeros Estudiantiles (PE) y con un orden lógico para una mejor comprensión. A continuación, se presentan los resultados obtenidos por cada una de ellas.

232

Género e identidad

De la abstracción obtenida de lo que cognitivamente los/las PE (Personeros estudiantiles) conceptúan en relación a la dimensión género y la identidad, encontramos que en la primera, hay tres re-

presentaciones por parte de los personeros, de lo que conciben por género: una, enmarcada en lo binario del sexo; otra igual, pero integrando la participación, y una última definición relacionada con la diversidad humana.

Los PE lo definen así: “género sea este femenino o masculino, o sea, a qué género perteneces, si eres hombre o mujer” (PE42). De otro modo, la comprensión del género desde la perspectiva de la participación: “Prácticamente la palabra género para mi persona es que todos tenemos participación en sí, tanto como el hombre como la mujer” (PE32). Por último, conceptúan los personeros en relación al género como construcción social. En sus palabras: “¡Género! Este es como... cómo diría.... es como cada tipo de cosa o persona que nos rodean; es lo que pienso, creo que es así” (PE41).

233

Ahora bien, en relación a lo representativo para las PE; hay por un lado un concepto binario de la palabra género asociado a lo biológico; por otro lado se concibe de la misma forma, pero visibilizando la identidad sexual que integra lo diverso del género. De esa manera, en cuanto a la concepción binaria asociada al sexo, para diferenciar el hombre de la mujer, cuando lo expresa: “género... pues si estamos hablando del aspecto del sexo, de la persona, pues me parece” (PE11). En ese sentido, también se identifica el género, además de la integración de lo femenino y masculino, con las diferentes orientaciones sexuales que existen; menciona someramente la bisexualidad, como una de ellas. En el siguiente aparte lo confirma: “¡Género! Género puede ser dos clases, masculino, femenino, entiendo que existen dos y hay clases bisexualidades pero ya eso entra de-

pendiendo de los géneros, ya que sea hombre o sea mujer” (PE21). En tanto, el significado del género lo asocia a diferencias en cuanto al sexo cuando lo define: hombre y mujer, elevándolos a la dimensionalidad de personas en cada caso. Refrendando en la siguiente afirmación: “Es como que la forma de cómo identificar dos clases, como que nos identificamos tanto los hombres como las mujeres, o sea, somos personas” (PE11).

De esa manera, de la interpretación discursiva de los/las PE se identifican las siguientes aportaciones: en el primer caso, encontramos las siguientes representaciones, delimitado en concepto binario, binario-participativo y diverso. La primera, limitada biológicamente (hombre-mujer). La segunda, se desprende del anterior concepto, integrando lo necesario de la participación de ambos en la vida pública. Y en tercera, hay una aproximación a la concepción del género como construcción social, que incorpora la diversidad sexual como parte del vínculo social entre géneros.

234

En definitiva, se logra interpretar que aun lo que connota y determina a la opinión de los/las PE, tiene que ver con la relación sexo-género; es lo que históricamente se ha hecho presente en la humanidad. Se empezó a decantar el concepto a partir de la década de los cincuenta del siglo XX; son acciones recientes. Aunque hay que ir un poco atrás, ya que inicia desde las reivindicaciones sociales de las mismas mujeres desde el siglo XVIII y hacia lo largo del XIX hasta el XXI, donde la política pública, a través de la Conferencia Internacional de la Mujer en Beijing, por los albores de 1995, abre paso a la inclusión del término género como construcción social.

Se puede aportar a esas opiniones un contraste que hacen las PE,

destacando en línea de tiempo consideraciones que la modernidad trae consigo en beneficio del desarrollo de la mujer. En el discurso –a excepción de una de las personeras– las demás coinciden en que la modernidad ha sido propicia para el desarrollo de la mujer, integrada al género como construcción social, orientada por los derechos fundamentales, superando la época antigua y la Edad Media, cuando la mujer estaba sometida al patriarcado, y la dominación, basada en lo reproductivo, impedía un libre pensamiento y aspiraciones de la vida pública. En general, hay una asunción como sujeto historiazado y reconoce los logros socio-históricos, que ha logrado la mujer, manifestando que es una época propicia para que los cambios las sigan transformando. Lo manifiesta de la siguiente manera: “La mujer, como es conocido por la mayoría, ha sufrido mucho; tuvo épocas terribles, épocas en donde no le valía un voto, no le valía su palabra, donde no valía su presencia, su trabajo” (PE11).

235

Considera que la actualidad es la mejor época para la mujer, en la anterior hay ausencia de derechos. Lo confirma el siguiente párrafo: “Bueno me, parece que la época que mejor ha sido para la mujer es esta, porque en tiempos anteriores se le han negado como que los derechos” (PE31).

Se establece una diferenciación entre un antes y un después para la mujer, reconociendo la dominación masculina como un medio de limitación para el desarrollo en la vida de las mujeres. Lo confirma en la siguiente expresión: “Pues a mí me parece que la actual, porque antes era como que muy machista, se veía mucho el machismo y muchas esas cosas, de que antes las mujeres no podían trabajar, ni nada de eso, porque solamente podían ser los hombres quienes podían desempeñar cargos muy importantes” (PE11).

En otro sentido, en cuanto a la identidad de género, entre el análisis discursivo de los/las PE, se bifurcan los conceptos: en los primeros, prima el referente religioso, y de dominación. Este último aunado, al concepto de los personeros, de imposición de reglas, lo cual coincide con lo que históricamente ha permeado a las relaciones entre género. En las segundas, prevalecen expresiones concatenadas a lo religioso, como también lo reproductivo; el valor y respeto, como a su vez el liderazgo. En el siguiente párrafo, se explica en las voces de los PE y luego de las PE.

236

De esa manera, los PE conciben la representación de la identidad masculina, entre lo religioso, la dominación y la igualdad. Puntualizando que es una perfecta creación. Es sus propias palabras: “Bueno, para mí ser hombre representa, digamos que una perfecta creación de Dios, que se armó entre digamos que unos espermatozoides y que así salí yo como sexo masculino” (PE22). El contenido de su representación está soportado en la definición patriarcal, aunque es consciente de que la mujer debe aportar también sus ideas. En las siguientes líneas lo manifiesta: “Mi género masculino es como el que impone las reglas, pero a pesar de todo esto, estamos en pleno siglo XXI, donde la mujer tiene que aportar también sus ideas” (PE32). Por último, la identidad de género es planteada desde la igualdad de condiciones en relación a la mujer; donde está ella connota respeto y valor. En palabras de la PE: “¡Qué representa para mí ser hombre! Es como algo normal, no me siento mejor que una mujer o que otra persona” (PE41).

De otro modo, para las PE se plantea la identidad de género enmar-

cada dentro de los límites del valor y el respeto: “ser mujer para mí significa un sinónimo de respeto porque es signo de valor” (PE42). Así mismo encuentra una representación de mujer, de la manera de ejercer su liderazgo, lo cual la hace sentir agradada y agradecida con los designios divinos. Significativamente lo manifiesta de la siguiente expresión: “Pues para mí tengo un gran liderazgo encima y para mí ser mujer es un gran... es como una gran bendición de Dios” (PE21). Adscribe su representación de la mujer desde la perspectiva de la reproducción, aunque considera que no es fácil; ser mujer es una dicha: “Bueno, para mí ser mujer representa ¡eeh! Una, una gran experiencia, ser mujer no es fácil, ser mujer es una dicha, ya que tenemos la posibilidad de procrear a un ser, ¡eeh! ser mujer es algo inexplicable” (PE31).

En ese sentido, en cuanto a la identidad de género, finalmente se puede aportar, según el referente conceptual de los/las PE; se enmarca en una representación religiosa, reproductiva, de igualdad y dominación masculina. Este último, aunado al concepto de los personeros, específicamente, de imposición de reglas, lo cual coincide con lo que históricamente ha permeado a las relaciones entre género. Contrariamente a lo que las PE identifican desde su identidad, como el liderazgo, el respeto y el valor.

En suma, referente a lo expresado por las PE sobre género e identidad, se puede aportar que existen en ambas conceptualizaciones aspectos favorables a su desarrollo cognitivo y a la representación que elaboran. Se constatan dos representaciones, moderna y tradicional, extraída del discurso de los PE y las PE, respectivamente.

En ese sentido, las primeras interpretan que lo diverso dentro del género es identificar que existen diferentes orientaciones sexuales; también, en torno a la identidad, sobresale el valor y respeto individual a sí misma, el considerar su liderazgo como fundamental. Se confirma lo anterior con el conocimiento que tienen en la línea de tiempo, en el avance de la mujer y la época propicia para el logro de sus derechos y autonomía, valorada y se acrecienta en la modernidad. Lo contrario sucede con las opiniones de los PE, que están asociadas, mayormente con lo tradicional, cuando manifiestan el género asociado a lo binario, cuando hay conexión con su identidad, referenciando en lo religioso, reproductivo y dominación. Aunque muy levemente, la identidad la manifiestan los PE, relacionada con la igualdad, lo cual es desvirtuado con las opiniones de la mayoría de los PE.

238

Participación femenina, entre lo público y lo privado

En la tendencia actitudinal que se ha contrastado en el contenido del discurso de los/las personeras estudiantiles (PE) subyace la representatividad de que el espacio público es una alternativa para poder desarrollarse y participar libremente; es un ámbito que en unidad destaca la libre expresión, como vínculo que conecta sus aspiraciones. Aunque también, lo privado de voz de los y las PE, en otra forma lo anuncian opuestamente.

De esa manera, los PE manifiestan que el espacio público es mayormente favorable a su desarrollo, sosteniendo que en la interacción hay desarrollo. Definen el espacio privado como ampliamente favorable, ya que hay mayores libertades.

Los PE tienen ambos conceptos incorporados, tanto el privado como el público. En el primero destacan lo siguiente, cuando expresan: “En el espacio privado, puesto que vuelvo digo, es allí donde uno de pronto tiene amplia libertad, es decir, cuando uno es consciente como tal” (PE22). En el segundo, da mayor inclinación cuando dice: “Aunque también me adscribo bastante al espacio público, puesto que me gusta mucho, de verdad, bastante ese desarrollo que hay allí, en cuanto a la gente y todo lo demás” (PE22). En ese mismo sentido, lo público le facilita la expresión y la receptividad. Aquí una muestra de ello: “en el espacio público porque uno puede, no se está abierto a decir las cosas pensando que otro las escuche porque es público” (PE41).

Por otro lado, todas las PE entrevistadas, al igual que los PE, tienen mayor identificación con el espacio público; de ello sobresale la representación referente a la expresión. Esta se identifica en dos sentidos: de un modo, es la expresión libre que posibilita la interlocución; de otro, visibiliza a través de conocimiento y la capacidad. En contraposición a lo público, lo privado es interpretado por las PE como un espacio que restringe su expresión.

De acuerdo a lo anterior, lo público como acceso a la expresión libre, lo ven contrapuesto a lo privado. En sus palabras: “Porque en el espacio público, o sea, uno tiene como que más libertad, no sé... de uno expresarse como uno quiere; en cambio, en el privado uno tiene como que está como que restringido en muchas cosas y como que uno no puede tener libre expresión” (P11). Considera que es fundamental que la mujer ocupe el espacio público y lo interpreta como

signo de libertad y expresión, lo cual le va a permitir desafiar los cánones establecidos confinados al espacio privado. En ese sentido, también la expresión como manera de visibilizarse, lo cual se define en sus palabras: “Porque nosotras también tenemos mucho conocimiento, tenemos muchas capacidades y también, o sea, estamos para mostrar muchas cosas y podemos hacer cantidades de cosas y me parece que sí” (PE11). Lo anterior denota que la PE toma posición en el mundo público, sosteniendo que es posible dar visibilidad a las capacidades y que se pueden aflorar múltiples facetas. Que son grandes oportunidades para demostrar que la mujer sí puede pertenecer al mundo público y no solamente al privado.

Según lo expresado por los/las PE, ha sido fundamental la participación pública de la mujer en la sociedad, delimita el tiempo de la liberación femenina, lo cual ha sido definitivo. De esa manera, los PE expresan: “Totalmente, demasiado importante, es decir, si no hubiese habido digamos que, aquella liberación femenina, como nos encontraríamos hoy como sociedad hasta ahora” (PE22). Más adelante se cuestiona de no haber pasado lo que ha ocurrido con la participación de la mujer, puntualizando que es muy importante: “Si la mujer también ha sido parte de los adelantos en los procesos que hay en la humanidad, si la mujer no hubiese tenido ese rol y ese papel, ¿cómo estuviésemos ahora como sociedad? Es decir, ha sido netamente importante” (PE22). Otro PE expresa que en cuanto a la pertinencia pública de la participación femenina, cree que es importante por la libre expresión ideológica y eso puede contribuir al progreso social: “Claro, porque así como nosotros tenemos esa participación, ellas también tienen que participar, porque expresan

sus ideas, sus pensamientos, sus ideologías, para el progreso de la comunidad” (P32).

Con relación a lo público y lo privado, encontramos que hay una tendencia a la publicidad como parte fundamental de la realización de un proyecto de vida, en ambos géneros. A las PE les es atrayente su nivel aspiracional en el espacio público. Reconocen tanto los como las PE que ha sido fundamental la incorporación de la mujer en el espacio público; sin embargo, expresan las mujeres que pueda darse en igualdad de condiciones, porque según veíamos más arriba, el espacio privado las “restringe en su libre expresión”; aunque los PE interpretan lo privado como un espacio de amplia “libertad”. De esa manera, es fundamental colocar en relieve las referencias en línea de tiempo de esos eventos que van delineando esa incorporación, como la liberación femenina y algunas interrogantes que llevan a pensar la visualización de la humanidad sin la existencia de las mujeres, a lo cual se responden ellos mismos, que no serían iguales los niveles de desarrollo humano.

241

En síntesis, en lo público la participación femenina es indispensable. Los PE lo interpretan desde la interacción; las PE desde la expresión. En el primer caso, los PE demuestran, a través del análisis, que prevalece la intención de liderazgo, ya que actitudinalmente hay mayor predisposición por parte del género masculino. En el segundo caso, en cambio, en las PE hay una tendencia a las aspiraciones de la publicidad como libre expresión, en busca de la interlocución; es una manera de equipararse junto a los varones que facilite una mayor construcción social. Las aspiraciones de lo público en las PE,

van dejando de lado esa dialéctica, que como currículo oculto, se vio reflejada cuando conceptúan lo privado. Los PE, lo definen como un espacio de amplia libertad, y las PE como un espacio que restringe la libre expresión. En definitiva, es lo que anhela en el espacio escolar y a nivel general la representación femenina.

Aspiración de igualdad vs dominación masculina

En el análisis discursivo de los/as personeros estudiantiles (PE), se contraponen la consideración de igualdad en relación a la de dominación masculina, lo cual está mediado por lo comportamental, indistintamente, de la manera como la teorizan, y por otro lado, como la experimentan. Hay diferenciación entre los/las PE. Las PE aluden que, aunque las interacciones humanas se dan en un nivel amistoso, de seguridad e igualdad, salen a relucir las diferenciaciones que asignan brusquedad al género masculino, en el trato con estas. A eso aluden los personeros, que las conductas aprendidas desde lo planteado por la sociedad y en la formación familiar, vienen a replicarse institucionalmente. Aunque los PE no identifican los niveles de desigualdad y dominación masculina, tratan de justificar su comportamiento –como lo decíamos anteriormente– dentro de lo social y lo familiar, como pautas que así están establecidas.

Primeramente los PE manifiestan que existe diversidad de pensamiento dentro de sus compañeros y compañeras, aunque tratan de llegar en lo posible a acuerdos. En los siguientes aportes lo confirman: “Muy diversas; todos tenemos diferentes puntos de vista, todos queremos que nuestras ideas sean las mejores, pero siempre hacemos el consenso como democracia” (P32). “Prácticamente como

somos hombres y queremos a las mujeres, siempre las valoramos y que ellas nos valoren equitativamente” (P32).

Así mismo, estiman que dentro de las interacciones entre compañeros y compañeras, existe armonía; considerando además que hay ausencia de desigualdad. En sus palabras: “Siempre son armoniosas y tranquilas” (P41). “No que yo haya visto, pues no creo que haya desigualdad” (P41).

Es así como también los PE establecen una relación dialéctica entre la igualdad, manifestado en la apatía que puedan sentir hombres y mujeres, que lo determina el nivel social y familiar. Lo primero: los PE manifiestan que está planteada por la sociedad a los hombres, siendo una figura para ellos: “¡Dominación masculina hacia lo femenino! Bueno, así lo plantea la sociedad en muchos momentos, pero no como tal, simplemente que quizá esa es la figura que se le viene dando a los hombres...” (PE22). Lo segundo, “obviamente si no tienen una formación, digamos que del punto socio-familiar, en cuanto a que la mujer y hombres somos iguales, aquí van a mostrar ciertas apatías hombres hacia las mujeres y de pronto, quizás, las mujeres hacia los hombres” (P22).

Seguidamente las PE, en relación a la igualdad, coinciden que existe armonía referente a las interacciones de los/las estudiantes, lo contrario manifiestan las PE (P11 y P31; aunque aclaran que hay buen ambiente, siempre salen a relucir las diferencias, específicamente con el comportamiento de los varones, en un lenguaje no adecuado. Sin embargo, las estudiantes se mantienen dentro del respeto y la

unidad. Se evidencia lo anterior en la descripción del análisis discursivo de las PE cuando expresan que dentro de su contexto, hay unidad dentro de los y las compañeras; manifiestan un ambiente seguro: “Es chévere porque nos sentimos muy bien y eso nos da seguridad” (PE11).

Aunque sobresalen comportamientos grotescos en sus compañeros, a diferencia de las estudiantes que se mantienen dentro de la línea del respeto, a ellos se les clasifica como machistas, cuyo uso de lenguaje popular los cataloga como guaches, que tiene un significado parecido dentro del argot Caribe. Lo deja sentado de la siguiente manera: “Normal, este, en mi salón somos un grupo muy unido, aunque las mujeres somos que más respetuosas, en cambio que los hombres como siempre como que tienden a ser machistas, a ser guaches, y todas esas cosas, pero normal. La comunicación siempre es buena y todo” (PE11).

244

Considera que históricamente ha habido diferencias entre hombres y mujeres; de esta manera entre sus compañeros también se da esta situación. Luego expresa que mantiene comunicación dentro de los estudiantes en lo relacionado a su cargo; está atenta a las diversas situaciones que se presentan. En lo que sigue, podemos confirmarla con sus propias palabras: “En muchas ocasiones se ve esto, ¡eeh! siempre ha existido la desigualdad entre los hombres, las mujeres, entre compañeros, entonces sí, en ocasiones se ve esto” (PE31).

En el aspecto de la dominación masculina, las PE reafirman su existencia, pero que depende de la mujer, puesto que ella debe darse el lugar. Lo manifiesta así: “También pienso que en ocasiones se ve

esto, pero la mujer pienso es la que tiene que revelarse ante esta situación y no dejarse como que poner el pie por los hombres” (PE31). En algunos casos, sobresale en la institución, que existe mayoría de su mismo género, entonces cree que no hay dominación en las interacciones cotidianas. Pero cree, que en el caso deportivo, a ella le gusta el fútbol, pero solo hay equipo para sus compañeros. Lo evidencia diciendo: “En la parte deportiva, no entiendo por qué solo puede haber un grupo de fútbol masculino, a mí me gusta el fútbol y de hecho lo juego. ¿Por qué no hay aquí un grupo donde yo pueda jugar fútbol?” (PE11).

En el discurso de los/las PE se denota que coexisten diferencias entre lo que conciben los/las PE. Los primeros sostienen que existe “armonía” en el sentido de la igualdad, aunque la dominación la conciben como una tendencia que plantea la sociedad también reafirmada en la familia, lo cual es una figura definida a los varones. Las segundas sostienen que ante la presencia de desigualdad y dominación, la mujer necesita rebelarse contra ello. Ejemplifican la diferencia que existe en lo deportivo: en cuanto al fútbol no se ha creado el espacio institucionalmente y existe un gusto femenino por practicarlo, pero no es posible. Allí la dominación de lo masculino está en primacía con la intencionalidad de poder practicarlo.

En síntesis, es representativo en el nivel comportamental de las estudiantes, la desventaja que hay de su género en el tema de igualdad, y de ahí es subyacente la dominación. Saben que hay contraposición por parte de los varones en las expresiones evidenciadas en la interacción, lo que a largo plazo vendría a ser una limitante en su desplazamiento mayor dentro de los aspectos participativos.

En consecuencia, se ha interpretado el núcleo representacional (NR) integrado por las subrepresentaciones (SR): género e identidad, libertad participativa entre lo público y lo privado y aspiración de igualdad, versus dominación masculina; integrante de la representación femenina, presencia y ausencias sobre las heterodesignaciones patriarcales en el liderazgo estudiantil. De ahí que se puede abstraer que existe inmersión de lo que en general se experimenta socialmente, en torno a la interacción entre géneros. Indudable la presencia de las heterodesignaciones patriarcales, que en este caso, limitan el libre acceso y desarrollo de la participación estudiantil femenina. Sin embargo, algunas aspiraciones de igualdad; y el considerar los derechos adquiridos desde la libre expresión que han obtenido las mujeres, dan algunas luces de las ausencias de las heterodesignaciones y más bien el encuentro gradual de la autonomía de las PE, aprovechan el espacio político como una constante búsqueda de libertad para su desarrollo.

246

En suma, se identifica un NR, el cual se confina en el afianzamiento de derechos en torno a la libertad de expresión, la cual, no solo es manifestada por las PE, sino por los PE y también por quienes participan del estudio como los Directores (D), Profesores (P) y Voceros estudiantiles (VE); que en conjunto consideran uno de los elementos fundamentales para la movilidad de la mujer. Aunque indistintamente pasa por la conceptualización de la identidad femenina y el género afianzado a lo biológico, a lo que tradicionalmente se asigna a la mujer; en pocos casos se asume como una construcción social. Es evidente que en la participación femenina hay dudas entre lo público y lo privado. En algunos casos manifiestan las PE que lo segundo restringe su libertad de expresarse.

Es claro, que lo público es definitivo para la completud de un proyecto de vida desde sus propias consciencias, despojándose de las injerencias de la carga comportamental cultural para la mujer. Sobresale también la igualdad como una aspiración general; allí, tanto los como las PE se expresan a favor, aunque en cuestiones comportamentales, dentro de las relaciones sociales, hay evidencia de la dominación masculina presentada de manera simbólica; lo cual define la existencia de la microfísica del poder, y que hay interconexión en el espacio escolar. De este núcleo representacional (NR), subyace una síntesis representativa (SR), definida en el siguiente ítem.

Libertad de expresión femenina, como símbolo de desarrollo

En cuanto a la representación femenina sobre la presencia y ausencias de las heterodesignaciones patriarcales en el liderazgo estudiantil y la interrelación denota el cruce de los niveles cognitivos, actitudinales y comportamentales. Son definidos respectivamente en las subrepresentaciones de: 1) género e identidad; 2) libertad participativa, entre lo público y lo privado; 3) aspiración de la igualdad, versus dominación masculina, de donde emerge la síntesis representativa (SR), “libertad de expresión femenina como símbolo de desarrollo”. Subyacente una disyunción, compuesta por dos dimensiones, denominadas pre-moderna y moderna, que viene a dar sentido en las expresiones tanto masculinas como femeninas, en lo concerniente a las representaciones que elaboran las PE, de acuerdo a lo que experimentan en el liderazgo estudiantil. En el anexo 12 se presenta la SR haciendo la distinción de la expresión discursiva entre géneros, lo cual facilita las interpretaciones de la representación.

Se destaca una plena concordancia en el canon discursivo de los/

las PE que están definidos en los niveles cognitivo, actitudinal y comportamental, evidenciando que el primer nivel (pre-moderno), que se refiere a la forma de procesar la información en relación a su adscripción al género, están ubicados en lo que ha estado definido históricamente para ellos, en el sentido que demarcan expresiones de dominación, réplica intergeneracional de lo público, aplicada en el núcleo familiar y social; de esa manera, hay un rezago histórico que los ubica en la pre-modernidad, y que de lo cognitivo, pasa a lo actitudinal y comportamental, manteniendo la misma línea. Se ejemplifica cuando emiten conceptos de género, delimitado en lo sexual; por lo que en su comportamiento validan la dominación, pasando por lo actitudinal, que simbolizan en la vida pública como desarrollo.

248

Seguidamente, desde una dimensión de pensamiento moderno, las PE son quienes reconocen la desigualdad, la presencia de la dominación, como también la opresión en la libertad de expresión en la vida privada; emergiendo de lo anterior, por parte de las PE, una búsqueda incansable por el despojo de esa carga comportamental, que las sigue confinando en el espacio privado. Las PE demarcan, desde lo cognitivo, mayor ubicación en lo moderno, lo cual tiene relación con sus aportes en cuanto a la identidad, como manera de valor y respeto, como a su vez el reconocimiento de la diversidad sexual; precisando una correlación entre lo actitudinal y comportamental, cuando hay un nivel aspiracional de la libre expresión en la necesidad de la interlocución, que en definitiva es la visibilidad a través del conocimiento y la capacidad de poder demostrar una ruptura con las desigualdades que han sido asignadas a lo femenino desde los distintos espacios sociales. Es esto último un desafío al

comportamiento de los estudiantes en general, cuando se evidencia la violencia simbólica entre géneros en el espacio escolar.

Incorporación intercultural

De la incorporación intercultural, definida en la Tabla 4.2, subyacen de esta primera representación, las siguientes definiciones: 1) Integración genérica; 2) desarrollo público/privado, y 3) igualdad en la diferencia. Se interpretan en los siguientes apartes:

- 1) La comprensión de la integración genérica por parte de los estudiantes es evidente; manifiestan que la importancia en la modernidad, para la mujer de la expresión libre, las aspiraciones de igualdad logradas a través de la reivindicación de derechos, contrasta con las afirmaciones de las estudiantes, al reconocer en línea de tiempo épocas pasadas y actuales, siendo estas últimas con mayores logros a la mujer, en ausencia de la primacía de la sociedad patriarcal sobre lo femenino. En ese sentido, los PE, desde una perspectiva intercultural, hacen conjunción en la comprensión de la participación en ambos géneros; como a su vez la identificación de que la mujer se ha integrado a la sociedad civil a través de la reivindicación de derecho; resaltando la libertad de expresión como parte fundamental del desarrollo, lo cual tenía invisibilizado la sociedad patriarcal. Admiten que esta época es muy trascendente para la mujer; hacen distinciones relacionadas con la época patriarcal y las limitaciones de expresión y participación de la mujer en la política.

- 2) Sociohistóricamente, lo opuesto a lo público ha estado del lado de la mujer; de esa manera el desarrollo público/privado que se evidencia en este aparte, definido ampliamente por los PE,

sigue siendo un desafío a las PE entrevistadas, lo cual da una luz de la comprensión de su lugar en la vida pública, que cobra sentido en aspectos desde el conocimiento y sus capacidades. Es allí donde ellas creen que es posible equipararse a los PE, debido a que lo privado se contrapone a lo que ellas buscan en el desarrollo de lo público, y manifiestan la limitación de espacio de la libre expresión, situación que demarca en todo el análisis discursivo, identificado por todos/as los actores participantes del estudio. Lo que en definitiva, permite una intercepción con la interculturalidad, que suprime el concepto de la confinación privada a la mujer desde la reivindicación de derechos y la determinación que han logrado desde los movimientos sociales en todo el mundo.

250

- 3) En cuanto al reconocimiento de la igualdad en la diferencia, se contraponen las expresiones de los PE con las PE, en el sentido de que los primeros sostienen que la sociedad ha impuesto que ellos dominen a la mujer. Las segundas lo identifican, pero tienen deseos de que la mujer se libere de esas situaciones que la mantienen en desventaja. Lo anterior se ve reflejado en las interacciones cotidianas en el medio institucional, a través del lenguaje no adecuado que en ocasiones mantienen los estudiantes hacia las estudiantes. Los PE son conscientes de que hay diversidad en la interacción social dentro del contexto institucional, aunque invocando el concepto de democracia se puede llegar a consensos. Por otro lado, se plantea que la dominación masculina se le ha referenciado a los hombres socialmente, donde el hombre es quien impone; aunque también reconocen que la mujer, al encontrarse en el siglo XXI, debe aportar sus ideas.

La inmersión de la interculturalidad está presente en el análisis discursivo de los/las PE, en el sentido de que aunque existen algunos sesgos de la cultura tradicional en cuanto a sus conceptos de género, igualdad, público/privado y dominación masculina, también hay una tendencia a la incorporación del respeto y la dignidad en ellos; lo cual demuestra que el reconocimiento de unos y otros, puede permitir la vastedad en las interacciones y mayor integración desactivando las jerarquizaciones entre géneros.

En síntesis, el contraste favorable que ha sido entre la pre-modernidad y modernidad para la integración social del género, destaca la mayoría de voces de las personeras entrevistadas, en que la modernidad fluye favorablemente en la consecución de los derechos superando la sociedad patriarcal que limitaba la expresión máxima de la mujer; asumiéndose como sujetas historizadas a la vanguardia en el desarrollo de su proyecto de vida, que en este caso, ligado al liderazgo estudiantil, puede ser de gran valía en la consolidación de conciencia histórica, para ir re-definiendo roles favorables que puedan facilitar su ascenso social dentro de su adscripción de género.

Diacronía y sincronía institucional

De la segunda pregunta enunciada, acerca de la incorporación de la mujer y su aporte a las dinámicas de participación juvenil que elaboran los distintos estamentos directivos, docentes y estudiantil, en Instituciones Educativas (IE) pertenecientes a municipios geográfica y culturalmente diversos del departamento del Atlántico en el análisis del canon discursivo se identifica un núcleo representacional (NR); de ahí se elabora una síntesis representativa (SR) y

finalmente se transversaliza la incorporación intercultural (II). En ese orden se irán desglosando para contrastar al final lo encontrado.

En ese sentido, en el NR, definido en tres sub-representaciones corresponden a los niveles cognitivo, actitudinal y comportamental: 1) Proceso electivo de personerías estudiantiles (cognitivo); 2) Inclusión participante de los/las estudiantes (actitudinal); 3) Distinción participante entre géneros (comportamental); la SR es concebida como Participación y activismo estudiantil: político-social. Y finalmente II definida así: 1) Garantía democrática institucional; 2) Participación femenina mayoritaria, y 3) Lo político y social de la participación, descritas en el ítem que sigue, confirmando el análisis discursivo, la voz de los/las Directores/as (D), Profesores/as (P), Personeros/as estudiantiles (PE) y Voceros estudiantiles (VE), con un orden lógico para una mejor comprensión. A continuación, se presentan los resultados obtenidos por cada una de ellas.

