

Microsistema de la Relación Género- Poder en la Formación Inicial del Profesorado desde el enfoque de la complejidad.

Microsystems Relationship In Gender-Power Initial Teacher Training Approach From The Complexity

Lucy Mar Bolaños Muñoz*

Facultad de Educación Universidad Santiago de Cali

Resumen

Este artículo presenta un acercamiento a la relación género-poder desde el enfoque complejo, que se deriva de una investigación donde se diseña, desarrolla y evalúa un programa para la formación del profesorado desde la perspectiva de género (Bolaños, 2005). El estudio de la relación género-poder se hace a partir de un proceso la mediación y la evaluación en los micro, meso y macrosistemas. El programa se desarrolla con estudiantes del V semestre de la Licenciatura en Preescolar en el semestre 2004B en el curso de Práctica Pedagógica Investigativa y tiene como propósito el diseño, implementación y evaluación del impacto formativo del mismo. La investigación se centra en el proceso de interacción social porque los sujetos apropian concepciones sobre los estereotipos de género y pueden adoptar posiciones de afirmación o de negación ante las situaciones de discriminación de género. Considerando que es a través del lenguaje, como herramienta mediadora, que los sujetos se apropian de una identidad personal de género, se busca en sus manifestaciones los rasgos en los que se asienta la construcción de dicha identidad y se explican comportamientos y formas de interacción entre los géneros. El propósito es incidir en la construcción de nuevas formas de concebir la relación género-poder. Para ello, se plantean una serie de actividades mediadas que abordan la relación género-poder en varios contextos.

Palabras Claves: Género, pensamiento complejo, formación del profesorado.

Abstract

This paper presents an approximation to the revision of the gender category from the complex approach; it sprang from a research that designs, develops, and evaluates a program for the formation of teachers from the perspective of gender (Bolaños, 2005). The program studies the gender-power relationship because in the process of social interaction, subjects take conceptions about gender stereotypes as their own and they can adopt affirmative or denial standpoints toward situations of gender discrimination. Considering that it is through language, as a mediating tool, that subjects appropriate themselves of a gender personal identity, in their manifestations we look for the features on which the construction of such identity lays, and behaviors and forms of gender interactions are explained. The purpose is to have an incidence in the construction of new ways to conceive the gender-power relationship. To do that, a series of activities has been planned in order to study the gender-power relationship in different contexts.

Keywords: Gender, complex thinking, teacher training.

* **Correspondencia con la autora:**

Lucy Mar Bolaños Muñoz. Facultad de Educación Carrera 64ª Número 1-70 Apto. 204 Cascadas 4 El refugio, Cali, Colombia. E-mail lucymar19@hotmail.com

Introducción

La revisión de la categoría género a la luz de la complejidad se deriva de una investigación que diseña, desarrolla y evalúa un programa para la formación del profesorado desde la perspectiva de género (Bolaños, 2005). El programa de formación es un eslabón en la cadena de estudios empíricos de los planteamientos derivados del enfoque sociocultural y de género trasladados a los procesos educativos. Son ejemplos de estas investigaciones: García (2001), Jiménez (2003), Jiménez (2005), Rebollo (1999), Rodríguez (2006), e investigaciones en proceso como Villaciervos (2009).

Se estudia esta relación porque, en el proceso de interacción social, los sujetos apropian concepciones sobre los estereotipos de género y pueden adoptar posiciones de afirmación o de negación ante las situaciones de discriminación de género. Considerando que a través del lenguaje, como herramienta mediadora, los sujetos se apropian de una identidad personal de género, se puede buscar en sus manifestaciones los rasgos en los que se asienta la construcción de la identidad de género y se pueden explicar comportamientos y formas de interacción entre los géneros.

En el marco del programa de formación (Bolaños, 2006), es importante considerar que la identificación de las tendencias de crisis son parte también del análisis del modelo estructural propuesto y



Fig. 1. Formas de utilización de los constructos teóricos en cada momento de la investigación

puede captarse en el macro, meso y micro sistema de las relaciones de género que, según Del Valle, (2002) involucra tanto a la economía, al estado, a las fuerzas de la globalización como a las relaciones establecidas en los hogares y a las relaciones interpersonales. Para hacer un análisis del modelo estructural proponemos como retos científicos: Articular la teoría Sociocultural a la formación del Profesorado, identificar variables empíricas para determinar niveles de internalización de la relación género-poder y articular la formación del profesorado a procedimientos de la investigación-acción.

Enfoques de la Complejidad y Sistémico en el Programa de Formación

El siguiente esquema (Ver Fig. 1) muestra los fundamentos de la teoría sociocultural que orienta las explicaciones de la relación género-poder en la evaluación inicial y final; la actividad mediada y la evaluación del impacto formativo, porque consideramos que “el conocimiento es sin duda un fenómeno multidimensional en el sentido de que, de manera inseparable, a la vez es físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social” (Morin, 1988, p. 20).