252

Proceso electivo de las personerías estudiantiles

El desarrollo de las elecciones de personería estudiantil en las Instituciones Educativas (IE) que hacen parte de este estudio, según lo expresan los/las Directores/as (D), Profesores/as (P), Personeros/as estudiantiles (PE) y Voceros estudiantiles (VE), se presenta en dos fase: previa y durante. La primera hace parte de la motivación y el nivel organizativo, tanto institucional como de quienes participan en la elección directa. La segunda es la que permite el valor democrático que brinda transparencia al proceso, garantizado por la institucionalidad instalada. En ambas fases marca la función cognitiva, que aquí favorece su permanencia por el factor positivo del proceso electivo de las personerías.

Entre tanto, en la fase previa a las elecciones de personería, coinciden los/las D, P, PE y VE, que en la elección de personería estudiantil existe un proceso funcional con un gran sentido organizativo, que se refleja en la mayoría de instituciones educativas. Los/las D y P manifiestan que en el entramado institucional hay un interés en el valor democrático, identificado en la IE 41. En la mayoría hay cumplimiento de los plazos estipulados para el desarrollo de las elecciones de personero, exceptuando a las IE 11 y 32. En los siguientes apartes de las entrevistas de los/las D y P se constata lo anterior: “Pues se hace una semana de socialización en donde los profesores del área de sociales trabajamos en clases, trabajamos a los estudiantes sobre el gobierno escolar, qué es el gobierno escolar, para ir ambientando un poco las elecciones” (P11). “Bueno, en el proceso de elección del personero estudiantil se le hace una inducción a ellos cuál es su papel, cuál es su rol y en ese contexto de ideas ellos empiezan a hacer un análisis, ellos se autopostulan... los que tengan las capacidades, los que crean tener el suficiente coraje” (P21).

253

Así mismo, los/las PE en consenso, confluyen en que sí hay fomento de la participación estudiantil en el espacio escolar por parte de los D y P; a lo cual se motivan para hacer su proselitismo y realizar un ejercicio político con algunas estrategias para la captación de votos. En voz de las personeros/as: “Pues sí, realmente hay docentes que nos motivan a nosotras como que, como que a hacer parte más como que de las clases y todo eso, como que nos llaman más la atención unas clases más que otras, por el desempeño de los profesores, de su forma de como que de desempeñar sus clases y todo eso” (P12). “Pues sí, tratamos como que de hacer las carteleras, de hacer

barras, de hacer campañas, o sea, cosas que motiven a la gente para que realmente puedan votar por uno” (P12).

No obstante, en las voces de los /las VE, y en las IE 1, 2 y 3, en general, hay ambigüedad en cuanto a la motivación que tienen por parte de los/las D y P. En algunos casos manifiestan que “sí hay”, en otros casos que “no hay motivación”, por parte de sus docentes para la participación en el espacio institucional. En la propia expresión de los VE: “Pues sí, o sea pienso que vieron responsabilidad y liderazgo” (VE115); “No, no dan motivación, no a mí, a mi compañera sí, el profesor Muñoz le da mucha motivación ya que ella sí es un poquito más inteligente que yo en algunas materias, entonces a mí no me las dan, en cambio a mi compañera sí” (VE2112).

254

Un aspecto que sobresale en cuanto a la participación, tanto democrática como en general, como también en el espacio institucional, según lo manifiestan los PE y VE, es la motivación para la participación en aspectos como el deporte y el arte. A continuación, en la voz de los PE y VE: “El profesor Edwin apoyó mucho a un compañero que está estudiando boxeo, se llama Pedro; entonces le buscó los contactos, hizo las diligencias y hoy en día mi compañero está estudiando boxeo gracias al profesor” (VE425). “Sí hay fomento, algunos profesores fomentan la participación deportiva, otros a la participación de cualidades como este.... cualidades que tengan ellos como de dibujar, actuar o cantar, y cosas así por el estilo” (P41).

Se puede anotar en esta fase previa a la elección de PE, que existe un interés por parte de las IE, que también los/las estudiantes se

incorporan al proceso realizando un ejercicio práctico proselitista, de participación institucional.

Seguidamente en la fase dos, en tanto a la garantía de las elecciones y la transparencia para los electores, en su mayoría las IE poseen *software* para que los/las estudiantes puedan hacer su elección. “Acá se elige virtualmente, por computador, ya no es con papel para así ayudar con el medioambiente; acá se elige en el mes de marzo; mi período termina en el mes de marzo cuando se elija al nuevo personero o personera de la institución, al igual que desde el grado cuarto hasta el grado once” (P32). En ese sentido, los/las PE y VE coinciden en que hay un alto grado de resguardo y adecuado manejo de los resultados obtenidos, lo que permite el posicionamiento del valor democrático desde las IE, considerando que Colombia es un país afectado por la corrupción electoral, lo que puede ir fortaleciendo la conciencia ciudadana entre los/las estudiantes. En palabras de los/las PE y VE: “Bueno, el proceso fue claro y transparente, porque había tres candidatos a la personería y este hicimos como la campaña, los tres fuimos a las tres sedes para que los demás estudiantes nos conocieran y creo que todo fue claro y transparente” (P41). “Si, acá somos transparentes, a pesar que hay diferencias entre coordinador y estudiantes, rector y estudiantes, siempre existe la democracia” (P32).

En definitiva, tanto en la fase previa como en la que se desarrolla durante las elecciones de personería estudiantil, se cuenta que hay conexión con un desarrollo adecuado del fomento de la participa-

ción estudiantil, visibilizándose el compromiso institucional como un soporte motivador a los/las estudiantes. Es fundamental ya que en este nivel de cognición de los/las estudiantes se impregna de juicios valorativos en el aspecto democrático institucional. Aunque en casos aislados los VE manifiestan que hay poca motivación, en general se percibe que hay un ambiente integrador.

Inclusión participante de los/las estudiantes

Hay una abstracción interesante de la inclusión participante en los procesos de participación democrática, en el cual se constatan las actitudes de los/las directivos/as (D) y Profesores/as (P) hacia los PE y Voceros Estudiantiles (VE), en el sentido de asignarle importancia a la participación de los/las estudiantes sin ningún sesgo entre géneros.

256

En cuanto a los primeros, los/las D y P, le asignan un valor fundamental, a la participación estudiantil. De ahí subyacen dos representaciones, una, en la que hacen parte las IE 1 y 2, en la cual la inclusión de ambos géneros es fundamental. “Sí, lo consideramos importante sobre todo los profesores de sociales somos los que más los preparamos a ellos, tanto a los como a las estudiantes, los orientamos para que sean los que en sus campañas traten de ganar mayor número de adeptos y tengan gran aceptación y carisma dentro del estudiantado” (P12). “Pues no solamente de las estudiantes, en términos generales es importante, pero como acá básicamente se habla del sexo femenino, como vuelvo y te repito ellos se les incentiva y se les orienta a participar más, pero son bastantes reacias a participar de manera activa” (P22). Otra, que se incluyen las IE 3

y 4, que lo hacen específicamente a las estudiantes: “Sí, participan mucho, inclusive ellas se encargan como que de hacer las propagandas, ¡yo voy por fulano de tal! ¡arriba! Y entonces eso entra como esa controversia cuando uno y que ¡yo le doy a este, yo le doy al otro! Entonces empiezan las discusiones, ¡que te apuesto que va a ganar! Y eso es algo bonito, para qué, es un proceso muy bonito, un proceso que se lleva a cabo muy bien” (P31). “Claro, fundamentalmente porque es que la mujer viene jugando un rol significativo porque eso permite ir bajando los niveles de apropiación del género masculino en las decisiones y participaciones en este tipo de espacios que la ley general le permite al estudiante; para que el concepto de democracia logre ampliarse a otros géneros y no solamente en uno. Lógicamente, a veces hemos tenido dificultades porque es más la presencia masculina que femenina, pero tratamos que las mujeres presenten sus nombres y su candidatura para que sean sometidas a la elección por cada uno de los grupos en que se encuentran ellas” (P41).

De otro modo, en cuanto a los segundos, las PE manifiestan que el liderazgo experimentado le ayuda a fortalecerlo actualmente, pero que no les gustaría seguir en el ámbito político debido a que tienen otras aspiraciones profesionales. Expresan que es necesario que la mujer participe en cantidades mayores, para seguir avanzando en el campo participativo: “Entonces sería una completa dicha de que hubiera mucho más mujeres con poder para que de esa manera ellas mismas luchen por lo que nosotras queremos” (P11). En ese mismo sentido, los PE expresan que la participación estudiantil potencia el liderazgo desde el fortalecimiento de los derechos como aspecto

fundamental, arguyendo, al concepto de democracia que facilita la visibilidad de la participación entre géneros. Aunque en la mayoría de los casos no desean seguir en la política, les ayuda a vislumbrar la decisión de una profesión, como el derecho, que va relacionada con su quehacer actual: “Sí, acá siempre ha existido la democracia donde todos aportamos una idea y que todos, toda la institución elija, acá se han logrado muchas cosas, tanto la democracia como la mujer han tenido el papel de apoyar al hombre en las buenas decisiones que hay que tomar” (PE32).

Así mismo, los/las VE de las IE 1, 2, 3 y 4 coinciden en que la participación femenina es fundamental en dos sentidos: uno interno y otro externo. El primero se refiere a la creatividad que posee la mujer en su desarrollo cognitivo. El segundo, al reconocimiento de la igualdad que busca la paridad en la participación. Ejemplifican sobre todo los/las voceros estudiantiles la importancia que representa que dentro del gobierno escolar participen ambos géneros, como también, una de las voceras estudiantiles cuyos compañeros toman en cuenta la palabra de las estudiantes y eso es valioso. En palabras de los/las VE: “Yo diría que sí, ya que la mujer también tiene muy buenos pensamientos, diría más que los hombres porque tienen más la destreza de pensar más que los demás, aunque deberían ser todos por iguales, pero yo diría que es eso” (VE112). “Pienso que sí, que ha sido muy importante porque se está viendo todo eso de hombres y mujeres, machismo y todo eso, y pienso que es muy importante la opinión tanto del hombre como de la mujer porque no todos pensamos igual y cada quien aporta su punto de vista” (VE224).

En resumen, en relación a la inclusión femenina en el espacio escolar, lo actitudinal fortalece el nivel de consciencia que existe en todos/as los actores participantes del estudio. En el nivel directivo y profesoral, coinciden en abrir el espacio en algunos casos de las IE de los niveles Rural Rural y Rural Étnico, se potencia mayormente a las estudiantes, ya que hay mayores rezagos históricos y hay claridad de la necesidad de potenciarlas. En tanto, los PE y VE incorporan el principio de la igualdad y paridad como puntos de encuentro de la inclusión de las estudiantes, lo que en definitiva crea un ambiente favorable a la representación femenina.

Distinción del liderazgo entre géneros

La distinción del liderazgo entre géneros, en relación su participación los/las PE manifiestan percepciones diversas en la interacción con los/las Directores/as (D), Profesores/as (P) y Veedores Estudiantiles (VE). Lo manifiestan así:

En relación al contraste cuando está en el cargo la PE, encontramos, que los/las D expresan que es mejor cuando está una del género femenino en el cargo (IE 21, 32, 42): “Las niñas, obviamente la niñas tienen en cuanto a responsabilidad y el compromiso con la institución” (D32). “Te voy a ser muy franco; en este tipo de liderazgo he visto más efectivas a las mujeres que a los muchachos, cuando nos han tocado muchachos han sido más bien apocados, desinteresados; las niñas tienen mayor interés en mostrarse, en lucir su trabajo, yo he visto más positivo cuando son líderes femeninas que cuando son líderes masculinos, o sea, las he visto con mayor interés en trabajar” (D42). Entre tanto, los P coinciden en que en otros casos,

es mejor cuando está un varón (IE 11, 22): “Pero aquí se ha destacado más la participación de los personeros varones hasta ahora, pero ajá, como están iniciándose las niñas, de todas maneras lo hecho bien, lo poco que han hecho lo han hecho bien pero ha sido mejor lo de los personeros” (P12). “Bueno, ya la práctica nos lo ha dicho y nos ha demostrado que acá al sexo masculino le ha ido mejor, han sido más participativos en la toma, no en la toma de decisiones pero sí en las posibles soluciones de ciertas situaciones que se han presentado acá en la institución” (P22).

En otros casos, tanto los/las D (21, 22 y 41) y los/las P (11, 21) coinciden que puede ser el mismo desarrollo, en igualdad de género, en las funciones de la personería: “Bueno, las condiciones son las mismas para ambos: sea hombre o sea mujer. Pero la mujer no sé, se desempeña como mejor” (D21).

260

Entre tanto, los/las VE expresan que las diferencias no son por género sino por cumplimiento de funciones, sin embargo, hay algunos sesgos en esas diferenciaciones. Por ejemplo, cuando destacan la labor de los PE: “Yo pienso que la participación del personero ha sido muy importante ya que ha sido nuestro apoyo en procesos convivenciales; él nos orienta bastante ya que tiene mucho conocimiento de las leyes. Entonces me parece que su aporte ha sido muy valioso para lo que es el consejo estudiantil” (VE225). “Yo considero que la función de él ha sido excelente, buena, ya que a veces él saca bastante de su tiempo personal para ayudarnos a resolver problemas en el gobierno escolar” (VE225). También destacan el liderazgo de las PE: “Yo creo que sí, que la personera tiene un papel muy im-

portante porque ella tiene como más relación con los directivos, o sea, se puede comunicar más con ellos; nosotros podemos plantearle nuestras opiniones y ella las puede hacer llegar a los directivos; entonces tiene como un gran papel importante” (VE122).

En ese sentido, no conceptúan favorablemente los VE, en relación a la personera estudiantil (IE 11, 42) y sus funciones asignadas, ya que no hay cumplimiento de las propuestas programáticas propuestas: “La personera promete pero no cumple, son como los alcaldes y todo eso en la política, dicen que van hacer cosas y al fin no hacen nada” (VE421). “El año pasado la personera que estuvo, ella la participación que tuvo fue pésima, la actual, ella por ahora no ha hecho nada, o sea, no ha dado la cara de hacer un proyecto aquí en el colegio. Algo así que los estudiantes le parezcan” (VE111).

261

En otro aspecto, en los conceptos de las PE hay consenso en que no influye el género en la conducción de la personería, aunque las diferencias marcadas están más en la organización de las mujeres que de los hombres, mayormente. En el caso de cuando se enfrenta hombre y mujer en la personería, lo hacen de la manera más respetuosa, haciendo cada uno su proselitismo; manifiestan que en las elecciones competía un varón y aunque la mayoría decidió por ella, siempre mantiene los mejores vínculos amistosos dentro del respeto y la tolerancia. “El muchacho, pues muy bien con nosotras, bastante equitativo; nada, él no fue más, ni yo fui más, todos hicimos lo mismo, entonces fue una equidad total entre géneros” (P11). En ese sentido, los PE expresan que la diferenciación realizada entre un estudiante o una estudiante en el rol de personero está definida por

el carácter de cada persona, y evidencia que los hombres tienen un carácter más fuerte. Según la experiencia institucional, las personeras lo han hecho mejor que los personeros: “¡Hum! Bueno, creo que es igual, creo que va ser igual, aunque de pronto todo está enmarcado en el tipo de carácter que tenga cada persona, hay hombres que tienen, que tenemos un carácter más fuerte” (P22).

En definitiva, los estudiantes personeros sintetizan que cuando hay una mujer personera en este cargo, han actuado mejor que los hombres: “¡Hum! No, no hay mucha diferencia porque yo he visto personeras que han estado acá en la institución y ellas lo han hecho pues creo que mejor que hasta algunos hombres que han sido personeros” (P41).

262

Y así mismo, hay mayores matices en los conceptos del liderazgo estudiantil en los D y P, aunque en los lugares Urbanos y Urbanos Rurales dan mayor potencia en igualdad de condiciones; en los Rural Rural y Rural Étnico se establece como de mejor visibilidad a las PE. Sin embargo, los VE no lo definen por género, sino por las funciones desarrolladas; de esa manera juzgan el trabajo. En ese sentido, en uno de los lugares Urbanos y Rural Étnico, dan baja conceptualización de la participación de las PE.

En definitiva, es congruente, al contrastar los procesos anteriormente detallados, dentro de lo cognitivo, actitudinal y comportamental. En el primer caso define la garantía del proceso electoral por parte de los/las D y PE, lo que coincide con el segundo caso, como aquellas formas de mantener la igualdad en la inclusión de

géneros en la participación. Y en el tercero, va a depender del trabajo realizado desde los niveles participativos de los/las PE, lo cual no tiene adscripción de género, sino el compromiso asumido independientemente. Esto último va a desembocar en la Síntesis Representativa (SR) que define las acciones desarrolladas por los estudiantes, bifurcadas en lo político y social. A continuación se facilitan detalles.

Participación y activismo estudiantil: político-social

La síntesis representativa (SR) integrada en este ítem, integra detalladamente las acciones desarrolladas por los/las PE (Personeros estudiantiles) en las IE (Instituciones educativas), como parte fundamental de lo emergente como parte del cumplimiento de su rol en las PE de las IE.

Consecuentemente, de las acciones que desarrollan los/las PE, según las expresiones de los/las directores/as, se pueden abstraer dos grandes representaciones. Por un lado políticas (IE 11, 12, 21, 42), y por otro sociales (IE 22,31, 32). Hay opiniones de pocas acciones, solamente (IE 41), articulado con los debates, que de acuerdo a las condiciones internas, se abren paso entre los PE y VE en búsqueda de algunas soluciones internas que benefician a la IE en general, como también de las expresiones de los/las PE, en aporte a sus acciones, que coinciden con las representaciones visibilizadas por los/las D y P, por un lado políticas y por otro sociales. Las primeras, asociados a los PE, y las segundas, a las PE.

En cuanto a las políticas, están definidas más hacia las gestiones interinstitucionales; se identifican los PE de las IE 31 y 22. En pa-

labras de los/las D y P: “¡El personero!, siempre está dispuesto a estar pendiente en los comités, asiste a los comités de convivencia, como también a realizar gestiones para la obtención de proyectos de infraestructura, mobiliario y almuerzos estudiantiles. Para ayudar a resolver los problemas, siempre están ahí atentos, la actividad de ellos es bien comprometida” (P31). “Bueno, estar pendientes de los derechos de los estudiantes y también de algunos proyectos en mejora de la institución” (D22).

En ese sentido, las sociales están mayormente delimitadas a las PE, y son acciones más internas y de trabajo asistencial, definido en cuestiones ambientales y con el estudiantado en general. En palabras de los/las D y P: “Bueno, las acciones que realiza son las cuestiones de aseo, estar pendiente de los estudiantes, de los problemas que tienen los estudiantes, si un estudiante tiene algún problema con algún área de algún profesor, si le faltó el uniforme, que si lo está agrediendo algún compañero, entonces los alumnos, el personero está pendiente de eso” (P32). “Entre las acciones están las campañas de limpieza, preocuparse por algunos derechos estudiantiles” (P42).

Otros perciben que realizan pocas acciones; en la IE 41, en la cual está un PE, el liderazgo es poco, también realiza algunas acciones poco visibles en la IE, en palabras del P de Ciencias Sociales: “Como te dije, muy tímidamente hacen acciones que tengan que ver con la resolución de conflictos o situaciones, problemitas en la convivencia y en lo académico; por lo general esas situaciones las ventila el coordinador, la oficina de psicorientación. Es muy baja la partici-

pación, la presencia del personero en algunas de estas situaciones problemáticas que se puedan presentar al interior de la institución” (P41).

Otras de las acciones que demuestran activismo en las IE por parte de los/las PE y VE, es la presencia de debates, entre ellos encontramos por un lado que los/las D y P manifiestan la presencia poco desarrollada, pero se debaten temas de importancia institucional. Los/las D y PE lo legitiman de tres formas: Primero: si hay presencia de debates (IE 12, 21, 31), confirmado en las palabras de los/las D y PE: “Normales normales porque ellos tratan siempre de llegar a un consenso, a un acuerdo y por última, terminan todos es poniéndose de acuerdo y prácticamente marchan muy bien” (P12). “Bueno, a partir de la fecha, y con ayuda de la rectora Alcira que es la rectora, esperamos que nos den esa participación al estudiantado, porque las escuelas no son laboratorios academicistas, son laboratorios sociales. En América Latina se está dando a nivel de todos los países, las escuelas no son el embrión de un desarrollo económico, son el embrión de un desarrollo social” (P21).

265

Segundo: no hay presencia de debates por dos motivos: la falta de oportunidad desde la directiva y profesores (IE 11, 42) y no hay la iniciativa por parte de los estudiantes (IE 32, 42); en ese segmento opinan mayormente los/las P, y en las siguientes líneas lo confirman: “Debería existir, pero en estos momentos no he visto debate entre ellos porque no se han reunido; hace rato que no se reúnen, se reunieron como cuatro, cinco meses ahí para un problema que hubo y no los he visto. Además, yo no lideré ese debate sino el per-

sonero” (P32). “Muy poco, muy poco por los espacios, no se le dan los espacios adecuados, de pronto por la cuestión de las clases, si el estudiante está en clase o está haciendo una evaluación, entonces no puede venir, pero si el estudiante no está ocupado o el profesor le da el permiso, no hay problema” (P42).

Y tercero: regularmente (IE 41), son algunas iniciativas aisladas y sin regularidad programada: “Como te dije, ellos a veces se reúnen, a veces no se reúnen, y a veces el rol del docente en tantas actividades ... mas no hay unas fechas institucionales programadas en el cronograma anual, en el cual se pueda conversar con el Consejo Estudiantil, se pueda conversar con el personero estudiantil” (P41).

266

Luego de las afirmaciones de los/las D y P, sobre la participación institucional que realizan los PE en torno a las acciones y debates, ahora se obtiene en voz de los/las PE la manera como asumen roles funcionales, que sus logros van a depender de las situaciones internas de cada institución. Sin embargo, coinciden con los D, P y PE, que hay una diferencia funcional entre las acciones políticas y las sociales. Las primeras, asumidas por los PE y las segundas por las PE. A continuación se detalla, en la voz de los/las PE.

En ese sentido, los PE asumen los roles propuestos de manera mayormente política, los cuales están refrendados por gestiones ante los entes municipales y departamentales en cobertura de alimentación escolar, infraestructura, deporte y psicosocial; lo que en conjunto da beneficios a los y las estudiantes. En voz de los PE: “Fui junto con unos compañeros para que el Concejo Municipal diera la

aprobación de que ese dinero y de que ese proyecto de almuerzos escolares se diera en el colegio” (P22). “Otro proyecto que tenemos acá en la institución, que se ha logrado por parte del departamento de personería, ha sido el proyecto ‘hagamos un trato sin maltrato’, con la alianza a coordinación disciplinaria” (P31).

De esa manera, las acciones sociales de las PE están representadas en las interacciones con los/las estudiantes, identificando las situaciones que limitan el normal desarrollo de sus actividades académicas, sostenida en los derechos. Definidas en acciones preventivas y de representación en la realización de encuentros que se enfocan en la minimización de algunas complejizaciones juveniles, como son: los embarazos adolescentes y la adicción a las drogas; como a su vez, asistencia a eventos nacionales de representación juvenil. A continuación en voz de las PE, la constatación de lo mencionado anteriormente, en el mismo orden: “Bueno, me toca estar pendiente de los derechos de los estudiantes, también hacer campañas como de charlas prevención de las drogadicción y cosas así, para que los estudiantes se concienticen de cosas que pueden ser perjudiciales para ellos” (P11). “Bueno, la personería es como velar por los derechos de los estudiantes, que sean cumplidos y velar que sus derechos no sean maltratados o algo así por el estilo” (P42). “Estuve en un foro con el Ministerio de Educación donde me fue muy bien con la planeación de la Ley 1620, de esto, con todo esto de la convivencia” (P11).

Sintetizando este apartado, encontramos que en la participación y en el activismo de los/las personeros/as estudiantiles, existe dife-

rencia funcional en las acciones participativas; por un lado, políticas y por otro, sociales, asignadas a los PE y las PE, respectivamente. Lo cual demuestra que en las transformaciones de la participación dentro del espacio escolar, siguen existiendo algunas tendencias a las confinaciones de lo social a la mujer y lo político a los hombres. Aunque los debates se abren espacio tímidamente, y en las que se dan con frecuencia, son en los que hay liderazgo de las PE, potenciando su incursión en las acciones fundamentales: la integración a través del discurso y la interacción de las opiniones y saberes.

Incorporación intercultural

Como fundamento del valor democrático institucional, delimitado en el gobierno escolar; la comprensión de la participación estudiantil como sustento de la inclusión de géneros, está soportada dentro de la Ley General de Educación 115/1994, que aunque reciente, es de gran valía ya que se posibilitan los espacios para que los/las estudiantes puedan acceder a ellos sin distingo. Allí el fomento de la dimensionalidad del aspecto democrático, incluyente en este caso, para las estudiantes; se pone de relieve la conjunción que se interpreta desde el enfoque de la interculturalidad. De ese modo se abstraen de la voz de los actores participantes, los/las Directores/as (D), Profesores/as (P), Personeros/as estudiantiles (PE) y Voceros/as Estudiantiles (VE) tres aspectos que indican presencia intercultural, las cuales definimos a continuación: 1) Garantía democrática institucional; 2) Participación femenina mayoritaria, y 3) Lo político y social de la participación estudiantil.

En un país como Colombia es loable que la garantía democrática institucional se promulgue desde espacios como el educativo, afian-

zado en los postulados democráticos como la transparencia y la inclusión sin distinción de géneros, que permita la credibilidad de los futuros ciudadanos; en este caso los/las estudiantes. Lo anterior coincide con el contraste del análisis discursivo de los D, P y VE; estos últimos confirman la transparencia con que se realizan las elecciones de personería, confirmado por los/as primeras; se evidencia una correspondencia entre la motivación en el proceso de elección de la personería y el cumplimiento de los tiempos estipulados, lo cual refleja un compromiso institucional. En este sentido, cabe destacar que la IE 41 es la única de las IE donde existe un proyecto de democracia, el cual facilita mayormente dar aplicación de la normativa del gobierno escolar, fundamentado dentro de los plazos y con convicción de motivar a los y a las estudiantes. En esta misma institución existe un interés particular del fomento de la participación femenina. Así, se abre paso a un proceso democrático como lo es la personería estudiantil; primero en cumplimiento de los tiempos, y segundo, se garantiza la libertad proselitista y abierta al debate, entre los y las estudiantes.

269

En ese sentido, destacar la participación femenina mayoritaria, según lo manifestado por los/las D y P, y corroborado en el grado porcentual de las VE participantes que acceden al 63 % de los participantes; el liderazgo femenino creciente, que se manifiesta institucionalmente, puede derivarse de las autodesignaciones femeninas en relación a la participación que puede estar marcada por la tendencia de la política institucional, tanto interna como externa. De ello se abstraen dos dimensiones captadas desde el análisis del canon discursivo de los/las D y P. Primero: es mayor la incursión par-

ticipante de las estudiantes, debido a su dinamismo y creatividad a la hora de realizar sus acciones en torno a la participación. Segundo: la incorporación ha sido gradual, pero se han vencido las barreras. Por otro lado, hay un hallazgo importante, encontrado en la opinión de las VE, con la motivación de la participación, legitimado por los padres de familia más que por las madres de familia. En definitiva, el liderazgo activo de las VE, según sus expresiones, apunta desde su activismo institucional, a que la educación es vínculo de movilidad; que la participación estudiantil, y la búsqueda de la adscripción a lo público, diluyen la presencia de dominación.

La representación de lo político y social de la participación estudiantil, tiene que ver con las acciones que subyacen en los tipos de liderazgo estudiantil; en este caso en la manera de realizar las acciones tiene que ver con tres aspectos: geográfico, complejidad social, como a su vez, la diferencia entre lo comunal y societal. De esa manera sobresale lo político y lo social. En el primero sobresalen las IE 1 y 2: hay apertura al debate estudiantil, lo cual consideran los/las PE que es importante y hay que seguirlo fomentando; esto ha permitido hacer conjunción en la unificación de criterios para lograr consensos armónicos entre los/las PE. El segundo se manifiesta en el compromiso que asumen los/las PE en las gestiones externas, políticas y sociales. Las primeras, identificables con los PE, y las segundas, con las PE. En ese sentido, lo político tiende a ser más de gestión interinstitucional externa y con algunos proyectos de infraestructura, mobiliario y seguridad alimentaria. En lo social, busca contribuir a las soluciones, a algunas limitaciones internas que podría tener una preexistencia en el trabajo comunal extraes-

colar que manifestaron los/las PE en distintas áreas, lo que puede posibilitar las movilidades como un sentido social de contribución al desarrollo.

Finalmente, se puede abstraer de la conjunción intercultural, a partir de las representaciones encontradas de la diacronía y sincronía institucional de la participación estudiantil, en las que prevalecen aspectos fundamentales como la construcción de ciudadanía desde la igualdad, como la garantía democrática institucional y la participación femenina mayoritaria, lo cual define una tendencia favorable a la inclusión femenina. Aunque las diferencias funcionales siguen existiendo en las acciones que emprenden las y los PE con algunos determinismos confinados a la historia del desarrollo de la mujer: lo político y lo social. En estas acciones sigue configurándose a lo social más que a lo político; allí sería un desfase actual que debe seguir equiparándose desde el liderazgo estudiantil e institucional.

271

Reconocimiento legal al real

De la tercera interrogante enunciada sobre las representaciones interculturales de la mujer y lo femenino, subyacen los discursos de las políticas públicas nacionales, que orientan y regulan la participación estudiantil en Instituciones Educativas (IE) pertenecientes a municipios geográfica y culturalmente diversos del departamento del Atlántico; en el análisis del canon discursivo se identifica un núcleo representacional (NR). De ahí se elabora una síntesis representativa (SR), y finalmente se transversaliza la incorporación intercultural (II). En ese orden se irán desglosando, para contrastar al final lo encontrado.

En ese sentido, el NR se constata, definido en tres sub-representa-

ciones que corresponden respectivamente en los niveles cognitivo, actitudinal y comportamental: 1) Identificación institucional de políticas públicas en género (cognitivo); 2) Políticas públicas y su efectividad en la participación femenina (actitudinal); y 3) Reconocimientos institucionales de la participación femenina (comportamental). La SR es concebida como de lo legal a lo real en la participación femenina. Y finalmente, II definida así: 1) Política pública y embarazo adolescente; 2) Paridad como integración entre géneros, y 3) Lo legal y lo real de la participación, descritas, en el ítem que sigue, confirmado con la voz de los/las Directores/as (D), Profesores/as (P), Personeros Estudiantiles (PE) y Veedores Estudiantiles (VE). En ese sentido, con un orden lógico para una mejor comprensión, a continuación se presentan los resultados obtenidos por cada una de ellas.

272

Identificación institucional de políticas públicas en género

Dentro de las abstracciones cognitivas, en cuanto a la identificación de las políticas públicas que favorecen a la mujer a través del análisis del canon de los/las Directores/as (D), Profesores/as (P), Personeros Estudiantiles (PE) y Veedores Estudiantiles (VE), existen algunas diferenciaciones entre los/las actores. Primero: los D y P identifican lo establecido desde la Constitución Nacional y la Ley 115 en cuanto a lo determinado para la participación general y estudiantil. Segundo: los PE, aunque no las enuncian, determinan que en la política pública a favor de la mujer están la prevención de la violencia de género y la igualdad de oportunidades que corresponde a las Leyes 1257 y 823, delimitadas por el Congreso colombiano en los años 2008 y 2003, respectivamente. Y tercero: los VE coinci-

den con los PE en cuanto al reconocimiento de la importancia que imparten las leyes para la prevención de la violencia de género y la igualdad de oportunidad como también las diferenciaciones entre lo público y lo privado. A continuación se amplían los conceptos referidos por los/las actores participantes:

Primero: el contraste que pueden hacer los/las D y P participantes del estudio en relación a la participación estudiantil, contempladas en la Constitución de 1991 y la Ley 115 de 1994. Por un lado consideran que ha favorecido su apertura en la participación estudiantil (IE 1, 3, 41, 42), “A partir de la Constitución del 91 se abrieron muchos espacios, sobre todo se dio mucha participación a los colegios de ambas clases, públicos y privados; muy interesante sobre todo que los estudiantes se han vuelto más participativos, eso es lo importante de la Constitución del 91, que se volvió más inclusiva, porque las anteriores eran excluyentes” (P12). En ese sentido, ¿qué es una conquista de género en el marco de los derechos? (IE 21, 3). “Creo que ha sido un buen aporte de esa, de la ley para la educación en Colombia, aunque en la práctica hay que luchar bien duro para lograr ciertos, ciertas conquistas y nos ha tocado duro, pero se ha logrado. No digamos que no se ha logrado nada pero sí se ha logrado algo” (P22). Por otro lado, de manera opuesta, consideran los/las D, que están limitados en los tiempos y la integración de las minorías (IE 22, 42): “La Constitución Política de Colombia del 91 es discriminatoria porque habla de minorías, minoría étnica, minoría jeh!, sí, minoría étnica y femenina, minoría religiosa, o sea, eso es excluyente porque no se puede hablar de minorías, todos debemos estar en pie de igualdad de condiciones” (D22). También manifies-

tan que ha sido tardíamente incorporada institucionalmente (IE 22). En definitiva, en el sentido crítico, manifiesta el profesor (P 41) que aún falta la asignación de presupuesto para que se instale favorablemente lo contemplado en la Constitución y la ley (IE 41).

Segundo: también los PE abstraen la distinción de que existen leyes –aunque no las mencionan– que aportan decididamente al avance de la mujer, específicamente en la pugna por la dominación masculina en cuanto a la omisión de la igualdad a las capacidades entre géneros. En el análisis que sigue identifican la Ley 1257 de 2008 para la prevención de la violencia de género. Lo definen así: “Ahí sí como que no sabría decir porque todavía en estos tiempo hay muchos hombres que son muy machistas y como otros hombres que ya cayeron en cuenta que las mujeres también pueden hacer las mismas cosas que los hombres” (PE41). Igualmente, expresan que es fundamental que exista legislación en cuanto a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, que se identifica con la Ley 823 de 2003, la cual busca equiparar las diferenciaciones que existen entre géneros en la vida pública laboral y política. En palabras de la PE: “Creo que hay muchas leyes que favorecen a la mujer y ya todas las cosas han cambiado comparadas con tiempos anteriores, por ejemplo en igualdad de oportunidad” (PE21).

Y tercero: Los/las VE de todas las IE (1, 2, 3, 4) manifiestan que no tienen conocimientos específicos de la normativa que regula la participación en el espacio educativo. En algunos momentos expresaron que los docentes sí les motivan y les informan sobre ello: “No, no las conozco o no me acuerdo, pero el manual sí lo leí pero no

me acuerdo” (VE2114). “Yo no la conozco” (VE424). No obstante, dentro de los beneficios que enuncian los/las VE en relación a la política pública a favor de la mujer, emergen tres dimensiones: primera: establecen la diferenciación entre lo público y lo privado a favor de la mujer (IE 1). Segunda: la visibilidad de la violencia de género. Tercera: la posibilidad de la participación política directa en los niveles nacional e internacional (IE 3). De esa manera, las dos últimas coinciden con lo expresado por los PE en el aparte anterior.

En cuanto a la identificación entre lo privado y lo público, sostienen que lo segundo facilita mayores desarrollos a la mujer: “Pienso que es un apoyo para las mujeres y también como algo que ha habido a las mujeres de que sí pueden, pueden llegar más que estar en la casa, haciendo aseo y atender al marido cuando llegue y ya; pienso que les están dando un ejemplo a las mujeres que se creen que los hombres las menos precian y ellas quedan ahí estancadas porque ellos le dicen eso” (VE115). De esa manera, en torno a la visibilidad de la violencia de género como un beneficio a mayor escala para la mujer: “Uno de los beneficios que yo he visto de la política hacia la mujer es ¡cómo te digo!, es derecho a denunciar el maltrato intrafamiliar, eso es un beneficio muy importante, ya que hay hombres que golpean a las mujeres, hay mujeres que son violadas también y pues al ser una mujer violada, ella tiene derecho a denunciar y este es un beneficio muy importante que le ha dado la política a la mujer, el ser oída” (VE2113). “Yo creo que las políticas le permiten a la mujer reclamar sus derechos cuando se sientan maltratadas, pueden ir a allá y reclamar sus derechos” (VE225).

En última instancia, reconocen los VE que desde el espacio esco-

lar se les está motivando para la participación política en igualdad de oportunidades, referenciando también que en el país hay un creciente avance en la participación. En palabras de los/las VE: “Creo que Colombia, todos los países quieren que la mujer se haya incrementado en todo lo necesario, todo lo público” (VE318). “Mi profesora aquí presente, Carmen del Gallego, nos ha inculcado eso, pues yo creo que es parte de la clase, ella hace más énfasis como en charlas, entonces siempre nos mantiene informados de la participación” (VE425).

En suma, el referente cognitivo en cuanto a la política pública en relación al beneficio colectivo de la mujer en Colombia, es manifestada en general por los/as actores/as participantes del estudio, en la definición concreta de lo que conocen que se ha legislado en torno a la participación general y estudiantil, como a su vez, a la inclusión femenina; esta última tiene que ver con la referenciación de igualdad de oportunidades, la distinción entre los conceptos de confinación pública y privada, y también prevención de violencia, que en definitiva se materializa en la Constitución Nacional de 1991, en la Ley 115 de 1994, la Ley 823 de 2003 y la Ley 1257 de 2008, respectivamente, asunto que se analizará en otro apartado de este mismo capítulo.

Políticas públicas y su efectividad en la participación femenina

Lo actitudinal sobresale aquí en relación a quienes tienen injerencia en la política pública, a favor del desarrollo participativo de la mujer. Coinciden los/las D, P, VE en que hay una deficiencia en ello; en cambio, los/las PE resaltan los logros de la política pública de

manera simbólica, en su libre expresión y su estatus social, aunque los/las VE manifiestan un sentido crítico de la política pública y lo requerido de la paridad en la participación.

De esa manera, manifiestan los/las D y P, que no son suficientes los programas en equidad de género por parte de la política pública gubernamental a nivel local y departamental; de esa manera, sostiene el P42, que no hay ejecución de programas de ese tipo. Coinciden los P y D, que sí hay programas en torno a la equidad de género. Así mismo, que en la IE 2 sí hay, pero son intermitentes; solo para llenar requisitos. No obstante, solo los/las D sostienen que en la IE 21 y 42 también son intermitentes, aunque el P42 había manifestado que no hay implementación. A continuación, en la voz de los actores, se constata lo anteriormente expresado. De manera que los programas no son suficientes, que en algunos casos son esporádicos y poco inclusivos: “Existen algunos programas adscritos a la Secretaría de Salud del Distrito, que de vez en cuando traen algunas acciones acá. En todo caso son esporádicas y no son suficientes. Se dedican a promoverla con actividades aisladas” (P11). “Sí, sí, claro que sí, nosotros estamos viendo cómo la administración actual, la Alcaldía está promoviendo muchos programas que benefician a las mujeres, eso nos tiene muy satisfechos, pero falta mucho todavía” (P12).

De otro modo, manifiesta la inexistencia de programas en beneficio del desarrollo femenino, sobre todo hacen la demanda en educación sexual y reproductiva; tiene que ver con uno de los lugares denominados en este estudio como “Rural-Étnico”. En palabras del profe-

sor de Ciencias Sociales: “No he visto, y precisamente ayer hablaba con unas estudiantes que me decían, Oiga profe, ¿acá por qué no dan la cátedra de educación sexual? No se da, y fíjate que ese tema que tú me tocas de la diferencia de género también me decía uno, y hay temas que de pronto se deben tocar en unas asignaturas y hay cosas que de pronto el gobierno debe de revisar a ver si se están dando en las instituciones o no, que son muy provechosas para nuestros alumnos” (P42).

En cuanto a lo que conceptúan los/las PE, en relación a la efectividad de las políticas públicas a favor del género femenino, los primeros lo definen en aspectos que sobresalen en la participación política, y las segundas, lo hacen en términos de reivindicación, en igualdad de oportunidades, libre expresión y estatus social.

278

En ese sentido, los PE exaltan la favorabilidad de la política pública en la integración de género sustentada en la mayor participación política y en cargos públicos a la mujer. En sus palabras: “Sí, he visto muchas mujeres así, no sé si es en el Congreso o algo que luchan por las condiciones sociales y cosas de la mujer, entonces sí he visto que pueden hacer algo por las mujeres” (PE41). “La política pública para la mujer es muy importante porque simplemente si el hombre también tiene que ejercer cargos públicos a nivel nacional, la mujer también puede, porque la mujer es un miembro importante de la sociedad” (PE32).

Entre tanto, hay unificación de criterios. Parte del beneficio desde la política pública, las PE añaden logros mayores como la libertad de expresión y el estatus social. En las líneas que siguen, se confir-

ma en las expresiones de las PE: “Claro que sí, porque nos estamos dando cuenta de que realmente una mujer también es importante a nivel social, no solamente los hombres (PE12). “Sí, uno de los beneficios que ninguna mujer por más fea que diga que es, siempre se va a ver elegante en cualquier lugar y más si es una mujer de libre expresión, que le gusta expresarse fácilmente y ante un público, más rápido” (PE21).

En cuanto a la efectividad de la política pública, que puede cobijar a hombres y mujeres, los/las PE aluden que sobresalen dentro del marco de la igualdad, ya que se tienen las mismas capacidades. En voz de las personeras estudiantiles: “Los beneficios son iguales, van iguales entre el hombre tanto la mujer porque estamos haciendo las mismas cosas, capaces de hacer lo mismo” (PE11). “Bueno, yo creo que es un tema en lo que ellos no entran muy a fondo porque es bastante controversial, pero tampoco lo niegan o tampoco lo hacen tan complicado” (PE11). En voz de los personeros estudiantiles: “¡Beneficios como hombre! Pues yo creo que no, porque ya todo lo que hacen los hombres, las mujeres también lo pueden hacer, entonces, no creía que tendría beneficios” (PE41).

En otro sentido, los/las VE sustraen cuatro dimensiones en relación a la suficiencia de las políticas actuales de participación y la armonía en la práctica institucional. Primera: aceptación del cumplimiento de las políticas. Segunda: insatisfacción con la aplicabilidad de las políticas participativas; de lo que subyace mayores niveles para acceder a la participación (IE 3). Tercera: extrapolación de la política general ligada al clientelismo y corrupción (IE 2), y cuatro:

búsqueda de la paridad en la participación. Se deja claro que existen avances particulares de inclusión participativa institucionalmente.

Primera: es el cumplimiento de la normativa en relación a la Constitución y en relación al Consejo Estudiantil. En voz del VE122: “Sí, en el colegio se ha tratado de cumplir con todas las reglas que hay en el Manual de Convivencia, o sea, en la Constitución, de que hay que tener un Consejo Estudiantil, siempre se ha llevado como ese orden de tratar de cumplir” (VE122). Aunque identifican el cumplimiento, por otro lado manifiestan la insuficiencia respecto al grado motivacional y apoyo en la participación; así lo expresa el VE427: “Yo pienso que no, no es suficiente; necesitamos como un apoyo más grande y una motivación un poco más mayor que la que tenemos ahora” (VE427). Segunda: hay insatisfacción entre la normativa existente y su aplicabilidad dentro de los y las estudiantes que participan activamente, debido a que consideran que están dispuestos a aportar en la solución de las situaciones complejas que tiene la institución y en ocasiones no se les facilitan los espacios necesarios. Así lo consideran los VE: “Sí creo que necesitamos espacios para nosotros, sí se necesita un espacio ya que nosotros somos líderes y tenemos que así sea cada un mes aportar las ideas, o si siquiera la problemática que se está viviendo en la institución” (VE316). “Como dijo la compañera, tenemos pocos espacios, de pronto los problemas, lo que se le ha entregado a la señora rectora, no han sido acatadas” (VE318). “Diría que sí, debería haber más participación en todos los puntos, tanto en este como en el estudiantado” (VE322). Tercera: evidenciando el clientelismo y la insuficiencia en cuanto al compromiso de conciencia colectiva en lo que representa el voto y las posibles

consecuencias en la falta de políticas públicas razonables y que sean asequibles a todos y a todas. En palabras de VE: “Creo que no, no son eficientes porque los alcaldes, toda la politiquería es una promesa, tras promesa, tras promesa; entonces todas las cosas quedan como hasta la mitad o no terminan su curso y creo que a este municipio –hablo de él porqué aquí es donde vivo– creo que le falta mucha responsabilidad a los alcaldes que siempre se lanzan y eso, y a la hora de lanzarse eso son promesas, son como 10 mil promesas y cuando quedan no hay ni media realizada, entonces creo que le hace falta mucho” (VE2111). Y cuatro: en cuanto a la idealización de la paridad como superación del treinta por ciento de la Ley de Cuotas, la proponen como política incluyente a la mujer en el espacio público, en su totalidad hay unidad de criterio. La enmarcan en la identificación con los derechos e igualdad de oportunidades (IE 1) como contraposición a la discriminación que aún segmenta a la mujer para el desarrollo de sus capacidades (IE 3). Sin embargo, en las IE 2 manifiestan que aún hay ausencia de la autodesignación de la mujer, ejemplificado con la inasistencia en las convocatorias de vocerías estudiantiles. En sus propias palabras: “Aún pienso que es poco porque me parece que si somos todos iguales, es igualdad, o sea 50 y 50, entonces tenemos que ser iguales todos, así como dicen que somos iguales todos ante la Ley, entonces me parece que todo debería ser igual, 50 y 50 tiene que ser” (VE121). “Porque si le damos el 30 %, esas estiraditas son una discriminación, todavía se le está seleccionando a la mujer, si le damos el 50 le estamos dando el mismo valor que a los hombres” (VE311). “El Consejo Estudiantil tiene varias mujeres, lo que pasa es que no vienen, y como aquí hay un representante de cada grado, entonces el Consejo Estudiantil

cada curso tiene su representante, lo que es 6-A, son 4 sextos, creo que son 4 séptimos, 4 octavos, 4 novenos” (VE224).

En definitiva, en cuanto a la política pública y su efectividad, existen opiniones encontradas. Por un lado los D, P y VE sostienen que aunque existen son insuficientes; contrasta con las expresiones de los/las PE, quienes sostienen que se han beneficiado desde la participación política y las reivindicaciones desde la libertad de expresión y estatus; aunque ambos convergen en que la igualdad es un posicionamiento de la política pública y es favorable. Finalmente, los/las VE, dan unos aportes importantes en cuanto a la participación estudiantil institucional que tiene una tendencia de aceptación del cumplimiento de la normativa, además, insatisfacción de la aplicabilidad de la política participativa y la extrapolación de la participación política, en general ligada a la corrupción, al clientelismo; sosteniendo la búsqueda de la paridad participativa como una plataforma para mediar en la igualdad, pero con la autoconsciencia y autoasignación de las mujeres. Lo que indica que existe un nivel de procesar la realidad externa y aunada a la insuficiencia de la política pública a favor de la inclusión femenina, son desafíos pendientes, tanto dentro como fuera de la Institución.

Reconocimientos institucionales de la participación femenina

En relación a los reconocimientos que reciben los/las líderes estudiantiles, tanto los/las PE (Personeros Estudiantiles) como los/las VE (Veedores Estudiantiles) coinciden en que los reconocimientos los reciben mayormente de sus pares (estudiantes) debido a que hay un histórico acumulado nulo de parte de los/las D (Directores) y P

(Profesores). Los incentivos los reciben solamente en méritos académicos y culturales. Aunque los/las VE sostienen que realizan el trabajo participativo por algunas convicciones y los deseos de dar aportes tanto institucionalmente como en el país, y que es valioso sentir el reconocimiento cuando los/las estudiantes les solicitan algunas gestiones y son tenidos en cuenta como líderes. A continuación en las voces de los P y VE, respectivamente:

Los reconocimientos que obtienen los/las PE son manifestados en medio de la interacción que tienen con el estudiantado en general; ellos destacan más en su labor. A diferencia de los docentes y directivos, que muy mínimamente dan algunos reconocimientos aunque sean verbales. En voz de los/las PE: “Para mí el mejor reconocimiento que hay sea que me digan, muy bien, te felicito, lo hiciste excelentemente” (P21). “Pero por parte de los profesores nunca he tenido algún reconocimiento” (P31). “Pues de parte de los estudiantes sí lo he sentido; los estudiantes siempre me han apoyado, ¡eeh! desde el momento de la votación se notó que me apoyaban y que podía contar con ellos completamente”(P31).

Es así como los/las VE expresan que, en el nivel del liderazgo estudiantil, no han recibido ningún reconocimiento. Sin embargo (IE21, 42), manifiestan que en el nivel académico y cultural sí han recibido reconocimientos. Sobresale un concepto que dentro del liderazgo no es importante que se le reconozca, más bien es un trabajo que permite dar aportes para que haya cambios sociales (IE12). En definitiva, emerge un reconocimiento que es tácito, experimentado cuando es presentado ante el estudiantado. Aunque los reconoci-

mientos no se relacionen con la participación política entre los líderes estudiantiles, sí se aprecia cuando se destacan por méritos académicos y en áreas como la cultura. En el primer caso, sostienen que no han tenido reconocimientos. En voz de los/las VE: “Yo pienso que no hemos tenido ningún reconocimiento de los profesores” (VE223). “Hasta el momento ninguno” (VE2114). “Por mi parte, yo creo que no hemos obtenido ningún tipo de reconocimiento, creo que aquí ninguno presente. Por estar participando en las actividades de la vocería estudiantil” (VE427). En el segundo, por méritos académicos: “Yo, o sea, en el cargo así como vocera o representante del salón, no he recibido ningún premio, por estudiar sí, por méritos propios míos sí, pero de que esté ayudando al salón o de que esté haciendo algo por el salón y me hayan reconocido algo, no” (VE2111). Y tercero, cultural: “Creo que aquí todos han participado en carnavales, entonces que la reina, que esto, que aquello, que el baile, entonces sí le dan como un cartón de reconocimiento, que ganó y eso” (VE425).

Finalmente, otros/as opinan que no hacen su trabajo de participación para que se les reconozca, sino por ser un aporte para mejorar la Institución, el país y también dentro de sus compañeros estudiantes, en los que son reconocidos por sus acciones de liderazgo participativo. En sus propias palabras: “Pues uno de todos modos no va con el objetivo de reconocer algo, sino de mejorar la Institución o la ciudad, el país. Desde mi punto de vista yo no voy con lo que me reconozcan que he hecho algo o que ella fue la que nos logró, digamos así, independizarnos o cosas así, sino que mejorar,

siempre uno va con el objetivo de mejorar y siempre lograr cosas positivas para la comunidad, si ya nos reconocen algo, bienvenido sea” (VE121). “Yo pienso que el reconocimiento es la satisfacción de uno sentirse útil y pues previo a la elección, nos llaman acá al patio salón y nos presentan a toda la comunidad” (VE416).

En suma, aunque no exista un comportamiento definido para la motivación para realizar reconocimiento al liderazgo estudiantil como tal de los PE y VE, subyacen que sí lo hay por méritos académicos y representaciones del nivel cultural. Aunado a la visibilidad que brinda el estudiantado en general, lo cual también es un aspecto relevante en el reconocimiento que se destaca en el entramado institucional. Finalmente hay un contraste en el cual –manifiestan los/las VE– que los reconocimientos fundamentales existen en el esfuerzo personal y que la búsqueda de la transformación a partir de su liderazgo en el nivel institucional y territorial, es su fin último, por lo cual manifiestan que no les afecta los des-reconocimientos del nivel directivo.

285

De lo legal a lo real, en la participación

En la síntesis representativa (SR), que a continuación se presenta, concluyen las definiciones que de los análisis legales hasta lo real, en el entramado institucional, se hace presente a la hora de hacer efectiva la participación de las líderes estudiantiles.

Congruentemente, dentro del análisis del canon discursivo, hay un interés dentro de las IE, soportado de la normativa, de fomentar la participación estudiantil. De hecho, es corroborado por lo que ma-

nifiestan tanto los/las D y P, como también los/las PE y VE. Se evidencia la motivación y también una buena implementación de los procesos participativos con transparencia e idoneidad, indicando un camino favorable a la construcción ciudadana. En ese sentido, se identifican algunas legislaciones que se han establecido a favor de la mujer dentro del contexto colombiano. Se relievaa, la Constitución y la Ley 115 de 1994, que es expresada por los D y P como el inicio de los procesos participativos y de inclusión de géneros; de otro modo, los VE y PE reconocen los avances que se obtienen a partir de la promulgación de la igualdad de oportunidades y prevención de la violencia hacia la mujer, aunque no las mencionan; se contemplan en las leyes 1257 de 2008 y 823 de 2003, determinando que hay legalidad existente para el progreso de la mujer. Además, dentro de las IE, no existe un incentivo a través del reconocimiento en relación a la participación del liderazgo estudiantil, pero sí en torno a cuestiones académicas y culturales, lo cual no es favorable en los procesos que desarrollan los/las estudiantes en general.

De esa manera, de lo expresado entre los/las PE y VE se deduce que hay interconexión en la plataforma de la personería estudiantil, lo cual es fundamental en sus vidas, pero que aún no vislumbran definir la participación en la democracia de representación directa a futuro; en ese sentido, en algunas de las representaciones que subyacen de la participación dentro de los espacios institucionales, las PE manifiestan que el liderazgo experimentado les ayuda a fortalecerlo actualmente, pero que no les gustaría seguir en el ámbito político debido a que tienen otras aspiraciones profesionales. Aunque expresan que es necesario que la mujer participe en cantidades ma-

yores para seguir avanzando en el campo participativo: “La verdad no sabría decirte porque, o sea, me gusta aquí en el colegio pero allá fuera como que no mucho así, ya me entiendes... no me visiono en un futuro así como”... (P12). “Creo que tengo otras aspiraciones, estudiar, muchas personas me han dicho que sirvo para política pero no me gusta la política, tengo otros sueños que me gustan más que la política” (P42).

En ese mismo sentido, los PE expresan que la participación estudiantil potencia el liderazgo, desde los derechos, como aspecto fundamental, para que sean cumplidos. Es claro el concepto de democracia, que facilita la visibilidad de la participación entre géneros. Aunque en la mayoría de los casos no desean seguir en la política; les ayuda a vislumbrar la decisión de una profesión, como el derecho, que va relacionada con su quehacer actual. En sus palabras: “Sí, acá siempre ha existido la democracia, donde todos aportamos una idea y que todos, toda la Institución elija, acá se han logrado muchas cosas; tanto la democracia como la mujer han tenido el papel de apoyar al hombre en las buenas decisiones que hay que tomar” (P32).

287

A modo de cierre de este segmento, se puede anotar que hay una incorporación de la legislación que favorece el desarrollo de la participación estudiantil que reconocen los estamentos ligados a la participación, la tendencia de la participación específica de las estudiantes en general; que también se facilita la institucionalidad para fomentarla de manera equitativa y las garantías necesarias. Aunque en definitiva, las/los PE manifiestan que en el futuro no les gustaría incursionar en el rol político, ya que tienen otras aspiraciones de formación académica.

Incorporación intercultural

En Colombia, en los alrededores de la década de 1991, se inicia el proceso de la Constituyente que confluye en el cambio de constitución que empieza a integrar la participación de lo diverso y lo que había estado segmentado antes de la fecha. Las mujeres no serían la excepción, al igual que los indígenas o la comunidad de diferente orientación sexual. Subyace también, en 1994, la creación de la Ley General de Educación, la 115, que promulga lo referente a la educación en niveles preescolar, primario y secundario; allí se delimita la participación estudiantil en el gobierno escolar. Aunque en 1976 se había dado inicio a la educación etnoeducativa, incluyente para las diversas tipificaciones de indígenas del país. De esa manera, el vínculo intercultural de reconocimiento al género, desde la identidad femenina, ha cobrado sentido desde lo institucional público. En el caso de las IE se percibe favorabilidad, aun con algunos desafíos pendientes, para que exista mayor desarrollo del potencial femenino en el desarrollo de un proyecto de vida acorde con las realidades de la modernidad. Así mismo, delimitados en la participación femenina del espacio escolar, a partir del análisis del contenido del canon discursivo de los Directores (D), Profesores (P) y Veedores Estudiantiles (VE), se interpretan cuatro representaciones que interceptan con el aspecto intercultural, lo cual coincide en general con las situaciones, que a nivel externo presentan lo femenino en busca de la participación inclusiva en la esfera pública. A continuación las definimos y luego las contrastamos: 1) Política pública y embarazos adolescentes; 2) Paridad como integración entre géneros, y 3) Lo legal y real de la participación estudiantil.

En cuanto a Política pública y Embarazos adolescentes, es impor-

tante destacar que los/las VE de las IE participantes en el estudio, reconocen como avances de la política pública a favor de la mujer la participación política y la visibilización de la violencia a través de leyes que regulan su eliminación. También, el nivel reflexivo que hacen desde el nivel local, nacional e institucional en cuanto a la participación, destacando mayormente el nivel nacional e institucional dejando de lado el local –solo en el caso de las IE 2– en el cual no ven progreso en la inclusión participante políticamente. Entre tanto, según la abstracción de los/las D y P, y lo evidente de los embarazos adolescentes (EA), se fundamenta la implementación de la política pública. Lo anterior se relaciona de la siguiente manera: en la IE21, se presenta un promedio de siete embarazos adolescentes (EA), y según los/las D y P hay baja incidencia de los programas sobre Salud Sexual y Reproductiva del gobierno local. Entre tanto, en las IE 1, 22, 3 y 4, hay baja prevalencia de los EA. Por ejemplo, en el primero y último, no ha habido presencia de ese fenómeno en el último año; entre tanto en la segunda y tercera IE, hay un promedio de tres EA en el último año (2013). En ese sentido, en estas IE (1, 22, 3 y 4) buscan estrategias pedagógicas articuladas con programas de la política pública local, a través de videos y talleres, para dar información preventiva en relación a los EA, lo cual puede tener efecto positivo, en el sentido que en estas últimas IE, las estudiantes presentan un activismo participativo permanente y consciencia para su desarrollo psicosocial. Lo asumen como un compromiso moral. Aquí se puede evidenciar que entre la alta y baja incidencia de EA, se confina lo femenino entre lo tradicional y moderno. En la primera, no hay un proyecto claro de las estudiantes en cuanto que en su mayoría buscan uniones maritales y

la reproducción como parte fundamental de sus vidas (D2). En las segundas, sobresalen dos aspectos positivos para la permanencia escolar y su autodesignación; son dos dimensiones: la familiar y la institucional. A nivel de sus familias, los padres están integrados con la Institución para hacer seguimiento a los y las estudiantes y mantener su permanencia (D4). En lo institucional, se relaciona en forma interna, se motiva el liderazgo estudiantil en el desarrollo de un proyecto denominado “Mujeres al poder” (D11). De otro modo, como externa relacionada con los proyectos implementados por la Secretaría de Salud departamental para el fomento de la salud sexual, convivencia ciudadana (D3).

Del aporte discursivo de los/las VE, emerge un anhelo de la Paridad como integración de géneros. En las IE2 y 3, coinciden los/las VE en la importancia de la paridad en la participación y liderazgo estudiantil, que según los/las VE, facilitaría disminuir la prevalencia de la dominación masculina (VE2). De otro modo, basado en el concepto de derechos, potenciarían la intervención social para buscar alternativas de solución que beneficien a la colectividad (VE3). De esa manera, de parte del consenso de los/las D y P, hay compromiso en la implementación de la transversalización de la igualdad género institucionalmente; aunque reconocen que es un proceso gradual que se inicia desde interacciones igualitarias, de parte de ellos/ellas hacia los/las estudiantes.

En lo representativo de lo legal a lo real de la participación estudiantil, existen dos aspectos fundamentales en cuanto a las expresiones de los PE y VE. En estos actores no existe una idealización de

la participación política a futuro, aunque lo consideran como una plataforma para seguir avanzando y que les permita visibilidad en el contexto escolar. De esa manera, específicamente las PE declaran aspiraciones de logros académicos, mas no políticos. Lo que deja en evidencia es que aún no hay un tipo de consciencia en lo incluyente de la participación entre géneros. En los/las segundos hay evidencia de un sentido crítico, en los/las VE de las IE2 y 3, el primero, subyace una extrapolación en torno de la pregunta de la política de participación en el espacio escolar al espacio público donde aprovecha los/las VE para manifestar su descontento en relación a lo que experimentan de la política en general. Es evidente el clientelismo y la insuficiencia en cuanto al compromiso de consciencia colectiva, en lo que representa el voto y las posibles consecuencias en la falta de políticas públicas razonables y que sean asequibles a todos y a todas los ciudadanos (VE2). En el segundo, hay satisfacción e insatisfacción entre la normativa existente y su aplicabilidad dentro de los/las VE que participan activamente. En un primer plano expresan complacencia con la aplicabilidad de la normativa de la participación de ellos institucionalmente, demostrado en la garantía democrática en las elecciones de personería; en un segundo plano, debido a que consideran que están dispuestos a aportar en la solución de las situaciones complejas que tiene la institución y en ocasiones no se le facilitan los espacios necesarios (VE3). Lo anterior confluye con lo expresado por los/las D y P, quienes expresan la aceptación e inconformidad con lo que define la Constitución Política colombiana de 1991. Lo integran como un principio rector que señala la ruta de la inclusión y la participación (D3), base para la normativa de la Ley 115/1994 y para los Proyectos Educativos Institucionales

(PEI). En lo segundo, con sentido crítico se denuncia enmarcar las minorías como discriminación positiva (D2). Y tercero, se reconoce que hay trances de lo legal a lo real (D4).

Entre potencias privadas y públicas

Identificadas las tres representaciones anteriores, ahora se incorporan las condiciones asociadas al liderazgo estudiantil. Todo ello a partir de las representaciones encontradas del análisis de las técnicas aplicadas. De esa manera, se consideró el aspecto socio-familiar, pre-existencias participativas, condiciones institucionales, y, finalmente la definición femenina entre potencias públicas y privadas, que en conjunto establecen los límites que obstruyen o facilitan la participación femenina. En ese sentido, se abstrae del análisis discursivo de los/las personeros/as estudiantiles (PE), lo que nos permite dar un contraste final a los resultados de esta investigación para darle continuidad a las conclusiones.

292

Entorno socio-familiar femenino

Dentro del aspecto socio-familiar femenino, se destacan dos puntos: la estructura familiar y las diferenciaciones que existen en la interacción entre géneros, en ese espacio, lo cual se delinea de acuerdo a cada lugar geográfico, situaciones que conforman la constitución personal y su desarrollo en el liderazgo estudiantil.

En cuanto a la estructura familiar se constata, en el análisis discursivo, tanto de los/las PE, la representación de tres tipologías en la estructura familiar: la extensa, el núcleo familiar completo, y el madresolterismo. Se encuentra mayor afinidad con la figura mater-

na; aunque en los casos de ausencia de ambos padres no hay ninguna representatividad. Se presentan a continuación, las tres tipologías respectivamente, en palabras de los/las PE: “Prácticamente me crié con mis abuelos maternos y muchos primos, había mucha comprensión y amor” (P31). “Pero dentro del seno de mi familia siempre me encontré bastante seguro y bastante bien; prevaleció la presencia de mamá y papá” (P22). “Pues mi papá vive en Panamá, él se fue cuando yo tenía dos años y desde que él se fue no he sabido más nada” (P12).

Entre tanto, en cuanto a las diferenciaciones en la interacción entre géneros, es en la fuerza que pueden tener ellos/ellas, a diferencia de ellas en las labores cotidianas. Sin embargo, unifican criterios en la igualdad en el trato entre sus miembros, enmarcados dentro de la libertad de expresión, el respeto y lo afectivo de relaciones familiares. En las líneas que continúan se detallan, en las expresiones de las PE: “Puedo hablar libremente con cada persona sin necesidad de decirle, ¡esto no es así, sino así como yo quiero!, sé que es tu opinión, sé que es la mía, vamos a tratar de unirnos” (P21). “Pues yo soy una mujer que me gusta como que dar a saber cuáles son mis ideales, cuál es mi pensamiento y siempre mantenerme ahí, tratar de que nadie, ningún hombre, ninguna mujer, trate de cambiarlos. En mi grupo familiar prima la igualdad” (P31). En voz de los personajes estudiantiles: “No creo que haya desigualdades, creo que todos somos mirados de la misma manera y forma que todos” (P41). “Sí lo he dicho, cómo así... cómo le digo que les toca como alzar algo, entonces, ¡no creo que tú puedas hacerlo! Pero si ellas creen que son capaces de hacerlo, siendo que uno a veces tiene mucha carrera de

hacerlo, entonces, les puede decir algo así” (P41). “No, porque sea varón todos tenemos los mismos oficios, porque yo sea varón yo no debo hacer lo que sea, porque si mi mamá se enferma, mi hermano y yo como hemos tenido una buena educación, nos ponemos a lavar, barrer, ordenar la casa ¡ya! porque todos tenemos que tener los mismos conocimientos que todos” (P32).

De este segmento, dentro de la estructura socio-familiar y las diferenciaciones que se establecen entre géneros, encontramos que las tipologías familiares varían de acuerdo a los lugares geográficos, primando el modelo nuclear en los lugares Urbano-Rural, las disfuncionalidades en los Urbanos, como a su vez las familias extensas en los Rural-Rural. Aunque es transversal el concepto que tienen de la igualdad en el trato intrafamiliar, ya que según lo manifestado por las PE, hay libertad de expresión; se consolida el valor del respeto y del afecto. Entre tanto los PE, sostienen, que la igualdad prima, diferenciándose solamente en el concepto de fuerza entre hombres/mujeres; sin embargo, ellos creen que la distribución de los quehaceres del hogar, en igualdad de condiciones y que su aporte dentro del grupo, tanto hombres como mujeres, tiene las mismas connotaciones.

294

Pre-existencias de la participación juvenil femenina

En este segmento de las pre-existencias de la participación juvenil femenina, que tienen que ver con las acciones individuales y asociadas a su núcleo familiar, con las actividades participativas en las que manifiestan que se han incorporado su activismo en relación a las actividades de salud y educación. Entre tanto en los PE, se destaca

la salud, el deporte y lo político. Y en la participación de familiares en nivel comunitario y/o político subyacen niveles participativos en cargos de elección popular y representativos comunitarios. A continuación se detalla, lo manifestado anteriormente:

La participación juvenil de los/las PE de las IE2, coinciden en el área de la salud. En palabras de los/las PE: “¡En diferentes ámbitos!, bueno, en la institución pa’ hacer el papel de profesora, en el hospital de Malambo estoy inscrita en el grupo del ‘SAJA’ (Servicio Sagrado Amigable Adolescentes y Jóvenes), en la Gobernación estoy con Crisálida” (P21). “Bueno, la participación con el ‘SAJA’, que es el Servicio Amigable Juvenil de acá de Malambo, con el hospital local de acá Malambo, esa fue la participación juvenil, la última que tuve, hasta hace poco” (P22).

295

De otro modo, difieren en las actividades extramurales en tanto que las PE se integran en eventos educativos, y los PE en actividades participativas en política y deporte. A continuación, en voz de las PE: “Pues como te digo, estoy en un grupo, en un grupo de filosofía, estoy en un grupo donde se organizan foros filosóficos y pues eso siempre se encamina hacia la parte política, entonces ese grupo “Jóvenes Filosofando” es una buena representación, un buen título” (P11). En los aportes, a partir de las entrevistas de los PE: “He participado en el Consejo de Juventud del Municipio, en el cual he sido muy activo, donde siempre hemos tenido encuentros con los demás municipios; aportamos ideas, aportamos conocimientos, experiencias que nos ocurren acá en la Institución y todos en el municipio y sus corregimientos” (P32). “Bueno, el año pasado fui representan-

te del curso y participé también dentro del curso con niñas y unos niños y pues, quede también.... Y así que me toque participaciones como en la parte deportiva, sí he tenido mucha representación con la Institución” (P41).

En cuanto a la partición familiar, en acciones políticas o comunales, los precedentes en ambos géneros coinciden en la presencia de cargos de elección popular de manera indirecta (tíos). En cambio, por conexión filial directa (padres), de parte de los PE están representadas como Madres Comunitarias y Acción Comunal.

En cuanto a los precedentes de la participación dentro de su estructura familiar, hay una mujer (tía) que incursiona en la política en el nivel municipal: “Bueno, sí, tengo una tía que es concejal de Bolívar, ¡ya! Y le ha ido muy bien en ese cargo como concejal” (P12).

296

Entre tanto, hay precedente de ambos padres en la participación ciudadana. Madre Comunitaria y Acción Comunal, padre y madre, respectivamente. En las siguientes líneas, lo dice en sus palabras: “¡Hum! Pues sí, mi madre fue madre comunitaria; mi padre en un momento estuvo también a cargo de la cuestión de la Junta de Acción Comunal de mi barrio” (P22).

Finalmente, hay una correlación entre géneros en cuanto a las pre-existencias de la participación tanto de manera individual como familiar. Ahí la mujer sigue condicionada a las actividades más sociales que políticas en comparación con los hombres. Así, acciones de salud y educación están definidas por ellas, y políticas y

deportivas, a ellos. Confluye de la misma forma en los cargos tanto políticos y comunitarios, que han ocupado sus familiares; en ese sentido, los de elección popular (concejo) y acción comunal (directivo), son ocupados por el género masculino; y de trabajo comunal (madre comunitaria), lo ocupa del género femenino. En definitiva, se delinea una mayor fuerza hacia el liderazgo de los varones, y una incursión tímida en el liderazgo de las mujeres a actividades comunales asistenciales.

Condiciones institucionales internas y externas de la participación

Las determinaciones institucionales, tanto internas como externas que condicionan la participación estudiantil, se definen en primera instancia por la motivación a la participación y aplicación de la normativa, aunada a la transparencia del proceso de elección; como también el concepto de igualdad que es impartido entre la directiva y docentes, sin diferenciación de géneros entre el estudiantado. En segunda instancia, se evidencia un sentido crítico en relación a la Ley 115 1994, que establece la participación; no obstante, hay movilidad en cuanto a las gestiones interinstitucionales, y existe un referente positivo de los primeros cargos, que a nivel latinoamericano y local, son ocupados por mujeres. A continuación se detalla lo anteriormente descrito:

Según lo manifestado por los integrantes de la personería estudiantil, en lo que respecta a los/las PE, coinciden en que hay un interés especial dentro de las instituciones para hacer la respectiva motivación a las estudiantes, lo que se observa en el resultado de su parti-

cipación masiva, conscientes de que al asumir el cargo en la personería, pueden hacer valer los derechos de los/las estudiantes, como propósito fundamental. Se aúna lo anterior con una parte de la voz de las PE que están de acuerdo con ellos, según lo que experimentan dentro de la institución educativa a la que pertenecen. En voz de PE: “Sí, fuera o adentro del cargo siempre los profesores están motivando a las estudiantes, forzándolos para un mejor mañana, para que aprendan más, para que estén más integrados al estudio” (P21). Ahora, en voz de los personeros estudiantiles: “Sí, se les ha hablado mucho en cuanto a que ellas también son líderes, en cuanto a que ellas también pueden llevar adelante procesos, pueden salir adelante, pueden liderar una institución como personera, pueden llevar sobre su cabeza los derechos de todos los estudiantes, en este caso 1600 estudiantes del Eva Rodríguez” (P22).

298

Es así como dentro de la institución, el ejercicio de participación ciudadana, se promueve ajustada a la norma, al igual que el manejo de los resultados, los cuales les dan la altura, la transparencia y las garantías necesarias de un proceso netamente democrático. Es un proceso, que aunque en ocasiones hay diferencias de pensamientos entre los directivos, docentes y estudiantes la finalidad es hacer las acciones participativas con garantía de un adecuado manejo de resultados: En voz de las PE: “Bueno, el proceso fue claro y transparente, porque había tres candidatos a la personería e hicimos como las campañas, los tres fuimos a las tres sedes para que los demás estudiantes nos conocieran y creo que todo fue claro y transparente” (P41). “Pero me parece que es una elección muy limpia, ya que son estudiantes de décimo y cada quien hace cuenta, la hace lejos

de nosotras, pero se vive algo muy tenso con las elecciones” (P21). “Sí, acá somos transparentes, a pesar de que hay diferencias entre coordinador y estudiantes, rector y estudiantes, siempre existe la democracia” (P32).

Entre tanto, coinciden los/las PE, en que la aplicación del concepto de igualdad está presente dentro de los/las directivos/vas, cuando el cargo lo ocupa un o una PE; aunque específicamente con el valor que dan los directivos y docentes a la personería, depende de la visibilidad que se logre en el cargo y el trabajo como una constante. Entonces ahí es más fácil que se gane la confianza y tener en cuenta la representatividad de la personería a nivel institucional. Lo confirman las PE: “Sí le.... Ahorita lo dije, que a veces se le da ese valor, pero en ocasiones se nota como si fuera un requisito más que tiene la Institución, como que debe haber un personero en la Institución” (P31). “Entonces me parece que ya estamos como predeterminando mucho las cosas, me parece que falta más capacitación para que esos que están allá, que no están empapados en todo esto aún, cuando llegue su momento sí lo puedan hacer” (P11). Seguidamente, en voz de los personeros estudiantiles: “Puesto que si tu cargo ha sido bastante visible, te has mostrado como líder, te has mostrado bastante bien, siempre digamos que los respetos por así decirlo, te los vas ganando y te vas ganando los derechos a la voz y al mando” (P22). “Prácticamente no, acá si el personero quiere obtener algo, tiene que luchar, tiene que siempre estar ahí al pegue del rector, de los coordinadores, para que se pueda hacer algo” (P32).

En detalle a las condiciones externas, a diferencia de las PE, los PE identifican mayormente las falencias integradas en la ley 115/1995,

por lo cual también hacen algunas exigencias para que integren mayor claridad en las funciones que deben desarrollarse dentro de la personería estudiantil: En voz de los personeros estudiantiles: “Sí, acá en la Institución los personeros como en el consejo directivo, que se hace semestralmente son muy activos, en el cual nos reunimos para el mejoramiento de toda la Institución, que es como los estudiantes pueden mejorar sin perder el año, sino que todos sean equitativamente prácticos y puedan cursar el año siguiente” (P32). “Sí; y creo que sí, aunque pienso que deberían ampliarse un poco más porque creo que en el artículo 74, que es propiamente en el que aparece toda esta información, la Ley General de la Educación” (P22). “Deberían ampliarse un poco más y hacer un poco más de énfasis a lo que los personeros nos compete, aunque ya nosotros tenemos un Manual de Funciones dado por la Institución, pero deberían hacer un poco más de énfasis en lo que nos compete” (P22).

300

Así mismo, la relación con el medio externo, aunque se da en mínimas proporciones, hay mayor apertura en este sentido por parte de los PE, los cuales, definidos en los logros, hacen gestiones en el nivel local y departamental. También identifican en su medio natural, que existen posibilidades de participar en la construcción de la política social: En voz de los PE: “Sí se hacen gestiones en la alcaldía, ella brinda espacios para cómo hacer propuestas que uno puede hacer, con base en políticas social o ¿cómo se llama? Que hablan por la parte infantil y las cosas que uno puede hacer” (P41).

De otro modo, las PE tienen el referente político que viene ocupando la mujer en América Latina y también localmente –ya que la alcaldía la ocupa una mujer– aunque tanto los/las PE coinciden

en identificar en el nivel latinoamericano y local la representación política de la mujer y su importancia. Eso da prueba de mayores posibilidades para la participación de la mujer en la actualidad. En la voz de los personeros: “La verdad es que mi percepción de las mujeres que participan acá es bastante bien, en un momento cuando llegan a ser electas o como cuando llegan a ser postuladas o ellas se postulan” (P22). “Muy bueno porque las mujeres tienen también muchas ideas que aportar a la sociedad, también a esta Institución, como es el crecimiento de muchas obras que ellas quieren lograr, como es un salón de música” (P32).

Coinciden también los mismos actores, que la representatividad de la alcaldesa de la capital de Atlántico (Barranquilla), también contribuye a mayor inclusividad de la mujer desde el nivel local y departamental. En voz de los PE: “Departamentalmente sí, porque como podemos ver, la alcaldesa de nosotros es Elsa Noguera, es una mujer” (P12). “¡Hum! creo que sí porque.... Yo he visto en muchos países que las mujeres tienen cargos en política muy altos y otros cargos que pueden desempeñar bien” (P41). En voz de las PE: “Pues la percepción que tengo de las mujeres que participan en política es que pueden cumplir con cualquier reto que se les presente y pueden cumplir con todas esas responsabilidades que tienen en esa participación” (P31). “Sí; sí, opino de que todos los días hemos estado avanzando un poquito más las mujeres, no nos hemos quedado allá atrás, hemos estado adelantando, entonces todos los días hay como nuevas oportunidades para nosotras” (P11).

En síntesis de este aparte, según lo referencian los/las PE, son fa-

vorables en algunos aspectos las condiciones tanto internas como externas que contribuyen a la participación estudiantil. En el primer modo, tanto la motivación y la transparencia en el proceso de elección y la definición del concepto de igualdad, son aspectos que fundan la participación activa y brindan seguridad al momento de participar, de los/las PE. En el segundo modo, los desafíos que plantean a la Ley 115 en torno a mayor definición de las acciones de los/las PE. De todos modos eso no influye en el activismo externo para buscar algunas alternativas de solución para las situaciones particulares de las IE. A nivel externo también, el referente de la participación femenina, desde el nivel latinoamericano y local, surte un tipo de efecto como referente, sobre todo a las PE.

Entre potencias privadas y públicas

302

El lado femenino de la historia ha estado determinado por confinaciones privadas, que progresivamente se han ido desactivando en los últimos tres siglos; sin embargo, esas potencias privadas y públicas en espacio escolar definido en esta investigación, presentan sus tensiones en los niveles, familiar, institucional, mediado por la pre-existencia de la participación tanto personal como familiar.

De esa manera, las latencias privadas se unifican en las acciones participativas individuales y familiares, en las que se hace diferenciación de géneros al elegir las acciones, o cuando se ocupa un cargo público o comunal. Se retienen claramente a la mujer aquellas de atención primaria, educación y salud. A los hombres, cargos de elección popular, acciones políticas y deportes.

No obstante la potenciación hacia lo público, confluyen la institu-

cionalidad en el orden familiar y educativo cuando se ha consolidado el concepto de igualdad, experimentado por los/las PE, cuando en este caso las PE manifiestan que en su familia prevalece la libre expresión, como fundamental y no tiene adscripción de género. A su vez, los PE creen que hay algunas diferenciaciones en cuanto a la fuerza, mas no en la distribución de oficios al interior del hogar entre hombres y mujeres. Ya en lo institucional, es de carácter fundante cuando no hacen diferenciaciones, cuando en el cargo está una o un PE, manifestando además, que su liderazgo va a depender de las acciones que ellos/ellas deseen emprender y el carácter dinámico que impriman a sus planes de trabajo. Al concepto de igualdad, en las interacciones institucionales, también es importante la motivación y la transparencia de los procesos de elección, que se desarrollan cada año en las Instituciones Educativas. También contribuye a la potenciación de lo público en el liderazgo femenino, los referentes de la política latinoamericana y local, cuando los primeros cargos de elección son ocupados por mujeres, queda grabado en el imaginario colectivo, de los/las PE, y facilita tener mayor tendencia a creer que la mujer sigue avanzando en el aspecto de la inclusión política.

Incorporación intercultural

De los condicionamientos que hacen parte de las representaciones identificadas en este estudio, de ahí la presencia intercultural en este aparte, constitutivos aquí, el aspecto socio-familiar, institucional, participativo y las potencias públicas y privadas de la participación; donde emergen transversalmente aspectos de la participación que contribuyen desde el enfoque de la interculturalidad al afianza-

miento de la inclusión femenina en la representación política. Son ellos: 1) Igualdad; 2) Participación política; 3) Sentido crítico.

Igualdad: este es un concepto que ha sido redefinido para la contribución de la participación política femenina; en cuanto a las condiciones favorables, se abstraen del discurso de los/las PE, del cual hay conceptos claros en las interacciones familiares e institucionales. En las primeras, es fundamental, el que los padres/cuidadores, fomenten la igualdad en la interacción; de ese modo las PE manifiestan que favorece a la libre expresión, como además se fortalece el valor del afecto y el respeto entre sus miembros. Entre tanto, los PE consideran que no creen que existan diferenciaciones entre géneros al interior del hogar; solo ejemplifican en la fuerza. Aunque en la distribución de oficios domésticos, constatan su aporte en algunos momentos que se requiera, sin ningún tipo de diferenciación. Coincide el fomento de la igualdad en las Instituciones Educativas, en las cuales no hay distinción cuando están los/las PE en los cargos. Existe motivación en igualdad de condiciones para ambos géneros, y también se brindan todas las garantías cuando alguno de los dos están en el cargo de la PE.

En cuanto a la participación política femenina, es relevante la identificación del referente político, latinoamericano y local. Los/las PE manifiestan que las mandatarias presidentas de los países regionales van demostrando que la mujer puede avanzar en ese sentido; lo anterior está inmerso en el imaginario colectivo de los/las PE. De la alcaldesa del nivel local, tienen un concepto favorable de su participación, de lo cual se puede considerar que en el imaginario colectivo, tanto de hombres como de mujeres, tiene incidencia el

que las mujeres participen en los cargos de elección popular. Además, se sabe que es una manera de incidir en los planes, programas y proyectos de la política pública.

En relación al sentido crítico, se hacen algunas acotaciones a la Ley 115 de 1994, que define la participación de los/las estudiantes en el espacio escolar. Los PE manifiestan que es necesario que se establezcan con claridad las funciones que deben cumplir los PE y los VE. En ese sentido, no solamente la elección, sino algunas definiciones tienden a tener mayor injerencia en los procesos institucionales. De ahí se puede abstraer que existe una consciencia de la participación institucional, que hay motivaciones para poder abrir espacios favorables y que es allí un lugar que puede contribuir al desarrollo de futuros ciudadanos.

Legislación colombiana

La determinación en la elección de ocho legislaciones², iniciando por el principio universal de derechos humanos en la integración y reconocimiento a la igualdad y dignidad humana a nivel universal; centrado en la legalidad colombiana a favor de la incorporación de lo femenino en lo educativo, político y sociedad en general, tuvo que ver con los intereses investigativos, los cuales se orientan en un espacio micro como es el escolar; en contraste con lo que acontece desde la política pública con favorabilidad de la mujer en los ámbitos de la política y cargos públicos de poder. Consecuentemente, se abstrajeron de sus dictámenes lo relacionado a: la igualdad, la

² Derechos humanos 1948, Constitución Política de Colombia 1991, Ley 115 de 1994, Ley 581 de 2000, Ley 823 de 2003, Ley 1257 de 2008 y Leyes 1434, 1475 de 2001.

participación social, la discriminación positiva y reconocimientos que interconectan y arguyen para contrastar de lo legal a lo real en la participación de la mujer, a nivel general como en los espacios democráticos de la escuela. A continuación se presenta lo anteriormente descrito.

Igualdad

En lo que concierne al principio de igualdad, a través de la indagación en las legislaciones elegidas, se encuentran tres núcleos que dan fundamento legal desde diferentes perspectivas y que facilitan soporte al trabajo empírico aplicado. A continuación se presentan: 1) Igualdad: dignidad, cultura y educación; 2) Igualdad: oportunidad, en lo laboral y acceso a los servicios públicos; y 3) Igualdad: participación política. En los párrafos siguientes se analizan los tres ítems anteriores:

306

1) Igualdad: dignidad, cultura y educación. En este primer núcleo se integran los Derechos Humanos, la Constitución de 1991 y la Ley 115 –Ley de Educación–. En las dos primeras se identifican la dignidad igualitaria como máximo valor, que en el nivel universal y nacional, es una plataforma de avance para que la mujer se incorpore a la par de los hombres en la existencia sociopolítica. Y en la última, la igualdad se delimita desde la educación como función social. A continuación se brindan detalles en cada una de las legislaciones citadas:

Inicialmente, la Asamblea General de las Naciones Unidas sostiene en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, una concepción igualitaria de la justicia fundada en el respeto de la dignidad

humana, que permite el acceso irrestricto de todas las personas a unas garantías mínimas para su subsistencia y el desarrollo de su personalidad, consagrado en el siguiente artículo:

Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación. (Art. 7)

Seguidamente, la Constitución Política colombiana de 1991, promueve la igualdad ante la ley y las autoridades como uno de sus pilares fundamentales, con el propósito de eliminar los motivos de discriminación o concesiones inmerecidas entre las personas, ya que solo basta la condición de ser humano para merecer la protección y el reconocimiento por parte del Estado y sus autoridades. De esa manera, se enmarcan las disposiciones normativas en análisis, buscando la justicia material, por un lado, y el acceso e igualdad de oportunidades en materia cultural, por el otro. En el siguiente artículo se corrobora, lo plasmado anteriormente:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. (Art. 13)

Finalmente, se define en la Ley 115 de 1994, que la educación básica es concebida en nuestro país como una plataforma que promueve

el acceso al conocimiento y a ciertos principios básicos de la persona, dentro de los que se destaca la igualdad y la solidaridad. En el siguiente artículo se confirma lo comentado:

Son objetivos generales de la educación básica: propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la igualdad. (Art. 20)

A modo de cierre de este segmento, se concluye que es fundamento rector de la igualdad a la mujer, desde lo universal y nacional, delimitado en las condiciones que también contribuyen en lo educativo, para que en general se promueva este principio con toda la garantía de mantenerlo en las interacciones públicas y privadas, entre hombres y mujeres.

308

2) Igualdad: oportunidades en lo laboral y acceso a los servicios públicos. En este núcleo, lo legislado es garante de la igualdad de oportunidad en cuanto a la participación activa de la mujer en la sociedad, en lo laboral, como también promueve el acceso a los servicios públicos, soportado en sus derechos individuales. Las leyes integradas a este ítem, son: la 581 de 2000, 823 de 2003 y 1257 de 2008, respectivamente. En las líneas que siguen, se facilitan detalles de sus contenidos, referidos a la igualdad:

A partir de la expedición de la Ley 581 de 2000, Colombia cuenta con un marco normativo preciso que vela por la efectiva participación de la mujer en la sociedad. Por esa razón, en los procesos de selección por méritos para los cargos de carrera administrativa, la

participación de hombres y mujeres se realiza en igual proporción. Esto constituye un importante avance en nuestro país, porque se asume la realidad plural y compleja así como la convivencia enriquecedora en el campo social y profesional de las diversidades culturales. Se trata en definitiva, de un desarrollo legislativo del principio constitucional de igualdad, consagrado en el artículo 13 de la Constitución Política, que busca que desaparezcan o, por lo menos, que disminuyan sustancialmente los motivos de discriminación y preferencia entre las personas. Como lo afirma la Corte Constitucional de Colombia: “Basta la condición de ser humano para merecer del Estado y de sus autoridades el pleno reconocimiento de la dignidad personal y la misma atención e igual protección que la otorgada a los demás”³. En las líneas que siguen, se cita el artículo correspondiente:

En los casos de ingreso y ascenso en la carrera administrativa o en cualquiera de los sistemas especiales de carrera de la administración pública, en los que la selección se realice mediante concurso de méritos y calificación de pruebas, será obligatoria la participación de hombres y mujeres en igual proporción, como integrantes de las autoridades encargadas de efectuar la calificación. Para establecer la paridad, se nombrarán calificadores temporales o *ad hoc*, si fuere necesario. (Art. 7)

Consecuentemente, el principal fundamento de la Ley 823 de 2003, por la cual se dictan normas sobre igualdad de oportunidades para

³ Corte Constitucional, Sentencia No. C-588 de 1992.

las mujeres, es la dignidad humana, ya que la igualdad jurídica, real y efectiva de los derechos de las mujeres, tal como lo establece el artículo 2, es parte inalienable, imprescriptible e indivisible de los derechos humanos y libertades fundamentales, y por tanto las acciones del Gobierno sobre esta materia buscan potenciar las capacidades de las mujeres, para mejorar sus niveles de vida. Se detalla en el siguiente artículo:

La presente ley tiene por objeto establecer el marco institucional y orientar las políticas y acciones por parte del Gobierno para garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades de las mujeres, en los ámbitos público y privado. (Art. 1)

310

Seguidamente, le corresponde el lugar a la Ley 1257 de 2008, que aunque es una Ley que define la eliminación de todo tipo de violencia contra la mujer, en su artículo seis motiva a la igualdad real y efectiva, para que el fácil acceso a los servicios públicos, basado en los derechos individuales, pueda ser un fundamento para el desarrollo integral de la mujer. En la vida privada, a partir de las desigualdades las interacciones de hombres y mujeres, mediadas por la dominación son una barrera que limita la incorporación de la mujer en la vida pública y política, por aquellas heterodesignaciones que se han instalado en el pensamiento de las mujeres, de subordinación. En ese sentido, esta legislación coadyuva a la aplicación del principio de igualdad, de manera real y efectiva, a partir de los derechos. En el siguiente artículo se confirma:

Igualdad real y efectiva. Corresponde al Estado diseñar, implementar y evaluar políticas públicas para lograr el acceso de las mujeres a los servicios y el cumplimiento real de sus derechos. (Art 6. Parágrafo 1)

Finalmente, en este núcleo define una importante tríada legal, desde el vínculo de la igualdad en la inclusión laboral, en cuanto a los exámenes públicos en cargos de poder, como también en la igualdad de oportunidad en la vida pública y privada como al acceso a los servicios públicos, definidos por los derechos individuales; que rigen de manera conjunta en beneficio de la mujer, que marcan derroteros en la justicia social donde prima el principio de igualdad.

3) Igualdad: participación política. En este tercer núcleo se fortalece el principio de igualdad a partir de lo legislado en las leyes 1434 y 1475 de 2011, con la participación directa en política representativa en un sentido de seguimiento en el Congreso de la República, por un lado, y la participación política en igualdad de condiciones, por otro. En los siguientes apartes se detallan los artículos y sus análisis de las leyes descritas anteriormente:

La Ley 1434 de 2011, un desarrollo legal de la Política Pública Nacional de Equidad de Género promovida por el Gobierno Nacional.

La presente ley tiene por objeto fomentar la participación de la mujer en el ejercicio de la labor legislativa y de control político a través de la creación de la Comisión Legal para la Equidad de la Mujer del Congreso de la República. (Art. 1)

Y la Ley 1475 de 2011 define la igualdad en la participación de la vida política; una de las aspiraciones de esta Ley es garantizar su permanencia política en igualdad de condiciones en la vida nacional. En el siguiente artículo queda claro lo anteriormente definido:

En virtud del principio de equidad e igualdad de género, los hombres, las mujeres y las demás opciones sexuales gozarán

de igualdad real de derechos y oportunidades para participar en las actividades políticas, dirigir las organizaciones partidistas, acceder a los debates electorales y obtener representación política. (Art. 1)

En suma, son fundamentales los criterios que consideran las leyes descritas anteriormente en torno al seguimiento de la igualdad en la incorporación política, tanto en el Congreso como en la representación directa a través de los partidos políticos; desde el principio de igualdad es garante de la inclusión de la mujer en el medio político.

Participación social

312

La participación femenina se establece universalmente desde los principios declarados en la proclamación de los derechos humanos; de ahí toman fuerza las legislaciones intrapaíses para avanzar de diversas formas en la inclusión femenina en la política. En ese sentido, se abstraen tres núcleos, que fundamentados legalmente facilitan la interpretación de la participación de la mujer en cargos públicos de elección popular y en la delimitación escolar a través de las instancias participativas. Los núcleos identificados son: 1) Participación: universal y nacional; 2) Participación: femenina laboral y 3) Participación: política directa.

1) Participación: universal y nacional. En ese núcleo se identifica desde la Declaración de los Derechos humanos, la Constitución Política colombiana de 1991 y la Ley 115 de 1994 una definición sostenida de la participación libre y que posibilita la inclusión femenina. De esa manera universal y en el plano nacional permiten que

la mujer se incluya en los niveles políticos-sociales de participación, delimitados en el espacio escolar como un microespacio donde se funge como un laboratorio de ciudadanía, a través del ejercicio democrático de la personería estudiantil. A continuación se interpreta lo legislado en cuanto a la participación universal y nacional:

Se inicia con lo contemplado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, un pilar fundamental para la inclusión participante a la mujer. Se refiere a que ellas participen en igualdad de condiciones en la vida política de su nación. En el artículo 21 se establece:

Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos. (Art. 21)

313

A nivel nacional, el Estado colombiano tiene la obligación, según se desprende de la lectura de los artículos 41 y 103 de la Carta de 1991, de promover formas de participación ciudadana dentro de la sociedad. En ese sentido y tal como lo afirma el filósofo político Norberto Bobbio, las sociedades modernas buscan actualmente los mejores medios para transitar hacia un modelo de organización política en que la democracia formal se vuelva más real, la democracia política se extienda a la sociedad, y la democracia representativa se complemente con mecanismos de democracia directa (Bobbio, 1986, p.396). En el siguiente artículo se corrobora lo anteriormente descrito:

El Estado contribuirá a la organización, promoción y capacitación de las asociaciones profesionales, cívicas, sindicales,

comunitarias, juveniles, benéficas o de utilidad común no gubernamentales, sin detrimento de su autonomía con el objeto de que constituyan mecanismos democráticos de representación en las diferentes instancias de participación, concertación, control y vigilancia de la gestión pública que se establezcan. (Art. 103)

Congruentemente, en la Ley 115 de 1994, se dictan medidas para la educación básica y media, relacionadas con la participación. Cabe resaltar que propicia la participación tanto en estudiantes, padres de familia y docentes, para el desarrollo armónico de la Institución en sus diferentes espacios, como el gobierno escolar, a través de los consejos directivo y académico. Además de las personerías estudiantiles, los foros y el servicio social, que a través de las diferentes instancias favorecen la integración institucional y facilita la formación ciudadana democrática. Se está entonces, frente a un proceso educativo de construcción continua en el que la comunidad académica contribuye desde las diversas perspectivas culturales a una sociedad más participativa, pluralista y tolerante. Lo cual se interconecta, tal como lo manifiesta el informe de la UNESCO⁴ de 1996 sobre educación, el aprender a vivir juntos es un pilar fundamental que promueve la convivencia pacífica entre las personas y la profundización de la democracia. En ese sentido, la presente ley, objeto de análisis, se propone como objetivo clave en el proceso de formación humana el integrar todos los niveles de la sociedad, incluyendo a las instituciones educativas en un marco de diversidad

⁴ Informe UNESCO: La educación encierra un tesoro. 1996.

y de pluralismo cultural. De esta manera, se establecen cuatro formas de representación y participación estudiantil, definidas en los artículos 92-94, 97, 142, 143 y 164, espacios de formación de ciudadanía dentro del contexto escolar, definiendo su activa presencia en: 1) gobiernos escolares, 2) elección de personeros estudiantiles, 3) foros educativos y (4) servicio social. Los tres primeros son elegidos democráticamente, en cambio la participación en el último, les corresponde a todos los estudiantes durante dos años, antes de culminar su enseñanza media. En los siguientes artículos, se corrobora lo anterior:

La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación. (Art. 5)

En todos los establecimientos de educación básica y de educación media y en cada año lectivo, los estudiantes elegirán a un alumno del último grado que ofrezca el establecimiento, para que actúe como personero de los estudiantes y promotor de sus derechos y deberes. (Art. 94)

Considerar las iniciativas de los estudiantes, de los educadores, de los administradores y de los padres de familia en aspectos tales como la adopción y verificación del reglamento escolar, la organización de las actividades sociales, deportivas, culturales, artísticas y comunitarias, la conformación de organizaciones juveniles y demás acciones que redunden en la práctica de la participación democrática en la vida escolar. (Art. 142)

En síntesis, la inclusión de la participación ciudadana de la mujer,

de manera universal y nacional, de forma directa en los cargos de representación política en la vida nacional y el espacio escolar, es fundamental que esté normada para que muchas más mujeres puedan interesarse en los niveles participativos. Y que en el segundo espacio, sea un ejercicio que promueva la intencionalidad de su participación de manera pública.

2) Participación: oportunidad en igualdad. En este núcleo, lo legislado a partir de las Leyes 581 de 2000 y 823 de 2003 definen la paridad en los cargos directivos en los órganos de poder público, como a su vez, la igualdad de oportunidad en la participación en los diferentes aspectos de la vida pública y privada. A continuación, se brindan detalles de los análisis de las citadas leyes:

316

Inicialmente, en la Ley 581 de 2000 se establece la participación mínima de la mujer en los cargos de máximo nivel decisorio que corresponde, según el artículo dos de esa misma ley, a quienes ejercen los cargos de mayor jerarquía en las entidades de las tres ramas y órganos del poder público, en los niveles nacional, departamental, regional, provincial, distrital y municipal. Ahora bien, la Corte Constitucional ha manifestado que “a nivel departamental, regional, provincial, distrital y municipal, no hay tres ramas del poder público. La norma pues, adolece de falta de técnica legislativa, lo que no significa que por ello sea inconstitucional. Simplemente, la Corte aclara que la referencia a las tres ramas del poder público debe entenderse para el nivel nacional”⁵.

⁵ Corte Constitucional, Sentencia C-371-00.

Así mismo, la ley regula la participación de la mujer por “otros niveles decisorios” que corresponden, según el artículo tres, a cargos de libre nombramiento y remoción de la rama ejecutiva, del personal administrativo de la rama legislativa y de los demás órganos del poder público, diferentes a los contemplados en el artículo anterior, y que tengan atribuciones de dirección y mando en la formulación, planeación, coordinación, ejecución y control de las acciones y políticas del Estado en los niveles nacional, departamental, regional, provincial, distrital y municipal, incluidos los cargos de libre nombramiento y remoción de la rama judicial. Todo esto se aúna, con el artículo nueve, que promueve la participación femenina en el sector privado, en todas las instancias de decisión en la sociedad civil. A continuación se corrobora en el artículo de la citada Ley:

La Presidencia de la República, en cabeza de la Dirección Nacional para la Equidad de la Mujer, el Ministerio de Educación Nacional, los gobernadores, alcaldes y demás autoridades del orden nacional, departamental, regional, provincial, municipal y distrital, desarrollarán medidas tendientes a promover la participación de las mujeres en todas las instancias de decisión de la sociedad civil. (Art. 9)

317

En ese mismo sentido, en lo conferido en la Ley 823 de 2003, en su artículo tres, delimita jurídicamente el plan de igualdad de oportunidades a las mujeres que deben promover básicamente su libre desarrollo de la personalidad, así como el acceso y ejercicio de sus derechos. Esto responde a una concepción autónoma de la persona, porque genera un ámbito igual de libertades y derechos para la prosecución de una sociedad más justa. De esa manera, el desarrollo

cultural del país solo tiene sentido si garantiza a sus ciudadanos los medios necesarios para que participen activamente en todos los campos de la vida nacional. Se describe en los próximos párrafos lo detallado anteriormente:

Para el cumplimiento del objeto previsto en el artículo 1º de la presente ley, las acciones del gobierno estarán orientadas a ejecutar el plan de igualdad de oportunidades. (Art. 3)

Considerando la participación con igualdad de oportunidades, se dictan algunas medidas que tienden a: Promover y garantizar a las mujeres el ejercicio pleno de sus derechos políticos, civiles, económicos, sociales y culturales y el desarrollo de su personalidad, aptitudes y capacidades, que les permitan participar activamente en todos los campos de la vida nacional y el progreso de la Nación, b) Eliminar los obstáculos que impiden a las mujeres el pleno ejercicio de sus derechos ciudadanos y el acceso a los bienes que sustentan el desarrollo democrático y pluricultural de la Nación, c) Incorporar las políticas y acciones de equidad de género e igualdad de oportunidades de las mujeres en todas las instancias y acciones del Estado, a nivel nacional y territorial.

En definitiva, es propicio lo que se establece en las Leyes 581 de 2000 y 823 de 2003, que por un lado promueven la incorporación de las mujeres en cargos públicos de poder, y por otro, facilita la igualdad de oportunidad en los entramados públicos y privados, y define los obstáculos que deben superarse. Esa incorporación en todos los sentidos de la mujer en la sociedad colombiana, como una eclosión, surge a partir de 1991 con la nueva Constitución y de allí

se van definiendo legislaciones como estas, que contribuyen a las formas de participación de la mujer y su potenciación para poder transformar las condiciones de muchas mujeres que aún no han podido participar.

3) Participación: política directa. En este núcleo, integrado por las Leyes 1434 y 1475 de 2011 se establecen unas definiciones en cuanto a la participación directa de la mujer en cargos públicos de poder y representación política directa, respectivamente. En ese sentido, hay unos dictámenes específicos en torno a lo funcional y definitivo, del mínimo del 30 % en los cargos que se postulan las mujeres. A continuación se detallan los artículos que competen en las leyes citadas:

En cuanto a la Ley 1434 de 2011, el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer señala que para que las mujeres alcancen una amplia representación en la vida pública, deben gozar de igualdad plena en el ejercicio del poder político y económico; y participar cabalmente, en condiciones de igualdad, en el proceso de adopción de decisiones en todos los planos, tanto nacional como internacional⁶. Por esa razón, este organismo se convierte en Colombia en una gran herramienta política que sirve para canalizar las reivindicaciones de los derechos de las mujeres y permite trazar diversos planes y proyectos a favor de estas. Por esa razón, esta ley consagra una serie de iniciativas tendientes a promover la partici-

⁶ Naciones Unidas, Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, Recomendación General 23, vida política y pública, 1997. Disponible en: <<http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/cedaw.htm>>

pación de la mujer, tanto en la esfera privada como en la pública. En el artículo 61C, que se añade a la ley 5ª de 1992, se contempla, por ejemplo, el control político en relación con las políticas públicas en favor de las mujeres (Núm. 2) y se les reconoce capacidad de interlocución para que actúen directamente frente a los órganos de dirección del Estado y de la sociedad civil (Núm. 4).

Artículo 61C define las funciones de la Comisión para la Equidad de la Mujer de la siguiente manera:

- 3) Promover la participación de las mujeres en los cargos de elección popular y en las instancias de dirección y decisión dentro de las diferentes Ramas del Poder Público, órganos de la estructura del Estado, partidos y movimientos políticos.
- 4) Ser interlocutoras de las organizaciones y grupos de mujeres, ante las Ramas del Poder Público y demás órganos de la estructura del Estado, para canalizar sus demandas, conocer sus expectativas y tramitar las soluciones pertinentes a la realización de los derechos de las mujeres. (Art. 61C)

En relación a la Ley 1475 de 2011, y dentro de las diversas disposiciones que contiene, especialmente en materia electoral, se encuentra una referencia a la mujer en el tema de participación política. En efecto, en materia de recursos estatales la normatividad direcciona los programas e iniciativas políticas, entre otros, hacia la inclusión efectiva de mujeres, jóvenes y minorías étnicas (Art. 18). En ese sentido, se adoptan las medidas apropiadas a fin de garantizar que las organizaciones como los partidos políticos y movimientos no discriminen a las mujeres y generen iniciativas en favor de estas. Por esa razón, se establece un mínimo del 30 % de uno de los gé-

neros para las listas que conformen y presenten dichos partidos y movimientos políticos para la inscripción de candidatos a cargos de elección popular o las que se sometan a consulta, como se desprende del artículo 28 de la señalada Ley.

Delimitado en su artículo 18, define la destinación de los recursos, que provenientes de la financiación estatal se destinarán a financiar las actividades que realicen para el cumplimiento de sus fines y el logro de sus propósitos, y en particular para las siguientes finalidades de conformidad con sus planes, programas y proyectos, como también la inclusión efectiva de mujeres, jóvenes y minorías étnicas en el proceso político. En todo caso, para las actividades de sus centros de pensamiento, la realización de cursos de formación y capacitación política y electoral, y para la inclusión respectiva de jóvenes, mujeres y minorías étnicas en el proceso político, los partidos y movimientos destinarán en sus presupuestos anuales una suma no inferior al 15 % de los aportes estatales que le correspondieren.

321

A modo de cierre de este segmento, es fundamental lo dictaminado en las Leyes 1434 y 1475 de 2011, lo cual no solo es fundamento para la participación, sino que determina y promueve la financiación, respectivamente, para que las mujeres sin distinción pueda participar en cargos de las ramas del poder público y elección popular; de manera tal, que pueda haber mayor inclusión e injerencia en la política pública que beneficie al género femenino colombiano.

Discriminación positiva

Según las Leyes 581 de 2000, 1434 y 1475 de 2011, hay niveles porcentuales mínimos para la inclusión femenina en el ejercicio de

cargos públicos del nivel directivo y de elección popular; como a su vez, la comisión interparlamentaria que exige la presencia femenina, respectivamente. De esa manera, como discriminación positiva, visibiliza la presencia de la mujer; aunque de lo legal a lo real, aún hay muchas brechas que impiden su cumplimiento. En los siguientes párrafos se confirma lo definido anteriormente:

En la Ley 581 de 2000 también encontramos las acciones afirmativas en materia de políticas públicas y educación que buscan la superación de los obstáculos materiales para la participación de la mujer en la sociedad. Por eso se crea el Plan Nacional de Promoción y Estímulo a la mujer con una serie de actividades y medidas de asistencia técnica dirigidas a la población femenina en el ámbito nacional y regional. Se confirma en el siguiente artículo:

322

La participación adecuada de la mujer en los niveles del poder público definidos en los artículos 2o. y 3o. de la presente ley, se hará efectiva aplicando por parte de las autoridades nominadoras las siguientes reglas: a) Mínimo el treinta por ciento (30 %) de los cargos de máximo nivel decisorio, de que trata el artículo 2o., serán desempeñados por mujeres. (Art. 4)

Así mismo, en lo proferido en la Ley 1434 de 2011, se dictamina que debe existir una comisión dentro del Congreso, de un número total de diecinueve mujeres, distribuidas así: diez en el Congreso; y nueve, en la Cámara de Representantes; lo que estará supeditado a la comisión legal para la Equidad de la Mujer. En el siguiente artículo queda definido:

La Comisión Legal para la Equidad de la Mujer tendrá carácter interparlamentario, estará integrada 19 congresistas, de los

cuales 10 por la Cámara de Representantes, y 9 por el Senado de la República, serán mujeres quienes sesionarán conjuntamente, previa convocatoria de la Mesa Directiva. (Art. 61B)

Parágrafo 1°. En el caso de que no se presenten postulaciones por parte de los Congresistas varones, estos cupos serán ocupados por Congresistas mujeres.

En esa misma línea de la discriminación positiva, se define en la Ley 1475 de 2011, en su artículo 28, la Inscripción de candidatos. Los partidos y movimientos políticos con personería jurídica podrán inscribir candidatos a cargos y corporaciones de elección popular, previa verificación del cumplimiento de las calidades y requisitos de sus candidatos, como que no se encuentran incursos en causales de inhabilidades, y en los cuales se deberá incluir al 30 % de mujeres. Queda contemplado en el siguiente artículo:

Los partidos y movimientos políticos con personería jurídica podrán inscribir candidatos a cargos y corporaciones de elección popular previa verificación del cumplimiento de las calidades y requisitos de sus candidatos, así como de que no se encuentran incursos en causales de inhabilidad o incompatibilidad. Dichos candidatos deberán ser escogidos mediante procedimientos democráticos, de conformidad con sus estatutos. Las listas donde se elijan 5 o más curules para corporaciones de elección popular o las que se someta a consulta exceptuando su resultado deberán conformarse por mínimo un 30 % de uno de los géneros. (Art. 28)

Se concluye de este aparte, que aunque no son suficientes los por-

centajes establecidos en las Leyes antes descritas, debido a que lo ideal es la paridad en la incorporación femenina a cargos públicos de poder y elección popular; como a su vez en la comisión legal para la equidad, son formas que van indicando el camino y el interés gubernamental de contribuir a darle mayor visibilidad a la participación femenina en Colombia.

Reconocimiento

Colombia, a diferencia de muchos países de América Latina, tiene cambios de la Constitución Nacional de 1991; de ahí en adelante existe el reconocimiento a la diversidad sin distinción de género, etnia y color, como a su vez, lo partícipes que deben ser de todos los espacios que brinda el Estado. Así mismo, en la Ley 115 de 1994, –Ley General de Educación– se incorporan todas estas figuras inclusivas, que en el espacio escolar, es una forma de ir ejercitando las competencias ciudadanas, a los futuros votantes y líderes/resas políticos/cas. De igual manera, en la Ley 823 de 2003, se reconoce que la igualdad de oportunidad, es un punto a favor para las mujeres y debe aplicarse desde la primera infancia. A continuación se constata lo anteriormente expuesto, considerando lo planteado en la Constitución Política de 1991 y las Leyes 115 de 1994 y 823 de 2003.

Se connota, dadas las condiciones de diversidad, dentro del mismo territorio nacional que uno de los principales logros de la Constitución de 1991 es el reconocimiento y la protección de los derechos de comunidades, etnias y culturales, establecidas en el país. Situación que permite el desarrollo social de las personas que lo integran. De esa manera, el acceso cultural se erige como un principio constitu-

cional, mediante el cual se establece una relación horizontal entre las diversas manifestaciones culturales de los colombianos, ya que contribuyen a la construcción de una identidad nacional y al desarrollo educativo de la Nación. Se confirma, en el siguiente artículo:

El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana. (Art. 7)

Seguidamente, según lo plantea la Ley 115 en su artículo primero, el sistema educativo reconoce los elementos sociales, humanos y culturales de la persona, así como sus derechos y garantías dentro del ordenamiento jurídico. En ese sentido, faculta a los voceros de los estamentos constitutivos de la comunidad educativa para que presenten iniciativas relacionadas con la dirección de la institución y la participación estudiantil (Art. 142).

La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. (Art. 1)

El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. (Art. 5)

Finalmente, en la Ley 823 de 2003 se circunscribe el reconocimiento constitucional de igualdad jurídica, real y efectiva, en torno a las oportunidades de las mujeres y los hombres, en el respeto de la dignidad humana, fundamental para el desarrollo libre y la contribución que en ese sentido debe promover el Estado como garante de la integralidad de las personas. En el siguiente artículo se confirma lo anteriormente expuesto:

La presente ley se fundamenta en el reconocimiento constitucional de la igualdad jurídica, real y efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, en el respeto de la dignidad humana y en los principios consagrados en los acuerdos internacionales sobre esta materia. La igualdad de oportunidades para las mujeres, y especialmente para las niñas, es parte inalienable, imprescriptible e indivisible de los derechos humanos y libertades fundamentales. (Art. 1)

326

En síntesis, es preponderante que exista el reconocimiento humano, sin diferenciaciones, establecido por la Carta Política de 1991, debido a que el consenso constituyente permitió llegar a ese punto, el cual es favorable para los libres desarrollos de acuerdo a las particularidades personales, lejos de considerar el género, el color y lo étnico, como elementos marginales, más bien, como formas de considerar la valía personal e individual dentro de lo colectivo, y que en conjunto se puedan hacer afirmaciones intrapaís de que todos/as hacen parte de la Nación.

Cómo citar este capítulo:

Aguilar Caro, A. (2018). Representaciones Femeninas Interculturales. En A. Aguilar Caro, *Representaciones Femeninas e Interculturales en Gobiernos Escolares* (pp.223-326). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

Capítulo V

Reconocimiento al liderazgo femenino escolar

Este capítulo da cuenta de los principales hallazgos encontrados en este estudio, estableciendo conexiones, diferenciaciones, semejanzas, encuentros y desencuentros, que concluye lo que concierne al reconocimiento del liderazgo femenino dentro del contexto escolar en las Instituciones Educativas participantes, uno de los principales postulados de la investigación permitiendo así la comprensión desde lo cognitivo, actitudinal y comportamental de esas representaciones, deducido de la abstracción del discurso de los/las actores participantes del estudio, lo cual facilita una aproximación a un análisis reflexivo de lo propuesto en los objetivos teóricos y empíricos de esta investigación con la intención de:

327

Debatir teórica e interculturalmente, desde los antecedentes contextuales y empíricos que marcan la inclusión femenina, la restitución de los derechos civiles y políticos, considerando el espacio escolar como simplificación del mundo social.

Develar la presencia de representaciones interculturales que elaboran las líderes estudiantiles y los distintos estamentos que confluyen en su participación democrática en las Instituciones Educativas del departamento del Atlántico y la ciudad de Barranquilla, Colombia sobre la mujer y lo femenino, y su relación con los marcos legales.

En el primer punto se concreta: “La interculturalidad como reconocimiento entre géneros”, allí se acota la lógica instalada desde lo que se plantea en el marco teórico, retomando la educación intercultural, la participación femenina y el reconocimiento, lo que en conjunto abre un debate de lo que se ha avanzado en la inclusión de género desde lo teórico que va a marcar el segundo punto, el cual apunta a las principales síntesis en relación a las “Representaciones femeninas interculturales en la participación”, delimitadas, contraste con lo empírico, que dio lugar a tres representaciones interculturales y las condiciones asociadas a ellas. Es preponderante el relieve de “la mujer y lo femenino, estamentos institucionales y política pública colombiana”. Allí se permite comprender lo que confluye en torno a la participación femenina, se constatan los avances y retrocesos de lo que se plantea desde la política pública y lo real, del proceso participativo de las Personeras Estudiantiles (PE).

LA INTERCULTURALIDAD COMO RECONOCIMIENTO ENTRE GÉNEROS

Desde el propósito general de lo contenido en el objetivo teórico se propuso debatir teórica e interculturalmente, desde los antecedentes contextuales y empíricos que marcan la inclusión femenina, la restitución de los derechos civiles y políticos considerando el espacio escolar como simplificación del mundo social. Es decir, se concluye aquí, a partir de lo indagado desde los aspectos teóricos articulados con lo contextual y empírico que ha dado luces al desarrollo de la participación de la mujer y lo femenino, a nivel general particularizado en la escuela, desde la perspectiva de la interculturalidad, que desde hace unas tres décadas, coadyuva también a

la potenciación de lo femenino, desde el plano de los derechos y el reconocimiento como una interconexión que puede diluir profundamente esas diferenciaciones que se han establecido socialmente y que deja muchos desafíos para el nivel investigativo de la mujer en su incorporación socio-cultural.

En definitiva, se hace referencia a tres puntos, como son: De la autodesignación femenina a los estudios de género; La participación femenina desde la educación intercultural; El reconocimiento como fundamento dialógico entre géneros. En conjunto, dan cuenta de aquellas significaciones teóricas que permiten que se equiparen las conceptualizaciones entre lo femenino y masculino, en el mundo de vida de ambos, para que desde un horizonte más íntegro se pueda visualizar lo contenido en la igualdad, como un medio y fin que facilite una mayor aceptabilidad de la mujer en el mundo de la participación social y escolar.

De la autodesignación femenina a los estudios de género

Las significaciones, como acumulado histórico de la mujer y lo femenino, habían disminuido en el devenir de las diferentes épocas de la humanidad; las búsquedas encontradas a su favor parten de su iniciativa y voluntad férrea en un avance dialectizado. Han sido definiciones graduales en su visibilidad en torno a sus derechos. Así, los logros de la inclusión en el valor democrático en los diferentes aspectos, como el político, educativo, científico, sociocultural, van matizados de la interacción entre hombres y mujeres; que datan desde hace solo tres siglos, lo que ha facilitado, desde aspectos contextuales, a partir de las movilizaciones, que se transfiera a la com-

presión de abordajes más epistémicos, que la teoría feminista ha planteado, como preponderante en la asignación del género como una construcción social; desactivando en parte la lógica patriarcal.

Iniciando por el surgimiento de ideales libertarios de la Ilustración (Kant, 2000, p.249), en donde la presencia de lo masculino/femenino, unieron fuerzas para la visibilización de los derechos de ciudadanía en 1789, surgen voces ciudadanas colectivas, representándose las mismas mujeres con la capacidad de generar acción y emitir un mensaje en el cual ellas perciben la no inclusión reclamando los mismos derechos que tienen los varones en el campo político y profesional. De ese hecho, un siglo después, empieza un proceso en el que una serie de países occidentales, lograran desde finales y principio del siglo XIX y XX respectivamente, el derecho al voto. Dentro de ellos encontramos a Nueva Zelanda, 1893; Noruega, 1913; Inglaterra, Reino Unido y Alemania, 1918, y otros países dentro del viejo continente, que lo lograron casi a la par del Nuevo Mundo. Tenemos a España, 1930; Francia, 1944; Grecia y Japón, 1945 y Mónaco, 1962 (Morin, 2011; Femenías, 2007; De Beauvoir, 2009).

En América Latina, apenas a finales de la década del treinta de ese mismo siglo (XX), “la ultimidad de la primera vez” se experimentó en el sufragio, sumándose a países como Ecuador, 1929; Uruguay y Brasil, 1932. En cambio, en otros es hasta la década del cincuenta; Perú, 1955; Colombia, 1954; Paraguay, 1961 (CEPAL, 2011; ONU-MUJER, 2012; Itatí, 2006). Esto demuestra que son logros paulatinos que dependen en gran medida de las políticas generadas al interior de los estados.

Encontramos así que el génesis de la formación de la voluntad polí-

tica se encuentra en los procesos no institucionalizados, en las tramas asociativas multiformes de la sociedad civil, que en el caso de la movilidad de las mujeres ha funcionado. Es en esa red de redes donde se formulan las necesidades, se elaboran las propuestas políticas concretas y desde donde se controla la realización efectiva de los principios y reglas constitucionales (Habermas, 1997, p.17).

Con la celebración de la reivindicación de derechos civiles, la visibilidad participativa y ahora en búsqueda de mayor representatividad social y gubernamental (Santos, 2002, p.15), que no solamente se experimenta desde el género, sino se transversaliza al color, etnia, clase de pertenencia. En las últimas tres décadas la conflictividad social ha dejado de estar centrada en las categorías marxistas, la cual ha dejado ser un eje fundamental, posicionando una línea de investigación que se sitúa en torno a lo que se ha venido denominando los “nuevos movimientos sociales”, y que a diferencia de la clase que se integran sobre la base del conflicto, se refieren a la identidad y están centrados en la búsqueda de reconocimiento, lo cual no puede resolverse de manera sencilla (Femenías, 2007).

Aunque en la actualidad las estadísticas soportan que hay mayor inclusión educativa, –y a pesar del activismo en la participación ciudadana– es menor la representatividad de las mujeres, en escalar cargos de elección popular; se sigue limitando que dentro de la política pública puedan seguir integrando cambios desde la lógica femenina a favor de quienes, siendo mujeres también, aun no tienen las mismas posibilidades de potenciar su desarrollo (ONUMUJER, 2012).

Esto limita la participación ciudadana e institucional femenina, en cuanto a los estudios de género hay un estallido desde la mitad de la década de los noventa, cuando se instala como parte de la política pública, gracias a lo concluido en la IV Conferencia de la Mujer en Beijing, “el género como construcción social”. De allí que es muy reciente el inicio de investigaciones desde esos propósitos; encuentran en las Instituciones de Educación Superior en el mundo, países como Estados Unidos, donde se concentra la mayor parte de las investigaciones con 74 %; América Latina 2,1 %; Europa 9,6 %; África 2,1 % del total de países, según una pesquisa informática de 2013 (Ver Tabla 1.18). Desde diferentes perspectivas sobresalen abordajes desde la historia, la filosofía, la justicia y la educación. En América Latina cabe destacar el papel de la CEPAL con sus estudios, como también la creciente consolidación de los observatorios de temáticas inherentes al género, lo cual, en definitiva continúa cercenando los límites del avance del género femenino, en su inclusión social y política.

332

Se puede afirmar que en el tema de género en lo específico de mujer, en países iberoamericanos los estudios se inclinan hacia la teoría feminista, la violencia, filosofía, igualdad; sin embargo, los pocos centros de investigación que integran la educación y la participación social, no la contextualizan dentro del espacio social de la escuela; encontrando así mayor relevancia en este estudio que busca identificar los factores que favorecen/desfavorecen la movilidad de las/los estudiantes en cuanto a la participación social dentro de los espacios donde legalmente pueden hacerlo, al interior de las instituciones.

Entre tanto, en Colombia vale la pena mencionar que los estudios tienen relación entre lo femenino y la sociedad, y han encontrado parte de la realidad en los estudios étnicos, estudios sociales y solo en una universidad existe una aproximación al tema que delimitamos aquí, como es la educación y la participación social; pero entendiendo de acuerdo a lo explorado que no hay estudios delimitados en el ámbito escolar sino a nivel macro.

En relación a la participación femenina en el espacio escolar, los estudios identificados en esta tesis, tanto en Europa, como en Canadá y América Latina; abordados desde el juego, el poder, el multiculturalismo y las interacciones y la participación escolar definen que los esquemas autoritaristas siguen presentes en el contexto escolar e impiden una amplia participación, no solo de estudiantes sino de la comunidad educativa en general, y que depende en gran medida de los modelos directivos que se integren al plano de administración, el fomento de activa movilidad hacia la participación.

333

En ese sentido, confluyen tanto los aspectos contextuales, empíricos y teóricos consolidados en este estudio desde el enfoque de la educación intercultural, armonizando con las representaciones sociales, que contribuyen a la abstracción de la fuente inagotable del material discursivo y permiten identificar el vínculo individual y colectivo de las representaciones encontradas, que en definitiva arguyen, a la aproximación de los propósitos iniciales de este estudio.

A manera de conclusión, queda claro que los estudios de género de la década de 1990 son un tema muy reciente, que no solo abarca a la

mujer, sino aquellas distinciones que desde la marginalidad social, han experimentado grupos sociales en la humanidad, están precedidas, por las autodesignaciones que se concretan en la movilidad social y hacen eco para la obtención de sus derechos, aunado con las teorías que fundamentan y fortalecen esas iniciativas. En el caso de las mujeres, favorece el movimiento feminista que se extiende por todo el mundo, y con el cruce de la interculturalidad y uno de todos los movimientos sociales en busca de sus reivindicaciones, al ser la teoría feminista una teoría crítica socialmente establecida, que sigue fluyendo con la institucionalidad instalada, que se aproxima, sino totalmente, contribuye a diluir esas diferenciaciones enraizadas entre hombres y mujeres, que impiden el normal desarrollo de sus potencialidades en la palestra pública.

334

La participación femenina desde la educación intercultural

En el anterior aparte se manifestaba que la participación femenina precede a la inclusión en los derechos civiles y también educativos. Ahora, con mayor incorporación educativa existente, se puede potenciar la participación, con el abrigo intercultural que demanda desde lo educativo como función social, la destrucción de lo que siempre ha mantenido en desventaja a lo femenino, como punto de partida para el desarrollo humano.

Es así, como desde los principios de igualdad y universalidad, la exclusión de lo público-político de cualquier colectivo social requiere argumentaciones convincentes acerca de esa exclusión. Hobbes, Locke y Rousseau, como defensores de la idea moderna de que todos nacemos libres e iguales, no podían excluir a las mujeres de

esos conceptos políticos sin argumentos. Es decir, decidieron que la constitución de la naturaleza femenina, ubicaba a las mujeres en una posición de subordinación en todas las relaciones sociales en las que participaba. Tras haber visto las paradojas del discurso de la igualdad en el siglo XVIII, se debe preguntar por el siglo XIX, período que presencié en su primera mitad, y de la mano del romanticismo, una respuesta reactiva frente a las posibilidades del discurso ilustrado de la igualdad para las mujeres (Cobo, 2006, p.26; Amorós, 1985, p.29).

A pesar de esas diferencias, sí existe cierto consenso a la hora de considerar que los movimientos presentan formas de acción y organización, cuyo impacto sobre el cambio social no había sido comprendido ni valorado adecuadamente por los enfoques clásicos. Entre estos nuevos enfoques figuran los culturales y cognitivos, mismos que se iniciaron en Europa, alrededor de identidades colectivas. En los Estados Unidos, comenzaba a abrirse paso este enfoque a partir del concepto marco, definido por Goffman como el conjunto de orientaciones mentales que permiten organizar la percepción e interpretación. En ese sentido, la conformación de las nuevas identidades sociales y los nuevos marcos, se encuentran en la misma plataforma de “marcos de justicia” (Amorós y De Miguel, 2007, p.57).

Entonces se puede afirmar que la construcción de ciudadanía es “el derecho de participar en una comunidad, a través de las acciones inclusivas, pacíficas y responsables, con el objetivo de mejorar el bienestar público”. También se define como “un conjunto de derechos y

deberes que hacen de la persona parte de un grupo, situado en un lugar determinado dentro de una sociedad, la que posee valores que orientan su actuación en el mundo público” (Marshall, en Hauser, 2012, p.145).

Es la contribución específica de la tercera ola del feminismo, de mediados del siglo XX, que tiene un referente claro en relación a la incorporación del género y lo que se deriva de ello, que es equiparar la igualdad, debido a la documentada persistencia de la desigualdad respecto a los varones en el acceso a la esfera pública, fuente de distribución de los recursos, el poder, y el reconocimiento de los iguales, lo que ha dado lugar a nuevas reivindicaciones destinadas a romper el techo de cristal, no por transparente menos eficaz. En este orden, se inscriben las demandas como la de una democracia paritaria, en continuidad con las políticas que sostienen que el camino hacia la igualdad sexual es el camino hacia la progresiva inclusión de las mujeres al espacio público (Amorós y De Miguel, 2007, p.77).

A partir de lo anterior, la perspectiva universalista centrada en la ilustración y en ella la tarea inconclusa de la obtención de la igualdad, hace parte del origen del feminismo al ubicarse desde la diferencia para luchar por sus derechos, que con la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano, produjo un movimiento de inclusión/exclusión en los procesos democráticos. Lógicamente con las mujeres en el lugar de desventaja mientras a los hombres se les privilegiaba con el acceso al voto. De allí que Aristóteles defina la ciudadanía como la posibilidad de elegir y ser elegido; hasta ahora

la adquisición de la ciudadanía para ellas ha sido tardía, con pasos lentos y sucesivos.

Por consiguiente, el ingreso a la ciudadanía plena en cuanto a sus derechos sociales, políticos y económicos le significó el abandono de la minoría de edad; son logros recientes. Para ello, Benhabib propone un modelo deliberativo, algo así como un universalismo interactivo, lo cual requiere un espacio de sensibilidad respecto a lo diverso, un universo basado en las normas constitucionales, jurídicas y con poder institucional delegado a parlamentarios regionales y locales; sería lo que han logrado algunos países latinos que gracias a constituyentes han modificado la constitución con mayor integración a lo diverso; es el caso de Colombia, México y Bolivia.

337

Se vincula así el valor democrático de la diversidad con el valor de la dilatación de los horizontes culturales, intelectuales, espirituales de todos/as, para enriquecer el mundo particular y colectivo, al adoptar una apertura hacia las diferentes perspectivas de este género para que aumenten las posibilidades de desarrollo, exploración e iluminación en el orden de lo intelectual y lo espiritual (Taylor, 1993, p.4).

De los procesos de autodesignación, al logro de los derechos participativos femeninos, la educación ha sido un tema crucial desde la Ilustración francesa e inglesa especialmente en la obra de Mary Wollstonecraft, publicada en 1792 en Inglaterra. Desde allí empezaron los movimientos de mujeres; y la educación llega al extremo de ser la columna vertebral de la vindicación de los derechos de la

mujer. Esta autora entiende la educación como uno de los instrumentos más significantes junto a otro, las instituciones políticas de perfeccionamiento y progreso individual y colectivo. Considera que la educación disminuye las desigualdades de talentos y por ello mismo se convierte en uno de los momentos fundamentales de la igualdad (Amorós y Cobo, 2006, p.134). Es decir, la reivindicación de la inclusión de la mitad del género humano, en los principios universales de la Ilustración, como a su vez la aplicación del principio de igualdad, la educación y la emancipación de los prejuicios, constituyen los principales postulados de la vindicación de las mujeres (Wollstonecraft, 2005, p.15).

Ya en la modernidad, la obsesión por la liberación patriarcal se encuentra en la legitimación de una serie de supuestos que ya no hacen posible su configuración como obsesión genealógica. Precisamente se lucha contra la tradición, contra lo heredado, contra la idea –aristocrática– de linaje, contra el régimen. La relevancia de la mujer en la genealogía aparece solamente en cuanto agente distorsionante o perturbador, causante de uniones no controladas por los pactos entre los varones, uniones contra natura, a mala distancia (Amorós, 1985, p.93).

Se confirma así que la reflexión de la vindicación, centrada en la educación femenina, hace una crítica al antiguo régimen como un arma peligrosa e inmoral de los hombres para oprimir a las mujeres; por lo tanto, reclamará una educación orientada a llenar el contenido moral a esos seres racionales, como hasta entonces no se había considerado a las mujeres (Amorós y Cobo, 2006, p.134).

Las fuerzas que se retoman de la Revolución Francesa para iniciar

las descargas suficientes que han facilitado desde esa época la creciente visibilidad de la mujer y su espíritu propio para recorrer el entramado social, adquiere en la educación una forma de emancipación, encontrándose hoy su presencia en diferentes puntos del planeta, en niveles directivos y organizativos; aunque hace falta aún un cúmulo de mujeres que por las desventajas propias de sus contextos, aún no han podido visibilizarse.

Se relieván así las posturas que últimamente ha adoptado la educación intercultural, de que en la escuela “hay de todo como sociedad”, y por lo cual es necesario que tanto el profesorado como el estudiantado puedan interactuar en el enfoque de derechos de igualdad y permitan una convivencia armónica entre sus miembros.

En síntesis, ubicar la participación femenina en el contexto escolar, con la mirada intercultural y la transversalización del género, puede facilitar la identificación desde el entramado educativo, cómo es la integración del liderazgo estudiantil, que parte de los procesos educativos que se desarrollan al interior de la escuela. Se considera que el avance de la participación política de la mujer es indispensable para lograr los avances individuales y colectivos de la/las mujer/es. Cada vez más siendo protagonistas y con dirección de la conducción de procesos que puedan darle mayor realce a su participación en los distintos espacios de la vida pública y privada.

El reconocimiento como fundamento dialógico entre géneros

Desde la posmodernidad, ya hay huellas fehacientes de la incorporación de la mujer en el mundo en diferentes escenarios, desmitifi-

cando aquellas heterodesignaciones que la ubicaban en la periferia de su mismo pensamiento, potencialidades y capacidades. Así el feminismo, el multiculturalismo, el nacionalismo y la lucha contra la herencia eurocéntrica del colonialismo son fenómenos que, aunque se encuentran emparentados, no deben ser confundidos. Su parentesco estriba en que tanto las mujeres, las minorías étnicas y culturales, así como las naciones y las culturas, ofrecen resistencia contra la opresión, la marginación y el desprecio, y de este modo luchan por el reconocimiento de las identidades colectivas, sea en el contexto de una cultura mayoritaria o en el de la comunidad de los pueblos. Se trata de movimientos de emancipación, cuyos objetivos políticos colectivos se definen en primera instancia en clave cultural, aun cuando siempre estén en juego también desigualdades de carácter económico, así como dependencias de naturaleza política (Habermas, 1999, p.197).

Desde la diferencia se crean identidades, las cuales se activan en la búsqueda del reconocimiento. Aquí, Taylor nos da un valioso aporte: “somos formados por el reconocimiento del otro, de esta manera el falso o poco, daña o conlleva a una falsa imagen de sí” (Taylor, 1993, p.11). Es lo experimentado en la época patriarcal en la cual a la mujer –desde lo externo– se le creaba una imagen que ha sido difícil de borrar permaneciendo aún en la actualidad con todas las reivindicaciones del feminismo, encontramos que se siguen perpetuando acciones violentas contra ellas. Como cuando Olympe de Gauges, en 1791, propuso los derechos de la mujer y la ciudadana, expresaba la exclusión sufrida, no tanto por modelos del antiguo régimen, sino por sus compañeros progresistas e igualitaristas. Ya

en 1960, las personas de color en Estados Unidos pusieron muy de moda el lema *The black is beautifull* como referente autoafirmativo para resignificar su diferencia.

De esta manera, el discurso del reconocimiento se ha vuelto familiar en dos niveles:

1. En la esfera íntima: donde comprendemos que la formación de la identidad y del yo tienen lugar en el diálogo sostenido.
2. En la esfera pública: donde la política del reconocimiento igualitario ha llegado a desempeñar un papel cada vez mayor, con dos cambios principales que se han dado a partir del tránsito del honor a la dignidad y del concepto moderno de identidad que hizo surgir la política de la diferencia.

Del contexto intercultural surge una exigencia poderosa, de acordar igual respeto a las culturas que han evolucionado; de allí que el rasgo decisivo de la vida humana sea su carácter dialógico para la construcción de la identidad y del reconocimiento. De hecho, el reconocimiento según Taylor debe ser en dos niveles:

- Respeto a la identidad, independientemente de la raza, sexo, o etnia.
- Respeto a aquellas prácticas o modos de ver el mundo.

Así, la mujer ha ido logrando reconocimiento de su identidad sexual, étnica, en consideración también al rol que le pertenece y que ya es necesario asumir desde sus logros, en una sociedad que continúa siendo perpetrada por lo masculino e individualista.

El logro de la interculturalidad dependerá de que “fusionando hori-

zontes” aprendamos a desplazarnos en uno más vasto, implicando nuevos vocabularios de comparación, dando importancia al entender otras culturas a escala mundial, como en cada sociedad individual (Taylor, 1993; Femenías, 2007). Es allí donde la conjunción masculino y femenino puede resignificarse cuando exista mayor comprensión de lo que es cada cual, sin negar lo diferente; obviando el peso histórico que ha conllevado la dominación de los hombres a las mujeres.

REPRESENTACIONES FEMENINAS INTERCULTURALES EN LA PARTICIPACIÓN

Este estudio se propuso, desde el objetivo empírico, develar la presencia de las representaciones interculturales que elaboran las jóvenes de las IE (Instituciones Educativas) elegidas, y los distintos elementos que confluyen en su participación, y la relación con los marcos legales. En ese sentido, se proponen a continuación cuatro conclusiones, que se extraen desde el análisis discursivo de los/las actores participantes, contrastado con los aportes que se han planteado en el marco teórico del estudio, lo cual va a permitir finalmente, desde las distintas perspectivas, afinar una propuesta para que exista mayor presencia de la participación femenina en el liderazgo estudiantil, todo ello en unidad con los marcos legales, para seguir dando luz a la mujer del siglo XXI, y su compromiso actual con la autodesignación de ella y de las otras mujeres. En el primer y último punto, se analizan las distinciones y semejanzas desde los conceptos de los/las Personeros/as Estudiantiles (PE); el segundo, por zona geográfica; y el tercero, del contraste del análisis de los documentos legales y lo encontrado en la aplicación empírica del estudio; es decir

de lo legal a lo real. Las condiciones asociadas a las representaciones definen lo que en contexto permitieron identificar los principales factores, que dinamizan la participación de las líderes estudiantiles.

La mujer y lo femenino

Emergen de esta representación intercultural de la mujer y lo femenino cuatro puntos de encuentro que subyacen de la participación femenina en el espacio escolar; son ellas: integración genérica, desarrollo público/privado, igualdad en la diferencia, aunado con un nivel aspiracional de las líderes estudiantiles, como es la libertad de expresión.

De los tres primeros puntos se sustraen dos dimensiones enmarcadas entre lo tradicional y lo moderno; es desde lo cognitivo que está intrincado el pensamiento de hombres y mujeres. Por lo general, los hombres están ubicados en el nivel tradicional, de su comprensión de la mujer y lo femenino, cuando por ejemplo, definen el concepto de género. Lo consideran de manera binaria y no como un constructo social; en cuanto a su desarrollo privado o público (hombres), sostienen que el primer espacio los hace sentir mayormente valorados y reconocidos en contraposición con lo público, que les parece de mayores retos y conquistas. Así mismo, el concepto de igualdad define las diferencias actitudinales y comportamentales de los estudiantes, aunque no son manifestadas por ellos. Las PE (Personeras estudiantiles) manifiestan que existe presencia de dominación masculina en lo verbal e interacción entre ellos. Aunque estos manifiesten que es fundamental la presencia femenina en la actualidad en el espacio público como símbolo de desarrollo. No así

es definido en las interacciones entre los/las estudiantes; hay presencia de violencia simbólica.

En ese mismo sentido, las PE tienen una visión mayormente moderna cuando conceptúan sobre el género, asociado a lo diverso, con aceptación de diferentes orientaciones sexuales; como a su vez, consideran que lo público es un espacio propicio para su desarrollo, considerando la educación como fundamental dentro de sus proyecciones a mediano y largo plazo. Son ellas mismas, quienes defienden su feminidad, cuando ponen al descubierto la vulneración de su ser, cuando dejan en evidencia la dominación masculina de manera verbal e interactiva con sus compañeros. De ahí, que emerge una búsqueda de la libertad de expresión; las PE se proyectan potenciadas desde lo público con una expresión libre, soportada en los derechos.

Las opiniones de las PE confluyen con los otros miembros de la comunidad educativa, participantes del estudio, como son los Directores/as (D), Profesores/as (P) y Veedores/as Estudiantiles (VE), en cuanto al género como construcción social, que despoja a la mujer de la carga comportamental que culturalmente la ata a las confinaciones de la vida privada. Ahí subyacen sus dimensiones: primero, la autodesignación de la mujer, creer que es posible su participación. En segunda medida, la educación como vínculo para que tanto hombres y mujeres entiendan su rol en la convivencia pacífica. Y en tercera medida, que en lo público está el desarrollo, pero que lo privado también cuenta, en el sentido del sostén familiar y lo que representa la mujer, que en definitiva coinciden en la construcción

de género como búsqueda de equilibrio sociocultural. Por otro lado, los D y P expresan que a nivel institucional prevalece la formación en equidad de género, formando a los y las estudiantes de cara a la sociedad, en especial para que las estudiantes toma consciencia en su rol social de participación.

De lo expresado por los PE, se concluye que sigue estando presente de manera transversal y a veces oculta, la dominación masculina; se analiza como un límite a la participación, como lo que históricamente ha estado asociado a que las mujeres puedan participar con mayores libertades. En ese caso, los varones lo evidencian en el discurso, cuando dan conceptualizaciones sobre género y lo privado; demuestran su masculinidad, cuando se autodefinen, que es la sociedad que le otorga todos los condicionamientos a la autoridad, la política y el liderazgo. Aunque las líderes estudiantiles contrarrestan esta actitud comportamental, con sus aspiraciones de la expresión libre, lo cual fundamentan a través del equiparamiento de los saberes y las capacidades entre géneros, es posible avanzar en su desarrollo propio, y así obviar los límites interpuestos entre la mujer y lo femenino.

345

Expresión libre como autodesignación de la mujer y lo femenino

En cuanto a la presencia de la interculturalidad encontrada en el punto de la Mujer y lo Femenino, se concluye que la libre expresión es un nivel aspiracional de las PE, es la necesidad de la interlocución que visibiliza a través del conocimiento y la capacidad de poder demostrar la ruptura con las desigualdades que han sido asignadas a

lo femenino desde los distintos espacios sociales. Allí hay un nexo entre lo concebido por género, lo público/privado, como también las expresiones dominantes, en las interacciones entre los/las estudiantes. Es lo que ha estado presente sociohistóricamente entre hombres/mujeres. Esas diferenciaciones no permiten que la mujer pueda tener precisiones en sus decisiones, para que sus potencialidades puedan ser más amplias desde la participación escolar.

Se concatenan las aspiraciones de las PE, definidas en la expresión libre con las voces de miles de mujeres que a nivel mundial se han unido en la búsqueda de la reivindicación de sus derechos, iniciando desde la Revolución Francesa que buscaba el despojo de la sociedad patriarcal, extensiva en los siglos que prosiguen, que da un despliegue de la mujer en sus diferentes formas e identidades. Es el feminismo como teoría crítica, que confluye en esas búsquedas y encuentros de mujeres a nivel mundial (Amorós y De Miguel, 2007, p.1), que en la actualidad con el techo de la interculturalidad, abriga todos los movimientos sociales en la búsqueda de las reivindicaciones y derechos, bajo las identidades y marcos legales: concatenados en lo social y político; lo cual es una dialéctica de las identidades culturales y de los derechos políticos. Es lo que en definitiva ha cruzado el feminismo-multiculturalismo sobre la base que identifica la verdadera situación de las mujeres (Femenías, 2007, p.16).

Congruentemente, en las dos o tres últimas décadas, se han desarrollado nuevos sugerentes y enfoques teóricos sobre la participación de los distintos movimientos sociales, incluyendo al movimiento feminista; ya no solo es una visión desde la lucha de clases,

es la búsqueda de reconocimiento a partir de las identidades diferenciadas (Amorós y De Miguel, 2007, p.57; Femenías, 2007, p.23; Cobo, 2006, p.11). Es la revolución simbólica que reclama el movimiento feminista; no puede limitarse a una simple conversión de las consciencias y de las voluntades, debido a que el fundamento de la violencia simbólica no reside en las consciencias engañadas que bastaría con iluminar, sino en unas inclinaciones modeladas por las estructuras de dominación que las producen; la ruptura de la relación de complicidad que las víctimas de la dominación simbólica conceden a los dominadores (Bourdieu, 2010, p.58).

La condición de la mujer y lo femenino está afianzada por las teóricas feministas, lo cual permite el despojo de esos tiempos del patriarcado, cuando se consideró útil mantener a la mujer en un estado de dependencia; establecieron códigos contra ella y así la constituyeron como otra, al servicio de los intereses económicos, pero también a las pretensiones ontológicas y morales (De Beauvoir, 2009, p.231).

En definitiva, es la comprensión actual del hombre, de la mujer y de la diversidad sexual desde el género como la representación de cada individuo en términos de una particular relación social que preexiste a este y se le atribuye sobre la base de la posición conceptual de los dos sexos biológicos. Es a la vez una construcción cultural y un aparato semiótico, un sistema de representación que atribuye un significado (identidad, valor, prestigio, lugar en el sistema de parentesco, estatus en la jerarquía social) (Oliva, 2007, p.36), lo que va a permitir imbricar del pensamiento masculino la dominación, y

comprender que la mujer y lo femenino, también tienen un espacio autónomo dentro del mundo de vida que comparten, interactivo entre hombres y mujeres, confinado en todas las áreas: política, social, educativa, afectiva, entre otras.

Estamentos institucionales

Los estamentos institucionales que integran el contexto participativo corresponden a los niveles directivos/as (D), profesoral (P) y estudiantil (VE), quienes interactúan con los/las líderes de la Personería Estudiantil (PE), y se aúnan para lograr las conclusiones de este segmento. Se establecerán diferenciaciones por los niveles geográficos definidos: Urbano (U), Rural Urbano (RU), Rural Rural (RR) y Rural Étnico (RE).

348

Se consideran aquí tres puntos, que desde los diferentes actores participantes, están concentrados en: la garantía democrática institucional, la participación femenina, como a su vez lo político y social de la representación.

En lo primero se constata de parte de todos/as los actores participantes del estudio, que en todas las Instituciones Educativas –sin excepción– las elecciones de personería estudiantil, son parte de un proceso funcional considerado como un valor democrático; con un proceso motivacional y organizativo, para el cual existe una plataforma, garante de la transparencia en el manejo adecuado de la información que se obtiene en las elecciones, lo que es un aspecto fundamental en un país como Colombia, donde existen altos niveles de clientelismo y corrupción en los debates electorales. Se considera

importante resaltar que en la IE41 existe un proyecto de democracia que apunta al desarrollo de este trabajo más concienzudo desde el área de ciencias sociales. Aquí se destaca que hay una diferenciación en cuanto a las zonas geográficas para la motivación de los/las estudiantes que aspiran a la personería. En las IE, cuyas zonas geográficas se definen en U y RU, hay motivación en igualdad de condiciones para ambos géneros sin ninguna intencionalidad; sin embargo en las IE, identificadas como zonas RR y RE, hay mayor énfasis motivacional en las estudiantes.

En lo segundo, se establecen tres distinciones en la participación femenina; primero: hay mayoría de mujeres dentro de los actores participantes del estudio (63 %), aunque solo las mujeres dentro del nivel directivo son minoritarias (37 %); en las zonas U, ambas son directoras, entre tanto, en las zonas RU y RR hay presencia directiva de una en cada una; en cambio en la zona RE, ambos son del género masculino. Segundo: las distinciones de género dentro de la participación estudiantil se establecen dentro de las zonas RU, RR y RE. El aporte valioso de las PE lo refrendan los directivos y docentes como de mayor creatividad y liderazgo; entre tanto en las zonas U, hay mayor liderazgo de los PE, quienes también se destacan por el cumplimiento de sus deberes dentro de la personería estudiantil.

En lo tercero, hay diferenciaciones entre las acciones que desarrollan los/las PE, algunas enmarcadas en lo político y otras en lo social. Los hombres están enmarcados en los primeros; las mujeres, en las segundas, confirmando labores de gestiones internas y externas, para mejoramiento institucional. Contrario a las PE, que se definen

más por acciones sociales, de manera interna, con tinte asistencial. En este sentido sobresalen las acciones de políticas de los PE, en las zonas RR y RU; en tanto que en las zonas RE, es notable el trabajo social de las PE. En la zona U hay baja participación de acciones tanto políticas como sociales.

De esa manera, en lo público, la participación femenina es indispensable. Los PE lo interpretan desde la interacción; las PE desde la expresión. En el primer caso, los PE demuestran a través del análisis, que prevalece la intención de liderazgo ya que actitudinalmente hay mayor predisposición por parte de género masculino. En el segundo caso, en cambio, en las PE hay una tendencia a las aspiraciones de la publicidad; es una manera de equiparse junto a los varones, además, facilita una mayor construcción social. Las aspiraciones de lo público en las PE, van dejando de lado esa dialéctica, que como currículo oculto, se vio reflejada cuando conceptúan lo privado. Los PE lo definen como un espacio de amplia libertad, y las PE como un espacio que restringe la libre expresión. En definitiva, es lo que la representación femenina anhela en el espacio escolar y a nivel general.

Se concluye en este aparte, en el sentido de distribución geográfica, que no existe diferenciación en la forma de implementación de las elecciones de personería estudiantil; en todos los lugares se es garante de la salvaguarda de un proceso transparente; sin embargo, sí existen sesgos en cuanto a las zonas donde hay mayor liderazgo de parte de las PE. Se encuentra que es mayormente notorio en las zonas RU, RR y RE, entre tanto, en la zona U sobresalen los PE.

También hay diferencias en la participación cuando tienen características políticas y sociales, que las primeras son desarrolladas por los PE y las segundas por las PE; afianzándose en las zonas RU y RR (varones), como a su vez, RE (mujeres). Aunque en la zona U existe baja participación en cuanto a lo político y social, se demarca que la zona RE es en la que se realizan motivaciones para los procesos democráticos de la mujer, pero difiere en que son las PE adscritas allí, quienes se identifican con el trabajo social que se deriva del asistencialismo, con algunas acciones más internas que externas.

Garantía democrática como potencia ciudadana estudiantil

A través de las representaciones encontradas, se interconecta la presencia intercultural en los estamentos institucionales donde prevalecen aspectos fundamentales como la construcción de la ciudadanía desde la igualdad, la garantía democrática institucional y la participación femenina mayoritaria, lo cual define una tendencia favorable a la inclusión femenina. Aunque las diferencias funcionales siguen existiendo en las acciones que emprenden las/los PE con algunos determinismos confinados a la historia del desarrollo de la mujer: lo político y lo social. En estas acciones sigue configurándose a lo social, más que a lo político; allí sería un desfase actual, que debe seguir equiparándose desde el liderazgo estudiantil e institucional.

En ese sentido, la educación “se deriva de la participación del individuo en la consciencia social de la especie”; es un proceso “que comienza inconscientemente, casi al instante mismo del nacimiento, y que moldea sin cesar las facultades del individuo, saturando su consciencia, formando sus hábitos, ejercitando sus ideas y des-

pertando sus sentimientos y emociones”. De tal modo que se convierte, poco a poco, en un heredero del capital consolidado de la civilización (Abbagnano y Visalbergh, 2010, p.461). Es lo legítimo en la posmodernidad, y con el advenimiento de las democracias y de las modernas condiciones industriales, se ha vuelto imposible predecir con precisión lo que será la civilización. Por consiguiente, es imposible preparar al niño para enfrentar un orden de condiciones; prepararlo para la vida futura significa hacerlo dueño de sí, significa educarlo de modo que consiga rápidamente el gobierno completo y rápido de todas sus capacidades (Abbagnano y Visalbergh, 2010, p.641).

352

Es decir, la escuela democrática ha de enseñar a vivir juntos, eso implica la posibilidad de tener experiencias y contactos con culturas, costumbres y hábitos muy diferentes. Aprender a vivir juntos tiene implicaciones valorativas muy importantes para el desarrollo de ciudadanía, arguyendo la importancia del conocimientos basado en la efectividad y en las emociones que se adquieren con personas de procedencia y creencias diversas; independientemente de sus determinaciones de género, etnia, nivel social o cultural (Sánchez, 2006, p.72).

Ahora bien, la igualdad de oportunidades dentro de la escuela con enfoque intercultural, representa un modelo de justicia meritocrático; permitir que todos/das participen de la misma escuela sin distinción de género, etnia y nivel social, convierte a todos/as en iguales como principio. La educación intercultural es un medio que permite desactivar las desigualdades de género en el medio escolar, que en algunas circunstancias no solo son el fruto de la reproduc-

ción pasiva, sino de la participación activa de las personas que en ella intervienen, que en su interacción transforman las asignaciones de las diferencias genéricas.

A partir de lo interpretado sobre la dinámica participativa y la actuación de los estamentos institucionales que tienen apertura a la libre participación de los/las estudiantes, se identifican, desde los modelos de la educación intercultural de autores como Candau y Dietz, el enfoque intercultural y la educación para interactuar, respectivamente, lo que permite que el valor democrático, se instale indistintamente en las diferenciaciones entre los/las estudiantes y que fortalece la construcción de ciudadanía desde el espacio escolar.

El enfoque intercultural define las diferencias como una relación dinámica entre dos entidades que se dan mutuamente un sentido y afirma que la hipótesis intercultural, para ser consecuente y concreta, debe ser global y genérica, debe ser reproducida y trabajada con los diversos grupos sociales, no debe ser privativa de algunas escuelas o grupos. Se trata de un enfoque que afecta a la educación en todas las dimensiones y que puede considerarse como una clave de la formación del profesorado (Candau, 1994, pp.18-19).

Educación para interactuar, es decir, la educación intercultural a través del aprendizaje complejo coincide con el multiculturalismo crítico en su énfasis en el conjunto de los educandos y no solo de los grupos minoritarios, pero rescata la noción de empoderamiento, a la vez que recupera el ámbito escolar como foco de actuación. Las competencias interculturales mutuamente adquiridas a través de la interacción grupal serían aprovechadas para un aprendizaje coope-

rativo que no reprodujeran las exógenas delimitaciones intergrupales (Dietz y Mateos, 2011, pp.49-57).

Es coherente enlazar con el enunciado anterior, que una teoría de la educación, desde lo intercultural, es importante que identifique el análisis del currículo oculto de género; es necesario que desde lo educativo, exista apropiación de la idea de la igualdad de género y asuma que la igualdad civiliza las relaciones humanas. En ese sentido, integrar también la familia y la sociedad, lo que en definitiva, facilitará un amplio posicionamiento de la ciudadanía y la democracia, tanto en hombres como en mujeres (Cobo, 2006, p.49).

Política pública colombiana

354

En este ítem, las conclusiones se desarrollarán en dos sentidos: por un lado, de lo abstraído de los documentos legales nacionales, y por otro, de lo encontrado en el entramado institucional, asociados a injerencia de la política pública en la participación femenina que permite, finalmente, hacer el contraste de lo legal a lo real en cuanto a la participación femenina en el contexto escolar.

En el primer caso: considerando lo legislado en cuanto a la participación femenina en Colombia, hay dos momentos: A) Se concluye a partir del aporte de las legislaciones definidas en los análisis. B) Se concluye a partir del canon discursivo de los/las actores del estudio, de lo que conceptúan en referencia a la política pública, que define la participación femenina que finalmente contribuya al cruce entre lo legal y lo real, encontrado en los niveles participativos de las líderes estudiantiles.

A. Aporte de la legislación colombiana a la participación femenina

Para el análisis documental, se eligieron ocho legislaciones¹, iniciando por el principio universal de derechos humanos, en la integración y reconocimiento a la igualdad y dignidad humana, a nivel universal, como a su vez, centrado en la legalidad colombiana a favor de la incorporación de lo femenino en lo educativo, político y sociedad en general. Tuvo que ver, con los intereses investigativos, los cuales se orientan en un espacio micro, como es el escolar; en contraste con lo que acontece desde la política pública, con favorabilidad de la mujer en los ámbitos de la política y cargos públicos de poder. Consecuentemente, se abstraieron de sus dictámenes lo relacionado con: la igualdad, la participación social, la discriminación positiva y los reconocimientos que interconectan y arguyen para contrastar de lo legal a lo real en la participación de la mujer a nivel general como en los espacios democráticos de la escuela.

355

En lo que concierne al principio de igualdad, a través de la indagación en las legislaciones elegidas, se concluye en tres núcleos, que dan fundamento legal desde diferentes perspectivas y que facilitan soporte al trabajo empírico aplicado. A continuación se presentan:

- Igualdad: dignidad, cultura y educación. Se considera lo legislado en los Derechos Humanos, la Constitución de 1991 y la Ley 115 –Ley de Educación–; en las dos primeras se identifican, la dignidad igualitaria como máximo valor, que tanto en el nivel univer-

¹ Derechos humanos 1948, Constitución política de Colombia 1991, Ley 115 de 1994, Ley 581 de 2000, Ley 823 de 2003, Ley 1257 de 2008 y Leyes 1434-1475 de 2001.

sal y nacional, es una plataforma de avance para que la mujer se incorpore a la par de los hombres en la existencia sociopolítica. Y en la última, la igualdad se delimita desde la educación como función social.

- Igualdad: oportunidad, en lo laboral y acceso a los servicios públicos. Integrada por las Leyes 581 de 2000; 823 de 2003 y 1257 de 2008, garantes de la igualdad de oportunidades, en cuanto a la participación activa de la mujer en la sociedad, en lo laboral, como también promueve el acceso a los servicios públicos, soportado en sus derechos individuales.
- Igualdad: participación política. Correspondiente a las Leyes 1434 y 1475 de 2011, con la participación directa en política representativa, en un sentido de seguimiento en el Congreso de la República, por un lado, y la participación política en igualdad de condiciones, por otro.

356

Se define en la anterior tríada, desde el vínculo de la igualdad en lo educativo, en la inclusión laboral, en cuanto a los exámenes públicos de carrera administrativa, en cargos de poder, en la igualdad de oportunidad en la vida pública y privada, en el acceso a los servicios públicos, definidos por los derechos individuales que rigen de manera conjunta en beneficio de la mujer, que marcan derroteros en la justicia social donde prima el principio de igualdad.

La participación femenina se establece desde los principios declarados en la proclamación de los Derechos Humanos; de ahí toman

fuerzas las legislaciones intrapaíses, para avanzar en la inclusión femenina en la política de diversas formas. En ese sentido, se abstraen tres núcleos, que fundamentados legalmente, facilitan la interpretación de la participación de la mujer en cargos públicos, de elección popular y en la delimitación escolar a través de las instancias participativas. Los núcleos identificados son:

- Participación: universal y nacional. En ese primer núcleo se identifican desde la Declaración de los Derechos Humanos, la Constitución Política colombiana de 1991 y la Ley 115 de 1994, una definición sostenida de la participación libre y que posibilita la inclusión femenina, de esa manera y también en el plano nacional permiten que la mujer se incluya en los niveles políticos-sociales de participación, delimitados en el espacio escolar, como un microespacio, donde se funge como un laboratorio de ciudadanía, a través del ejercicio democrático de la personería estudiantil.
- Participación: femenina laboral. En este núcleo, de lo legislado a partir de las Leyes 581 de 2000 y 823 de 2003, definen la paridad en los cargos directivos en los órganos de poder público, como a su vez, la igualdad de oportunidades en la participación en los diferentes aspectos de la vida pública y privada.
- Participación: política directa. En este núcleo, integrado por las Leyes 1434 y 1475 de 2011, se establecen unas definiciones en cuanto a la participación directa de la mujer en cargos públicos de poder y representación política directa, respectivamente. En ese sentido, hay unos dictámenes específicos en torno a lo fun-

cional y definitivo del mínimo del 30 % en los cargos que se postulen las mujeres.

Cabe resaltar, que es fundamental lo dictaminado en las Leyes 1434 y 1475 de 2011, no solo fundamento para la participación, sino que determina promoverla y financiarla, para que las mujeres sin distinción puedan optar por cargos de las ramas del poder público y elección popular; de manera tal, que pueda haber mayor inclusión e injerencia en la política pública que beneficie al género femenino colombiano.

En síntesis, la inclusión de la participación ciudadana de la mujer, de manera universal y nacional, en los cargos de representación política en la vida nacional y el espacio escolar es fundamental que esté normada, para que muchas más mujeres puedan interesarse en los niveles participativos. Y que el segundo espacio, sea un ejercicio que promueva la intencionalidad de su participación de manera pública.

Comprendiendo la discriminación positiva, que en el caso colombiano está delimitado en las Leyes 581 de 2000, 1434 y 1475 de 2011, hay niveles porcentuales mínimos para la inclusión femenina en el ejercicio de cargos públicos del nivel directivo, y de elección popular; con un mínimo de un 30 %, en ambos casos; como a su vez, la comisión interparlamentaria, que exige la presencia femenina de diecinueve congresistas, distribuidas en diez representantes a la Cámara y nueve senadoras, respectivamente. De esa manera, como discriminación positiva, visibiliza la presencia de la mujer, aunque de lo legal a lo real aún hay muchas brechas que impiden su cumpli-

miento. Se concluye que aunque, no son suficientes los porcentajes establecidos en las Leyes antes descritas, debido a que lo ideal es la paridad en la incorporación femenina a cargos públicos de poder y elección popular como a su vez en la comisión legal para la equidad son formas que van indicando el camino y el interés gubernamental de contribuir a darle mayor visibilidad a la participación femenina en Colombia.

Finalmente, en Colombia los reconocimientos a la diversidad desde lo legal, que a diferencia de muchos países de América Latina, este país tiene cambio en la Constitución Nacional, desde 1991; de ahí en adelante existe el reconocimiento a la diversidad sin distinción de género, etnia o color, como a su vez lo partícipes que deben ser todos los espacios que brinda el Estado. Así mismo, en la Ley 115 de 1994 –Ley General de Educación– se incorporan todas estas figuras inclusivas, que en el espacio escolar es una forma de ir ejercitando las competencias ciudadanas a los futuros votantes y líderes/resas políticos/cas. De igual manera, en la Ley 823 de 2003, se reconoce que la igualdad de oportunidades, es un referente a favor para las mujeres y debe aplicarse desde la primera infancia.

Se concluye que es preponderante que exista el reconocimiento humano, sin diferenciaciones, establecido en Colombia por la Carta Política de 1991, debido a que el consenso constituyente permitió llegar a ese punto, favorable para los libres desarrollos, de acuerdo a las particularidades personales, lejos de considerar el género, el color y lo étnico, como elementos marginales; sino más bien como formas de considerar la valía personal e individual dentro de lo co-

lectivo y que en conjunto se puedan hacer afirmaciones intrapaís de que todos/as hacen parte de la nación.

Finalmente, de lo que arroja la revisión teórica, interpuesta con el análisis del trabajo empírico y documentos legales, se confirma que aún existen limitantes en la participación femenina, tanto de manera externa como interna, que en definitiva hay autodesignación de la mujer ante las heterodesignaciones que históricamente la han separado de espacios públicos; sin embargo, la plataforma institucional potencializa la motivación y activa dentro de ese espacio, un resurgir de la mujer contemporánea en la asunción de su liderazgo; como a su vez el nivel decisorio para continuar el desarrollo de un proyecto de vida que movilice su saber y pueda desligarla de lo privado como de lo reproductivo, establecido como única forma de avanzar en la plenitud femenina.

360

B. Participación estudiantil actual y en potencia

Definido lo concluido de las legislaciones analizadas, congruentemente, se evidenció dentro del análisis del canon discursivo, que hay un interés dentro de las IE (Instituciones Educativas), soporados en la normativa, en fomentar la participación estudiantil. De hecho, es corroborado por lo que manifiestan tanto los/las D (Directores) y P (Profesores), como también los/las PE (Personeros Estudiantiles) y VE (Veedores Estudiantiles). Existe motivación, y también una adecuada implementación de los procesos participativos, con transparencia e idoneidad, lo que indica un camino favorable a la construcción ciudadana. En ese sentido, se identifican en la voz de los/las actores/as participantes, la mención de algunas

legislaciones que se han establecido a favor de la mujer dentro del contexto colombiano, que en el discurso se visibilizan, poniendo de relieve por ejemplo, la Constitución y la Ley 115 de 1994, que es expresada por los D y P como el inicio de los procesos participativos y de inclusión de géneros; de otro lado, los VE y PE reconocen los avances que se obtienen a partir de la promulgación de la igualdad de oportunidades y prevención de la violencia hacia la mujer, que aunque no las mencionan, se contemplan en las Leyes 1257 de 2008 y 823 de 2003. Se determina entonces, que hay legalidad para el progreso de la mujer. Además, dentro de las IE no existe un incentivo, a través del reconocimiento, en relación a la participación del liderazgo estudiantil, pero sí en torno a cuestiones académicas y culturales; lo cual es favorable en los procesos que desarrollan los/las estudiantes en general.

A modo de cierre de este segmento, se puede anotar que la interculturalidad se presencia en lo que concierne a los derechos desde la legislación que favorece el desarrollo de la participación estudiantil, contemplada en las legislaciones definidas, en las que hay dictámenes en lo relacionado a la igualdad, la participación, la discriminación positiva y el reconocimiento. Que se demuestran niveles mínimos de conocimiento adecuados, para darle aplicación y así la armonía institucional permite mayor motivación, por un lado, de los estamentos institucionales, como el nivel directivo y profesoral, que dan cabal cumplimiento de la normativa en participación –lo cual es confirmado por los/las PE y VE–, y por otro, favorece una construcción de ciudadanía, desde la igualdad y la garantía democrática, que es un ejercicio que a futuro se verá reflejado tanto en

las actitudes como en los comportamientos en la vida civil de los/las líderes estudiantiles. En definitiva, reconocen los estamentos ligados a la participación y la tendencia de la participación específica de las estudiantes en general, que facilita la institucionalidad para fomentarla de manera equitativa con las garantías necesarias. Aunque las/los PE manifiestan que en el futuro no les gustaría incursionar en el rol político, ya que tienen otras aspiraciones de formación académica.

En el segundo caso, están inmersos en lo real de la participación y el impacto de las políticas públicas que obstaculizan o facilitan la participación. En ese sentido, se sintetizan y se concluye en tres puntos: la identificación de políticas públicas en género, la política pública y embarazo adolescente, y la paridad como integración de géneros. En lo primero, dentro de las abstracciones cognitivas, en cuanto a la identificación de las políticas públicas que favorecen a la mujer a través del análisis del canon de los/las Directores/as (D), Profesores/as (P), Personeros y Veedores Estudiantiles (PE) y (VE) existen algunas diferenciaciones entre los/las actores. Primero, los D y P identifican lo establecido desde la Constitución Nacional y Ley 115, en cuanto a lo determinado para participación general y estudiantil. Segundo, aunque no las enuncian, los PE determinan que en la política pública a favor de la mujer, están la prevención de la violencia de género y la igualdad de oportunidades, que corresponde a las Leyes 1257 y 823, delimitadas por el Congreso colombiano, en los años 2008 y 2003, respectivamente. Y tercero, los VE coinciden con los PE, en cuanto al reconocimiento de la importancia que imparten las leyes para la prevención de la violencia de género

y la igualdad de oportunidades, como también las diferenciaciones entre lo público y lo privado.

En lo segundo, existe conexión entre la política pública que implementa las instituciones públicas de salud y el porcentaje de embarazos adolescentes; se ejemplifica en el lugar donde existen mayores embarazos adolescentes. En la IE 21, se verifica baja incidencia de los programas de salud sexual y reproductiva, tanto de parte interna como externa. Es este un lugar Rural Urbano (RU), que se contrapone a las demás IE del nivel Urbano (U), Rural Rural (RR) y Rural Étnico (RE), donde sí llegan los programas y además usan estrategias educativas adecuadas para bajar la incidencia de los embarazos adolescentes.

En lo tercero, se deduce que hay un nivel aspiracional de paridad, la cual creen que pueden ser benéfica en torno a la igualdad y los derechos, que según los líderes estudiantiles, tanto PE como VE, creen que puede ser útiles. En las IE 2 y 3, coinciden los/las VE, en la importancia de la paridad en la participación y liderazgo estudiantil; lo que según los/las VE, de algún modo, facilitaría disminuir la prevalencia de la dominación masculina (VE2). De otro modo, basado en el concepto de derechos, potenciarían la intervención social para buscar alternativas de solución que beneficien a la colectividad (VE3). De esa manera, se parte del consenso de los/las D y P; hay compromiso de la implementación de la transversalización de la igualdad de género institucionalmente; aunque reconocen que es un proceso gradual que se inicia desde interacciones igualitarias de parte de ellos/ellas hacia los/las estudiantes.

Finalmente, en el cruce intercultural de esta representación, en relación a la política pública institucional, se concluye que cognitivamente existe una identificación de las legislaciones que promueven la inclusión de género en lo participativo y en otros ítems determinantes como la violencia de género y la igualdad de oportunidades. Todos/as los actores se refieren a la Constitución de 1991 y la Ley 115 de 1994 como parte de los procesos de integración ciudadana y educativa de la mujer; lo que deja al descubierto el soporte en los derechos que están definidos en la legislación colombiana para el beneficio de la mujer. Anotan también, que hay un análisis crítico en relación a la política pública de salud y los índices de embarazos adolescentes, que a mayor ausencia de programas, es mayor el riesgo; es el caso presentado en la zona RU, donde existe un promedio de siete embarazos adolescentes anualmente, contrapuesto a las zonas U, RR y RE, donde hay bajos índices, o en el último caso, no ha existido embarazo adolescente durante los últimos tres años. De otro modo, proponen los actores/as del estudio, que el fomento de la paridad entre géneros, es fundamental, como medio y fin, para que las estudiantes puedan mantener su liderazgo y motivación para participar, lo cual es benéfico, considerando que es necesario que se concienticen tanto hombres como mujeres para el logro de la integración femenina en los espacios políticos y que de lo legal a lo real sea puesto en práctica.

Condiciones asociadas a la participación

Los condicionamientos asociados a la participación femenina, en el contexto institucional, se sintetizaron en las manifestaciones de las Personeras Estudiantiles (PE), en las cuales se detallan: entorno so-

cio-familiar, pre-existencias de la participación femenina, condiciones institucionales internas y externas, y participación femenina entre potencias públicas y privadas, que en conjunto, establecen los límites que obstruyen o facilitan la participación femenina.

1. Dentro del entorno socio-familiar femenino, se destacan dos puntos: la estructura familiar y las diferenciaciones que existen en la interacción entre géneros en ese espacio, lo cual, se conforma de acuerdo a cada lugar geográfico, situaciones delimitadas en la constitución personal y su desarrollo en el liderazgo estudiantil.

En cuanto a la estructura familiar, en el análisis discursivo se constata tanto de los como de las PE, la representación de tres tipologías en la estructura familiar: extensa, núcleo familiar completo y madresolterismo. Además, se encuentra mayor afinidad con la figura materna, aunque en los casos de ausencia de ambos padres, no hay ninguna representatividad.

365

2. Entre tanto, en la pre-existencia de la participación femenina, en lo único que distan los de las PE es en diferenciarse en relación a la interacción dentro de los miembros de la familia, es en la fuerza que pueden tener ellos a diferencia de ellas, en las labores cotidianas. Sin embargo, unifican criterios en la igualdad en el trato entre sus miembros, enmarcadas dentro la libertad de expresión, el respeto y lo afectivo de relaciones familiares. Se concluye de este segmento, dentro de la estructura socio-familiar y las diferenciaciones que se establecen entre géneros que las tipologías familiares varían de acuerdo a los lugares geográficos, primando el modelo nuclear en los lugares Rural-Urba-

no, las disfuncionalidades en los Urbanos, como a su vez, las familias extensas en los Rural-Rural. Aunque es transversal el concepto que tienen de la igualdad en el trato intrafamiliar, ya que según lo manifestado por las PE, hay libertad de expresión, se consolida el valor del respeto y del afecto; entre tanto los PE sostienen que la igualdad prima, diferenciándose solamente, en el concepto de fuerza –entre hombres/mujeres–. Sin embargo, ellos creen que la distribución de los quehaceres del hogar, en igualdad de condiciones y que su aporte dentro del grupo, tanto hombres como mujeres, tienen las mismas connotaciones.

3. En este segmento de las pre-existencias de la participación juvenil femenina, tienen que ver con las acciones individuales y asociadas a su núcleo familiar, con las actividades participativas en las que manifiestan se han incorporado; de esa manera, se pone de relieve, en cuanto a las PE, su activismo en relación a las actividades de salud y educación. Entre tanto en los PE, se destaca la salud, el deporte y lo político. Entre tanto y en la participación de familiares, en nivel comunitario y/o político, subyacen niveles participativos en cargos de elección popular y representativos comunitarios.
4. Existe así una correlación entre géneros en cuanto a las pre-existencias de la participación, tanto de manera individual como familiar. Ahí la mujer sigue condicionada a las actividades más sociales que políticas en relación a los hombres. Acciones de salud y educación están definidas por ellas, y políticas y deportivas, a ellos. Confluye de la misma forma, en los cargos tanto políticos

y comunitarios que han ocupado sus familiares; en ese sentido, los de elección popular (Concejo) y Acción Comunal (directivo) son ocupados por el género masculino; y los de trabajo comunal (madre comunitaria) lo ocupa el género femenino. En definitiva, se delinea una mayor fuerza hacia el liderazgo de los varones, y una incursión tímida en el de las mujeres, a actividades comunales asistenciales, desde las pre-existencias de participación social del nivel familiar.

5. Las determinaciones institucionales, tanto internas como externas, que condicionan la participación estudiantil, se definen, en primera instancia, por la motivación a la participación, aplicación de la normativa aunada a la transparencia del proceso de elección. También, el concepto de igualdad que es impartido entre la directiva y docentes, sin diferenciación de géneros entre el estudiantado. En segunda instancia, se evidencia sentido crítico en relación a la Ley 115 de 1994, que establece la participación; no obstante, hay movilidad en cuanto a las gestiones interinstitucionales, y existe un referente positivo de los primeros cargos que a nivel latinoamericano y local, son ocupados por mujeres.

367

En síntesis de este aparte, según lo referencian los/las PE, son favorables en algunos aspectos las condiciones tanto internas, como, externas que contribuyen a la participación estudiantil. En el primer modo, tanto la motivación y la transparencia en el proceso de elección y la definición del concepto de igualdad, son aspectos que fundan la participación activa y brindan seguridad al momento de participar tanto de los como de las PE. En el segundo modo, los

desafíos que plantea la Ley 115, en torno a mayor definición de las acciones de los/las PE, aunque eso no influye en el activismo externo para buscar algunas alternativas de solución para las situaciones particulares de las IE. A nivel externo, el referente de la participación femenina, tanto desde el nivel latinoamericano y local, surte un tipo de efecto como referente, sobre todo a las PE.

Condicionamientos de la participación que confinan y liberan

El lado femenino de la historia, ha estado determinado por confinaciones privadas, que progresivamente se han ido desactivando en los últimos tres siglos; sin embargo esas potencias privadas y públicas, en el espacio escolar, definido en esta investigación, presenta sus tensiones en los niveles, familiar e institucional, mediado por las pre-existencia de la participación tanto personal y socio-cultural. En ese sentido, las latencias privadas se unifican en las acciones participativas individuales y familiares, en las que se hace diferenciación de géneros al elegir las acciones o cuando se ocupa un cargo público o comunal. Se definen claramente para la mujer, aquellas de atención primaria, educación y salud. A los hombres, cargos de elección popular, acciones políticas y deportes.

368

Lo privado, como lo define Betty Friedan (1963), *La mística de la feminidad*, y lo que configura como una búsqueda de lo público, Simone de Beauvoir en *El segundo sexo* (1949), que “la mujer no nace, sino que se llega a ser”. En el primer caso, se interpreta desde la identidad, de manera psico-social; y en el segundo, desde la condición de las mujeres, filosófica existencial. Aunque dista en la época de la publicación, la primera obra es deudora de la segunda, ya que a

través de un estudio de casos de las mujeres anglosajonas, describe la manera como viven ellas y la frustración como seres humanos, denuncia muchos aspectos alienantes que coincidían con los modos de vivirse, en la inmanencia que Beauvoir había analizado desde su ensayo. La diferencia radica, en que da mayor trascendencia a la mujer, ya que desde la filosofía existencialista, es una red conceptual que fortalece a la teoría feminista, porque el espíritu existencialista encierra un espíritu de rebelión contra las constricciones de la libertad y este rasgo es extremadamente positivo para el desafío de esa época y actual de las mujeres (Friedan, 2009 y De Beauvoir, 2009).

La mística de la feminidad, permite a las mujeres ignorar la cuestión de su identidad, e incluso les incita a ello. En algunas respuestas del trabajo empírico de Friedan, encontró que se automatizaban respuestas como: “soy la mamá de Mary; la mujer de Tom”. Sostenía negativamente, que la mística ejerciera un poder sobre las mujeres si a estas no les diera miedo hacer frente al vacío aterrador que las incapacita para verse a sí mismas a determinada edad (Friedan, 2009, p.109). Consideraba que el meollo desconocido del malestar de las mujeres en Estados Unidos, durante mucho tiempo, fue la carencia de una imagen privada. Las imágenes públicas que desafían el sentido común, que tienen muy poco que ver con las propias mujeres, fueron capaces de dar forma a una demasiado grande de sus vidas. Aquellas imágenes no hubieran tenido semejante poder si las mujeres no hubiesen sufrido una crisis de identidad. Fue entonces, la necesidad de una nueva formación identitaria, la que condujo a aquellas apasionadas feministas a forjar nuevas sendas para las mujeres.

Propone la autora la incorporación de una mística diferenciada de la feminidad inferior, lo cual no podía seguir en esa reprensión; es entonces una nueva mística de modo que equivaliera a escindir átomos, penetrar en el espacio exterior, crear un arte desde lo femenino que ilumine el destino de la humanidad y ser pionero de las fronteras de la sociedad:

- Cuanto más se priva a la mujer de una función en la sociedad acorde con su propia capacidad, más se expande su trabajo en casa, como madre y esposa.
- El tiempo que requiere cualquier mujer para hacer las tareas domésticas, varía en proporción de la inversa del desafío que le suponga otro trabajo al que pueda dedicarse. Sin intereses externos, la mujer se ve prácticamente obligada a dedicar cada momento a la tarea trivial del confinamiento privado (hogar).

370

De otro modo, *El segundo sexo* relanza al feminismo, pero no desde una plataforma política. Según las pesquisas de la autora entre mujeres: “todas ellas decían tener el sentimiento de haber vivido como seres relativos”, “se comenzó a dar cuenta, de las falsas facilidades, las trampas, los obstáculos que la mayoría de las mujeres encuentran a su paso”, despertando así su atención (Beauvoir, 2009). Su premisa fundamental es: ¿qué significa el hecho de ser mujer? Ocupa así, categoría de lo otro, que ya había ocupado Merleau-Ponty y Sartre. Beauvoir piensa que las relaciones hombre/mujer en la sociedad patriarcal son asimilables –desde el punto de vista fenomenológico– descriptivo a las relaciones señor/siervo de la dialéctica hegeliana de la autoconsciencia. La mujer, como el esclavo se reconoce en el varón, la identidad le viene concedida en cuanto vasalla

del hombre, de lo contrario es poco femenina; ella es definida exclusivamente en referencia al hombre (la esposa de, la secretaria de, la ayudante de); ella es quien está en contacto con lo material, con las cosas (piense en el ama de casa, en las profesiones de subordinación), siempre en la asimetría con el varón (López, 2007, p.340).

Propugna Beauvoir, es una socialización del trabajo doméstico; pero no una socialización a cargo del Estado, como pensaban la rusa Alexandra Kollontay (1872-1952), sino en el seno del grupo familiar, lo cual no es exclusivo de la mujer ni de nadie en particular, deben asumirlo todos los miembros del grupo por igual, definido textualmente: “Si las mujeres hicieran revolución en este plano, si rechazaran el trabajo doméstico, si obligaran a los hombres a hacerlo con ellas, si tal trabajo dejase de ser el trabajo clandestino al que están condenadas, si esto cambiara, toda la sociedad daría un vuelco” (De Beauvoir, 2009, p.80).

371

En suma, desde lo psicosocial y filosófico que abordan las autoras, la identidad y la condición de las mujeres, mediados por las potencias privado/público, es de anotar que es básico comprender esos condicionamientos, para que se puedan lograr actuaciones desde la plataforma pública, que le permita a la mujer “ser”, en consecuencia de sus intereses y búsquedas, más allá de lo que ha venido determinándola históricamente. Lo público, en completud desde esferas educativas, que le permitan su formación para su independencia; para luego lograr su ubicación en su niveles aspiracionales, que en el caso de la participación política, es una clave para visibilizarse en el entramado social, para equiparar los distanciamiento de lo privado/público.

Ahora, en la incorporación de lo femenino en la escuela, desde los derechos, acudiendo al enfoque intercultural, según los estudios empíricos revisados, es ya una manera del resguardo de la igualdad como principio fundante, aunado con la participación que ha facilitado la comprensión de sus potencias entre lo privado y lo público, que individualmente le ha permitido identificar su ubicación y desarrollo; siendo un aporte en colectivo con mayor inserción más allá de los cánones tradicionales asignados a la mujer.

Es la consolidación, como lo propone Castells de una Identidad Proyecto; esta se desarrolla cuando los individuos buscan y construyen una nueva identidad, se sustenta en la cultura que poseen, pero también sobre aquellas otras que puede examinar. Desde esta posición, la función de la escuela en la sociedad actual ha de compatibilizar dos aspectos fundamentales: compensar las desigualdades de origen, y reconstruir los conocimientos, actitudes y pautas de conducta que el alumnado asimila en las interacciones sociales que mantienen su vida extraescolar (Castells, en Sánchez, 2006, pp.65-66).

372

Desde esos postulados, la función de compensación de las estudiantes en el sistema escolar se hace práctica, pero mucho más, está la necesidad de reconstruir los conocimientos estereotipados y las actitudes negativas, que sobre el género femenino se desarrollan en la sociedad y que se transmiten en la escuela. Para ello se requiere llevar a cabo una educación crítica desde una perspectiva de género.

En esa misma línea, la identidad está vinculada al concepto de diferencia; tradicionalmente, los dos usos más frecuentes de identidad,

están definidos por el ontológico y el lógico. Respecto al primero, su formulación clásica es que toda cosa (ente) es igual a sí misma, donde la noción de cosa suele utilizarse en diferentes niveles conceptuales. Respecto del segundo, el principio dice que A es igual a A; o bien, desde la lógica posicional, que si p entonces p; sin embargo, en el sentido extenso –que es el que ahora nos interesa– suele hablarse también de “identidad” psicológica, política y sexual, nacional y étnica. Estas concepciones extendidas de la identidad se encuentran vagamente más próximas a una definición de tipo ontológico que lógico (Femenías, 2007, p.57).

En definitiva, desde la identificación, es muchas veces una estrategia para obtener reconocimiento y consecuentemente, justicia. Es lo que –en el caso de la mujer– ha ido surtiendo efecto, como a su vez, intramovimiento feminista, se van re-descubriendo identidades que marcan nuevos abordajes desde la teoría feminista. Entonces, la identidad lejos de aquellos condicionamientos que marcan el mundo de vida de la mujer, que lo privado (antes), que lo público (ahora), que desde su propia autonomía puedan equiparar su proyecto de vida, ubicándose no con polarizaciones, en uno y otro lugar, sino la búsqueda de su ser y que el reconocimiento pueda estar definido socialmente.

Cómo citar este capítulo:

Aguilar Caro, A. (2018). Reconocimiento al Liderazgo Femenino Escolar. En A. Aguilar Caro, *Representaciones Femeninas e Interculturales en Gobiernos Escolares* (pp.327-373). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

Capítulo VI

Apuesta a la política pública educativa incluyente

En lo que sigue, se propone un debate reflexivo, en concordancia con los hallazgos empíricos identificados en este estudio, como a su vez, con los documentos legales revisados, la posibilidad de contribuir desde la perspectiva de la educación intercultural al fortalecimiento de los procesos democráticos desarrollados en las Instituciones Educativas participantes del estudio, de los municipios de Malambo, Ponedera, Tubará y la ciudad de Barranquilla, Colombia. A la vez, se propone una apuesta a la política pública educativa incluyente, considerando que la interculturalidad remite a la confrontación y el entrelazamiento, a lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios. Ello implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos, que va a permitir fusión de horizontes, en el sentido del reconocimiento mutuo como una salida tanto en lo público como en lo privado, de esos sesgos diferenciadores entre hombres y mujeres (García, 2004).

La intencionalidad es hacer aportes desde la conceptualización teórica, en conjunción con la derivación de los aspectos más destacados de lo empírico; que facilite la interacción tanto de los estamentos institucionales y la política pública para el afianzamiento de la participación femenina dentro del espacio institucional, para que la

paridad en la participación y en su representatividad en los diferentes órdenes, sea efectiva; donde la subordinación ya no tenga asilo sino el desplazamiento en un horizonte más vasto, armónico con la realidad contemporánea y lo necesario de la integración social de la mujer, como un faro que puede guiar la disposición entre géneros para el desarrollo y la transformación social.

A líderes estudiantiles

El pasado en presente sigue mediado para lo femenino, por la dominación masculina; ese cariz defectuoso de la sociedad patriarcal, que no se desinstala del todo. Esa microfísica del poder, como lo ha definido Foucault, que en el caso del espacio escolar que se estudia aquí, está presente como currículo oculto, en medio de las interacciones estudiantiles y que es visibilizado por las Personeras Estudiantiles (PE).

376

De ahí que se puede plantear la necesidad de que las líderes estudiantiles identifiquen el género como construcción social; como a su vez, la identidad femenina como parte de las diferenciaciones, guardando sus propias expectativas de proyecto de vida, en relación del otro para realizarse, mas no para definirse, lo que va a facilitar poder liberarse de esos comportamientos que tienden a aflorar en los varones como parte de su habilidad de dominación, lo cual en este caso, no es identificada por ellos. En ese sentido, es necesario que los líderes estudiantiles puedan comprender la integralidad de género, no como ellos lo han manifestado “como una asignación social, donde la autoridad, la masculinidad y el liderazgo media para sí”, sino como encuentro, definición y comprensión desde la diferencia.

Es indispensable que los personeros estudiantiles puedan incorporar una nueva masculinidad desde el género, desadaptado de lo que sociohistóricamente ha permeado su condición varonil, desde la autoridad, la dominación y lo representativo de lo que en común tienen los hombres y mujeres, como el sentido de humanidad; que puede contribuir a concepciones armónicas de convivencia, a pesar de las diferenciaciones marcadas desde lo biológico, pero que interceptando lo psicológico y social, pueden minimizar esos rezagos de dominación y desde lo dialógico avanzar en la comprensión desde los diferentes espacios de interacción humana.

Es la educación intercultural, desde los derechos humanos, una integración de lo genéricamente humano desde la política del reconocimiento, que facilita fusionar los horizontes, que en cualquier trama sociocultural se pueda interactuar sin ningún tipo de restricciones desde lo íntimo y/o público. Es en cualquiera de esas redes donde se inician o se potencian conceptos como la igualdad, que es la definición que en este caso se conectaría con lo que es límite de la mujer y lo femenino; de lo que emerge la expresión libre por parte de las líderes estudiantiles y guarda relación con la voz que han alzado las mujeres a nivel mundial; esa necesidad de escucha e interlocución.

Estamentos institucionales

Coexisten tres aspectos fundamentales en cuanto a la incursión de la participación femenina en el espacio escolar. Hay evidencia de la garantía democrática institucional al proceso de elección de personería; también, hay mayoría de mujeres entre todos los actores participantes del estudio, en un 67 %; y hay acatamiento de las le-

gislaciones establecidas en cuanto al cumplimiento de las elecciones en sus diferentes etapas, de motivación y realización de quienes ostentan el poder representativo, independientemente del género.

De esa manera, es un punto a favor en el nivel de desarrollo administrativo dentro de las funciones de las Instituciones Educativas integrantes del estudio; no obstante, hay algunas orientaciones de acuerdo al estudio, que se facilitan aquí para continuar fortaleciendo el desarrollo del fomento de la participación política estudiantil; que potencia tanto a las como a los estudiantes. A continuación se detallan:

- Hay una tendencia tanto de las estudiantes como de sus madres o apoderadas, en la elección de trabajos definidos socialmente a la mujer, en lo asistencial. Se puede decir que hay un sesgo intergeneracional marcado, lo que obstruye la iniciativa de un liderazgo con el matiz político; liderazgo que debe fundamentarse en lo femenino para el empoderamiento y mayor participación. Podrían emerger propuestas de nuevas tácticas para mayor integración de las estudiantes en trabajos de la personería, que incursionen más en el debate y en la reflexión de su nivel participativo.
- Otro de los obstáculos que se encuentran en la motivación de participación femenina, son los embarazos adolescentes. En el nivel geográfico Rural Urbano (RU), se constata que a menor presencia de los programas de los organismos de salud, en cuanto a la promoción y prevención de la salud sexual y reproductiva, hay mayor riesgo de embarazos; en una de esas Instituciones Educativas, existe un promedio de siete embarazos anuales, lo cual es diferente en las demás Instituciones Educativas que mantienen

sus programas, tanto internos como externos, y hay muy bajos índices de embarazos adolescentes. En ese sentido, se requiere promover ese tipo de proyectos donde se promueva el cuidado de la salud sexual tanto de los como de las estudiantes, para bajar esos riesgos, que en definitiva pueden limitar tanto la participación política como el desarrollo de un proyecto de vida de las estudiantes, que las potencie en sus intereses de formación profesional y laboral.

Política pública colombiana

Hay un principio rector, tanto en la declaración de los Derechos Humanos como en la Constitución Política colombiana de 1991, que favorece inicialmente la inserción de la mujer y participación en igualdad de condiciones, que fueron refrendadas por las Leyes 581 de 2000, 523 de 2003, 1436, 1736 de 2011, como a su vez, la Ley 1257 de 2008, que frena la violencia de género en las diferentes esferas de la vida social. En el espacio educativo se reafirma en la Ley 115 de 1994, en lo que tiene que ver con la participación política en el espacio escolar; lo que en conjunto contribuyen a la dinamización de la participación de la mujer en el espacio público-político.

Aunque en la actualidad las estadísticas reflejan que hay mayor inclusión educativa –y a pesar del activismo en la participación ciudadana–, es menor la representatividad de las mujeres en escalar cargos de elección popular sigue limitando, dentro de la política pública que puedan seguir uniéndose a los cambios desde la lógica femenina a favor de quienes, siendo mujeres también, aún no tienen las mismas posibilidades de potenciar su desarrollo (UNESCO, 2011; ONUMUJER, 2012).

La otra propuesta, está relacionada con las definiciones específicas a la participación femenina en la Ley 115 de 1994, como también, en las funciones de los/las personeros estudiantiles, los cuales se deciden de manera general, pero no existen especificidades.

Finalmente, es necesario que desde la política pública se siga definiendo el reconocimiento a la participación femenina, tanto en lo público como en lo privado; de ahí se fundamentan los principios rectores, como igualdad y participación en busca de la paridad, que sería el fin último de los procesos participativos, que permitan que en el caso de las Instituciones Educativas, sea un microespacio para la formación del ejercicio ciudadano que permita forjar nuevas generaciones con conciencia social, y sobre todo, que entre los estudiantes pueda servir de *praxis* para su posible participación en su vida adulta, y desde allí iniciar un proceso democrático verdadero que permita los cambios sociales, que en torno al género se necesitan.

380

PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN

La apuesta de esta investigación es ser aporte al debate, desde la educación intercultural, a los procesos democráticos institucionales, como un fundamento que oriente con un énfasis mayor desde lo intercultural soportado en los derechos; que potencie la participación femenina, iniciando por los estamentos institucionales como la política pública, para que desde otras perspectivas y visiones del fenómeno estudiado, se posibilite una mayor incorporación en la planeación de acciones, que desde las ciencias sociales, contribuya al desafío de la democracia participativa, que en el entramado institucional, es un ejercicio que posibilita la proyección en la par-

ticipación directa de los futuros ciudadanos/as, comprendiendo el difícil contexto colombiano que tiene tintes desviados de lo que es la concepción del valor democrático, lo cual podría afianzar la construcción ciudadana, sin los sesgos propios del género.

Las proyecciones de la investigación se darán en tres tiempos: corto, mediano y largo plazo. En el primero, se espera comunicar los resultados de la investigación desde artículos y eventos científicos, desde el nivel nacional e iberoamericano, que puedan contribuir al debate académico. Además, organizar encuentros en las Instituciones Educativas, donde se planteó el estudio, que permitan fortalecer el proceso participativo, considerando dimensionalidades como la igualdad de género en la interacción, paridad en el proceso de postulación y el valor democrático como construcción ciudadana. En el segundo, continuar indagando, desde la perspectiva de género con enclave intercultural, las diferenciaciones existentes en los límites de la participación y lo que de acuerdo a la estigmatización genérica puede afectar en el futuro a la participación política de las líderes estudiantiles, como a su vez, aquellas réplicas intergeneracionales que hacen mella en el inconsciente tanto de los como de las estudiantes, desde los contextos familiares, geográficos e institucionales. Y en el tercero, como posible campo de estudio, desde las representaciones sociales entrecruzado por lo intercultural, triangular las dimensiones cognitivas, actitudinales y comportamentales, que en definitiva afectan inconscientemente que la participación femenina; y así como completud, se afiancen desde el reconocimiento mutuo como una forma de activar una lógica que a través del liderazgo, tanto las como los estudiantes pueden ampliar la dimensionalidad de sus

vidas, aprovechando el espacio institucional como una plataforma que facilite ejercitarse para formarse una consciencia ciudadana en el futuro sin sesgos de género y exista mayor comprensión de la participación femenina tanto en el nivel interno como externo. En ese mismo tiempo (largo plazo), se avizoran dentro del tema de género con el cruce intercultural, considerando el contexto del Caribe colombiano y aprovechando la “recuperación histórica del sujeto”, proponer estudios como: la identificación de los dispositivos laborales, femeninos y afrocaribes, y los sesgos de género en letras de la música popular de acordeón; lo que en conjunto puede seguir desenterrando la modernidad en la posmodernidad, primera época que llegó tardíamente en el contexto latinoamericano y que aún continúa con los mismos intrincados en el pensamiento de hombres y mujeres; tal vez podría dar luces a nuevas propuestas tanto a las Instituciones como a la política pública.

382

Finalmente, dentro de los logros en la comunicación de los resultados, se ha logrado concretar cinco publicaciones desde que se terminó la construcción de la tesis en 2015. De ellas, dos artículos de revistas impresos en 2015, una ponencia publicada en 2016 y dos capítulos de libros aceptados para publicar en 2016 (Ver Tabla 6.1).

Finalmente, es fundamental poder cumplir dentro del rigor científico, con la comunicación de los resultados; los cuales han pasado varios filtros de pares académicos –tanto nacional como internacionalmente–, por lo que este trabajo es una base que se consolida para apropiarse del conocimiento en la temática intercultural y de género para continuar profundizando dentro del epicentro del Caribe colombiano, y todas las lecturas que puedan hacerse para aportar a la transformación social, desde lo teórico/práctico.

Tabla 6.1
Publicaciones derivadas de Tesis Doctoral:
Representaciones femeninas e interculturales

N	Título	Tipo, estado, fecha	Publicación	Acceso virtual
1	Heterodesignaciones patriarcales, representadas interculturalmente, en la participación femenina estudiantil	Artículo publicado junio de 2015	Revista Educación y Humanismo. Universidad Simón Bolívar – Barranquilla, Colombia ISSN 0124-2121 Vol. 17 – No. 28 – pp. 64-88 – Enero-Junio, 2015	http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/ojs/index.php/educacion/article/view/1167
2	Representación femenina juvenil e intercultural en los espacios democráticos de la escuela. Estudio de caso: Departamento del Atlántico, en el Caribe colombiano	Artículo publicado octubre de 2015	Revista Prospectiva de Trabajo Social e Intervención Social. Universidad del Valle, Cali, Colombia. No. 20, octubre, 2015, pp. 325-349	http://revistapropectiva.univalle.edu.co/index.php/prospectiva/issue/view/333/showToc
	Inclusión femenina intercultural participante en gobiernos escolares	Ponencia publicada diciembre de 2016	Ponencia: Segundo Congreso de Educación CRETAM- México ISBN 978607966975-1 Ciudad Victoria, México	
3	Representaciones de la participación femenina, desde los gobiernos escolares en el departamento del Atlántico, Caribe colombiano	Artículo publicado marzo de 2017	Capítulo de Libro: Educación, desarrollo y representaciones sociales: estudios interdisciplinarios del Caribe	
4	Historicidad del reconocimiento femenino en contraste con la participación escolar: una mirada intercultural	Aceptado para publicar diciembre de 2016	Capítulo de Libro: Estudios doctorales femeninos: Aportes desde las ciencias sociales y humanas	

Fuente: Adaptación a partir de las publicaciones de producto de tesis doctoral

Referencias Bibliográficas

ANTECEDENTES

Contextual y empírico

- ACNUR (1992). *Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas*. Recuperado de: <http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/BDL/2002/1424>
- Acosta, F. y Barbosa, D. (2005). Participación, organización y ciudadanía juvenil. Recuperado el 17 de febrero de 2017 de: http://www.redcreacion.org/documentos/simposio4if/FAcosta.html#Uso_apropiado_del_documento
- Alta consejería para la equidad de la mujer (2011). *Participación de las mujeres en Colombia*. Bogotá: Presidencia de Colombia.
- Álvarez, D. (2005). *Lectura y formación ciudadana. Un estudio aplicado a la escuela de animación juvenil*. Medellín, Colombia: Iberoamericana de Bibliotecología.
- Andrew, M. (2008). Questioning women's movement "strategies": Australian activism on work and car. *Social politics*, 370-395.
- Archenty, N. (2003). *Género y Ciudadanía: La representación como articulación social y política*. VI Congreso Nacional de Ciencias Políticas.
- Armentia, P. G. (2007). Un estudio sobre la IV Conferencia Mundial de las Mujeres. *Revista Comunicación y Hombre*, 81-94.
- Banco Mundial (2012). *Informe sobre desarrollo mundial 2012. Igualdad de género y desarrollo*. Washington: Banco Mundial.

- Barrera, L. (2007). Movimiento feminista en Colombia y su influencia en la salud de las mujeres. *Salud, historia y sanidad*, 38-49.
- Basile, T. (2001). Educación y política. La Universidad Popular de las Madres de Plaza de Mayo: emergencia de nuevas prácticas en cultura y poder. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 131-150.
- Bikmore, K. (2006). Democratic social cohesión (assimilation)? representations of social conflict in Canadian public school curriculum. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 359-386.
- Bird, K. (2003). *The political representation of women and ethnic minorities in established democracies: a framework for comparative research*. Migration Studies in Denmark.
- Bireza, P. (2001). *Intercultural education, a priority of education policies*. Bucharest, Romania: Institute for Educational Sciences.
- Blanchs, M. (2003). Representaciones sociales, memoria social e identidad de Género. *Akademos*, 57-76.
- Bonilla, H. (2010). *Interculturalidad y política educativa en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
- Cajiao, F. (2004). La concertación de la educación en Colombia. *Iberoamericana de Educación*, 31-47.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Vol. 2: Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*. Barcelona: UOC.
- Castillo, E. (2003). Democracia y Ciudadanía en la Escuela. *Acción Pedagógica*, 32-39.
- Castillo, E. (2008). *La educación intercultural bilingüe. El caso colombiano*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Castillo, J. (2003). La formación de ciudadanos en la escuela: un escenario posible. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*,

- Niñez y Juventud*, 115-143.
- CEPAL (1989). *Mujer y política: América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- CEPAL (1989). *Mujeres rurales en América Latina: Resultados y proyectos*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- CEPAL (2003). *Género, previsión y ciudadanía social en América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- CEPAL (2003). *Gobernabilidad democrática y género, una articulación posible*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- CEPAL (2011). *Paridad política en América Latina y el Caribe. Percepción y opiniones de los líderes de la región*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- CEPAL (2013). *Estudio económico de América Latina y el Caribe. Tres décadas de crecimiento*. Recuperado de: <http://www.cepal.org/es/publicaciones/1085-estudio-economico-de-america-latina-y-el-caribe-2013-tres-decadas-de-crecimiento>
- Cohen, L. (1999). *El bachillerato y las mujeres en Colombia: Acción y reacción*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Colectivo de mujeres pazíficas (2010). *Mujeres feministas, piensan en la paz en Colombia hoy*. Cali: Colectivo de mujeres pazíficas.
- Condorcet, J. (1993). *La ilustración olvidada. La polémica de los sexos en el siglo XVIII*. Madrid: Editorial Anthropos.
- Consejo de Europa (2002). *Education for democratic citizenship activities 2001-2004*. Recuperado de Consejo de Europa: <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=2183563&SecMode=1&DocId=1380998&Usage=2>
- Contreras, C. & Pérez, A. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de*

Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2(9), 811-825.

Correa, M. (2005). La feminización de la educación superior y las implicaciones en el mercado laboral. *Externado de Colombia*, 1-32.

Cox, C. (2004). *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. Washington, D.C.: BIC.

Cubides, H. (2000). El gobierno escolar y educación ciudadana. Estudio de casos. *Nómadas*, 249-253

Damas de blanco (2003). Recuperado el 13 de febrero de 2017 de: <http://www.damasdeblanco.com/>

DANE (2005). *Dirección Administrativa Nacional de Estadísticas*. Recuperado el 13 de febrero de 2017 de: www.dane.gov.co

García, L. (2008). *Las damas de blanco y la lucha por el espacio público en La Habana*. Recuperado el 17 de febrero de: <http://www.ascecuba.org/c/wp-content/uploads/2014/09/v18-garciafreyre.pdf>

388

Gouges, O. (1791). *Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana*. Recuperado el 17 de febrero de 2017 de: <https://www.marxists.org/espanol/tematica/mujer/autores/gouges/1791/001.htm>

Hurtado, D. & Alvarado, S. (2007). Escuela y ciudadanía: Reflexiones desde las significaciones imaginarias y al autorreflexividad. *Estudios pedagógicos*, 79-93.

Internacional (2006). *Hegoa*. Recuperado el 13 de febrero de 2017 de: <http://www.hegoa.ehu.es/>

Itatí, A. (2006). El acceso a mujeres en educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología*, 11-16.

Javaloy, F. (2001). *Comportamientos colectivos y movimientos sociales*. Madrid: Leavel S.A.

Jenson, J. (2009). *Lost in translation: The social investment perspective and genero equally*. *Social politics*. Oxford: Oxford University Press.

- Korenman, J. (2013). Universidad de Maryland EU. Recuperado de: <http://userpages.umbc.edu/~korenman/wmst/programs.html#outside>
- Kymlicka, W. (2010). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Lamus, D. (2009). *Movimiento feminista o movimiento de mujeres en Colombia. Mujer con voz la política si va*. Medellín: Personería de Medellín.
- Lofdahl, A. (2006). Power and participation: Social representation among children in pre-school. *Social Psychology of Education*, 9, 179-194.
- Lofdahl, A. & Hagglund, S. (2006). Power and participation: Social representations among children in pre-school. *Social Psychology of Education*, 9, 179-194.
- Luna, L. (1998). *Los movimientos de mujeres: Feminismo y feminidad en Colombia (1930-1943)*. Barcelona: U. Barcelona.
- Luna, L. (1999). La feminidad y el sufragismo colombiano durante el período 1944-1948. *Anuario Colombiano de Historia y de Cultura*, 26, 194-2012.
- Ministerio de Educación de Colombia (2004). *El estado del arte en la etnoeducación en Colombia*. Bogotá.
- Ministerio de Educación de Colombia (2004). *Informe de la educación en el siglo XXI. Informe nacional de Colombia*. Bogotá.
- Ministerio de Educación de Colombia (2015). Ley 115 de 1994. Consultado 13 de febrero de 2017 de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85906.html>
- Misra, J. & Akins, F. (1998). *The welfares state y women. Estructure, agency y diversity. Social politic*. Oxford: Oxford University Press.
- Molyneux, M. (2003). *Movimiento de las mujeres en América Latina. Estudios teóricos comparados*. Madrid: Ediciones Cátedra.

- OAG (2016). *Desafíos demográficos para la organización social del cuidado y las políticas públicas*. Recuperado el 17 de febrero de 2017 de: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40239/1/S1600556_es.pdf
- OEA. (2010). Niñez. Recuperado de: <http://www.oas.org/es/cidh/infancia/actividades/actividades.asp>
- OEI (2013). *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado de: <http://www.oei.es/valores2/boletin6f.htm>
- OIT (2004). *La OIT y la igualdad de género*. Recuperado de: <http://www.ilo.org/gender/Aboutus/ILOandgenderequality/lang--es/index.htm>
- OIT (2014). *Organización Internacional del Trabajo*. Recuperado de: <http://www.ilo.org/public/spanish/>
- Olson, M. (2009). Democratic citizenship a conditioned apprenticeship: a call for destabilization of democracy in education. *Journal of Social Science Education*, 8, 75-80.
- ONU MUJERES (2011). *El progreso de las mujeres en el mundo*. New York.
- ONU MUJERES (2012). *Informe anual de la ONU*. Recuperado de: <http://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2013/6/annual-report-2012-2013>
- ONU MUJERES (2015). Conferencia de Beijing 1995. Consultado de: <http://www.unwomen.org/es/how-we-work/intergovernmental-support/world-conferences-on-women>
- ONU.(1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. Recuperado de: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- ONU (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado

- de: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- ONU (1992). *Conferencia de Naciones Unidas sobre medio ambiente y desarrollo*. Recuperado de: <http://www.un.org/spanish/esa/sust-dev/documents/declaracionrio.htm>
- ONU (1993). *Conferencia Mundial de los derechos humanos*. Viena.
- ONU (1994). *Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo*. New York: El Cairo: Naciones Unidas.
- ONU (2012). *Oficina del alto comisionado de las Naciones Unidas para los derechos humanos*. Recuperado de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cedaw.htm>
- Oraisón, M. (2009). Participación, escuela y ciudadanía: perspectiva crítica y praxis política. *Investigación en la escuela*, 39-50.
- Ortiz, L. (2013). La escuela en Colombia: Gobierno escolar y construcción de democracia. *Educoas*, 1-21.
- Ospina, H. (2006). Trascendencia de las representaciones sociales infantiles, sobre el maestro para la formación de ciudadanía. *Dialnet*, 2(4), 71-86.
- Palacio, N. (2010). Educación para la ciudadanía: la democratización de la vida escolar en Colombia; sus orígenes, logros y limitaciones. *Congreso Iberoamericano de Educación*, 1-24.
- PNUD (2008). *Empoderadas e iguales*. New York: Consolidated Graphics.
- PNUD (2012). *Informe del milenio 2012*. New York: ONU.
- PREAL (2006). *Una revisión a la participación escolar en América Latina*. Santiago de Chile: San marino.
- Presidencia de Colombia (1991). *Constitución Política de Colombia*. Recuperado de: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Documents/Constitucion-Politica-Colombia.pdf>

- Rojas, T. (1998). La etnoeducación en Colombia: Un trecho andado y un largo camino por recorrer. *Palabra y cultura*, 19, 40-43.
- Sánchez, C. (2005). *Los gobiernos escolares y estudiantes en Honduras. Estudio de su organización y funcionamiento en municipios de cinco departamentos*. Tegucigalpa: UNICEF.
- Sánchez, I. (2006). *Educación para una nueva ciudadanía democrática e intercultural en Colombia*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Taller feminista (2013). Taller feminista. Recuperado de: <http://tallerfeminista.files.wordpress.com/2009/05/introduccion-a-la-segunda-jornada.pdf>
- Tholander, M. (2007). Students participation and non-participation as a situated accomplishment. *Childhood*, 449-466.
- Thornberg, R. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 44-54.
- Torney-Purta, J. & Amadeo, J. (2004). El desempeño en material de conocimiento cívico y la comprensión de la democracia y la ciudadanía. En: OEA, *Fortalecimiento de la democracia en las Américas a través de la educación cívica. Unidad de Desarrollo Social y Educación*.
- Torre, G. (2007). *La etnoeducación sus bases antropológicas y su papel histórico. Conferencia de foro sobre la educación, convocado por la mesa departamental de educación del Chocó*. Quibdó.
- Torres, L. (2010). Gobernabilidad Democrática, Género y Derechos de las Mujeres en América Latina y el Caribe. *Centro de Documentación y Estudios (CDE-Paraguay)*, 4-10.
- UNESCO (2000). *Adopción de marco de acción Dakar*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNESCO (2000). *Educación para todos*. Consultado: el 13 de fe-

- brero de 2017 <http://www.unesco.org/new/es/our-priorities/education-for-all/>
- UNESCO.(2005). *Convención internacional sobre la protección de los derechos de los trabajadores migratorios y de sus familiares*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001435/143557s.pdf>
- UNESCO (2006). *Directrices de la unesco sobre educacion intercultural*. París: UNESCO.
- UNESCO (2010). *Informe Mundial de la UNESCO Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/culture/resources/report/the-unesco-world-report-on-cultural-diversity/>
- UNICEF (1998). *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. Bogotá.
- UNICEF. (2006). *Hacia una escuela de calidad amiga de las niñas y niños. Ideas para la acción*. Bogotá: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.
- UNICEF (2013). UNICEF. Recuperado de: http://www.unicef.org/spanish/education/index_44865.html
- Unión parlamentaria (2010). *Estudios sobre mujeres y hombres en los parlamentos*. Suiza: Unión Parlamentaria.
- Velázquez, M. (1995). *Las mujeres en la historia de Colombia*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Vélez, H. (2008). *Participación social en escuelas preescolares y primarias: Reflexiones y propuestas desde las experiencias de una organización social. Hacia una cultura democrática*.
- Viezzer, M. (1968). *Si me permiten hablar. Testimonio de Domitila, una mujer de las minas de Bolivia*. México: Siglo XXI.

ORIENTACIONES TEÓRICAS

- Abbganano, N. y Visalberght, A. (2010). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Amorós, C. (1985). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona: Anthropos.
- Amorós, C. & Cobo, R. (2006). *Interculturalidad, feminismo y educación*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Amorós, C. & De Miguel, A. (2007a). *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización. De la ilustración al segundo sexo*. (Segunda ed., Vol. I). Madrid: Top printer plus.
- Amorós, C. & De Miguel, A. (2007b). *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización. Del feminismo liberal a la posmodernidad* (Segunda ed., Vol. II). Madrid: Top Printer Plus.
- Amorós, C. & De Miguel, A. (2007c). *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización. De los debates del género al multiculturalismo* (2 ed., Vol. III). Madrid: Minerva.
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales 127*. Costa Rica: FLACSO.
- Berger, P. & Luckman, T. (1966). *La construcción social de la realidad*. Recuperado de: <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccic3b3n-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>
- Betancour, L. (2012). *Los holguineros y su representación social: Un acercamiento a su estudio*. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/cccss/20/ibc.html>
- Bobbio, N. (1986). *El futuro de la democracia*. México: Fondo y Cultura Económica
- Bourdieu, P. (2010). *Dominación masculina*. Barcelona: Anagrama S.A.

- Candau, V. (1994). *Interculturalidad y cambio educativo. Hacia comportamientos no discriminatorios*. Madrid: Ediciones Narcea S.A.
- Cobo, R. (2006). *Interculturalidad, feminismo y educación*. Barcelona: Cataratas.
- Condorcet, J. (1993). *La ilustración olvidada. La polémica de los sexos en el siglo XVIII*. Madrid: Editorial Anthropos.
- Consejo Económico y Social (1997). *Informe del Consejo Económico y Social. Incorporación de la perspectiva de género*. Obtenido de: <http://www.ilo.org/public/spanish/bureau/gender/newsite2002/about/defin.htm>
- De Beauvoir, S. (2009). *El segundo sexo*. Tercera edición. Buenos Aires: De bolsillo.
- De Lauretis, T. (2000). *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*. Madrid: Horas y Horas.
- Dewey, J. (2004). *Educación y democracia*. Madrid: Morata.
- Dietz, G. & Mateos, S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Femenías, M. (2007). *El género del multiculturalismo*. Buenos Aires: Quilmes Edt.
- Friedan, B. (2009). *La mística de la feminidad* (Quinta ed.). (M. M. Solimán, Trad.). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Gadamer, H. (2007). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- García, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Buenos Aires: Paidós.

- Hauser, J. (2012). *Arteterapia con enfoque de género. Encuentros Creativos con Mujeres Vulneradas y Excluidas en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Hierro, G. (1995). *Diálogo sobre filosofía y género*. México D.F: Universidad Autónoma de México.
- Jodelet, D. (1984). *En psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Kant, I. (2000). *Filosofía de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. (cuarta ed.). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- 396 Le Doeuff, M. (1980). Simone de Beauvoir and Existentialism. *Feminist Studies*, 6(2), 277-289. doi:10.2307/3177742
- López, T. (2007). *El feminismo existencialista de Simone de Beauvoir* (Segunda ed., Vol. III). Madrid: Minerva Ediciones.
- Lourenco, F. (1964). *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Manganiello, E. (1992). *Pedagogía General*. Buenos Aires: Librería del Colegio.
- Marco, S. & Walker, M. (nd). *Diálogo y diferencia. Los feminismos que desafían la globalización*.
- Millet, K. (1995). *Política sexual*. Madrid: Cátedra.
- Miyares, A. (2006). *Democracia feminista*. Madrid: Feminismos/Cátedra, 2003.
- Morin, E. (2011). *La vía. Para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.

- Moscovici, S. (1984). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Argentina: Paidós.
- Oliva, A. (2007). *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización* (Segunda ed.). Madrid: Minerva Ediciones.
- Pateman, C. (1998). *El contrato sexual*. Barcelona: Anthropos.
- Piaget, J. (1926). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Revista de Pedagogía.
- Sánchez, A. (2006). *Interculturalidad, feminismo y educación*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Scott, J. (1993). *De mujer a género. Teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales*. (A. Oliva, Trad.). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Taller feminista (2013). *Taller feminista*. Recuperado de: <http://tallerfeminista.files.wordpress.com/2009/05/introduccion-a-la-segunda-jornada.pdf>
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Thomas, F. (2002). *¿Entonces qué quieren las mujeres? Psicología desde el Caribe*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/213/21301006.pdf>
- Wollstonecraft, M. (2005). *Vindicación de los derechos de las mujeres*. Madrid: Fernández Ciudad.

CONSTRUCTO METODOLÓGICO

- Bourdieu, P. (2010). *Dominación masculina*. Barcelona: Anagrama S.A.
- Erazo, M. (2011). Rigor científico en las prácticas de la investigación cualitativa. *Ciencia, docencia y tecnología*, 107-136.
- Gadamer, H. (2007). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

- Gutiérrez, J. (2011). Grupo de discusión: ¿Prolongación, variación o ruptura con el focus group? *Cinta Moebio*, 41, 105-122.
- Martinic, S. (2006). *Metodología de la investigación social*. Santiago: Lom.
- Pardinas, F. (1993). *Metodología y técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. I, Métodos. Madrid: La Muralla S.A.
- Rojas, M. (2011). Cátedra latinoamericana Julio Cortázar. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=4H5G-SMXhzQ>
- Sierra, R. (1991). *Técnicas de investigación social. Teorías y ejercicios*. Madrid: Editorial Paraninfo S.A.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Enfermería.
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón*. Barcelona: Anthropos.

Cómo citar este capítulo:

Aguilar Caro, A. (2018). Apuesta a la política pública educativa incluyente. En A. Aguilar Caro, *Representaciones Femeninas e Interculturales en Gobiernos Escolares* (pp.327-398). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

Las representaciones son determinaciones internas, de nuestra mente, en alguna relación con el tiempo. Son modificaciones de nuestra mente, referidos al conocimiento que se representa, en un momento determinado. Son reales, es el género común que abarca todas las modificaciones de la mente en el conocimiento; y más cuando, son femeninas juveniles e interculturales.

La investigadora Aura Inés Aguilar Caro, ha puesto en escena a partir de una aproximación de la educación intercultural, articulando los aspectos contextuales y empíricos para enmarcar la inclusión femenina en la restitución de derechos civiles y políticos de la mujer en América Latina, y más en nuestro Caribe donde la mujer hace una revolución jamás vista entre nuestra gente, sin ir a la guerra, sino por sus luchas para ganar sus derechos.

En esta investigación realizada a jóvenes (hombres y mujeres), participantes en los Gobiernos Escolares en ocho instituciones educativas del departamento del Atlántico: municipios de Malambo, Ponedera, Tubará y distrito de Barranquilla, se puede aplicar aquel pensamiento de Humberto Eco: "no es que no hayan existido mujeres que filosofaran. Es que los filósofos han preferido olvidarlas". Y esta investigación, es una de las que abre el camino, para un luminoso futuro de la nueva mujer Caribe.

Numas Armando Gil Ollvera

Profesor programa de Filosofía
Universidad del Atlántico

EDICIONES
U UNIVERSIDAD
Simón Bolívar
SIMÓN BOLÍVAR



ISBN 978-958-8930-81-7



9 789588 930817