Siguiendo a Morin (2006a p.42) la formación en género debe “considerar la sociedad, recordémoslo, no sólo como un macrosistema que contiene en sí subsistemas relativamente autónomos”. La mediación y evaluación en cada sistema puede abrir vertientes educativas para la formación de identidades de género alternativas y para la promoción de una sociedad con un carácter plural. El reconocimiento explícito de las identidades de género del profesorado y del alumnado “posibilitaría experiencias, subjetividades, puntos de vista enriquecedores que rompen la estancamiento del pensamiento único que refleja sólo la realidad de unos pocos” (Fuentes-Guerra, 2001, p.42).

La cultura se convierte en marco referencial de valores, normas y significados que orientan, determinan y sustentan la construcción de identidades de género-poder. Se considera que “todas las culturas tienen una visión particular del género que contiene ideas, prejuicios, valores, interpretaciones, normas, deberes, mandatos y prohibiciones sobre la vida de las mujeres y de los hombres” (Flecha y Núñez, 2002, p.25).

Al explorar y experimentar metodologías didácticas fundamentadas en el enfoque sociocultural, en la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987) y en la investigación-acción validamos que “se apliquen ideas ya existentes y procedentes de estudios

socioculturales a problemas del mundo real es una llamada para que se reconozca que los esfuerzos orientados a la intervención con frecuencia ofrecen el mejor contexto para realizar investigaciones” (Wertsch, Del Río y Álvarez, 1997, p.29).

En línea con Bronfenbrenner (1987), la investigación se plantea analizar y comparar los micro, meso y macrosistemas que caracterizan las identidades de género del profesorado y distinguir las propiedades ecológicas de contextos sociales más grandes, como ambientes para el desarrollo humano porque consideramos que la ciencia crea “una dialogicidad con el mundo exterior y un discurso social” (Colás, 1997, pp. 121-122).

La investigación es una herramienta de autoformación e interformación que transforma las prácticas porque al utilizarla para el cambio las instituciones mejoran y el profesorado deviene más autónomo.

Las nuevas formas de concebir la relación género-poder exigen mediaciones desde los macro, meso y microsistemas; además revisar los resultados en cada sistema: en el macro y mesosistema se evalúa antes, durante y al final; en el microsistema se hace evaluación de proceso; y la evaluación del impacto formativo corresponde al diseño de una propuesta para mediar la relación género-poder en la infancia.

El programa integra teoría y práctica de la relación género-poder en el escenario de formación y en las prácticas educativas; está centrado en la transformación de diversos aspectos que se visibilizan a través de tres variables: las *cosmovisiones de género-poder*, los *procesos discursivos* donde se manifiestan dichas concepciones, y las *proyecciones educativas* que promueve el profesorado para su transformación. Estas variables son estudiadas a partir de diversos datos provocados en las mediaciones y en la evaluación en los contextos de formación propuestos en el Programa; en el Macrosistema se hacen mediaciones desde los elementos teóricos de la relación género-poder y se realizan mapas conceptuales para la evaluación previa y final; en el Mesosistema se acopian datos a través del análisis de caso y las mediaciones se remiten a estudiar prácticas escolares; en el microsistema la evaluación se hace desde las historias de vida y las mediaciones están remitidas a la reflexión de las vivencias de la relación género-poder. Esta comunicación está referida a los datos del microsistema que se caracteriza por una elaboración constante de la *historia de vida*.

Para el análisis de los datos se diseña un sistema de categorías que permite comparar datos pre, post, de proceso y de evaluación del impacto formativo para concretar la teoría sociocultural en la construc-

ción de variables empíricas sobre cosmovisiones, procesos discursivos y proyecciones educativas.

Esta dinámica de allegar información de diferentes contextos se justifica porque “una característica fundamental de la actividad humana es la existencia de una variedad de formas cualitativamente diferentes de representar al mundo y actuar en él” (Wertsch, 1993, p.119). Por ello, es importante plantear la relación género-poder desde características de la complejidad como: la identificación de una problemática que afecta a toda la humanidad, la comprensión de las problemáticas de manera científica, la consideración de múltiples variables en la construcción de las concepciones, la utilización de un enfoque sistémico para la investigación y las mediaciones. Este enfoque se hace necesario porque “podría tratar el proceso multidimensional que nos civilizaría a cada uno de nosotros, a nuestras sociedades, a la Tierra” (Morín, 1999, p.121). Por ello, plantear al profesorado diversos contextos de acción mediada para reflexionar la misma realidad y buscar escenarios donde la comprensión es a la vez medio y fin de la comunicación humana para el logro de una “reforma de las mentalidades” (Morín, 1999, p.109), para la transformación de la interacción, el sentir, el conocer, el hacer y el valorar el ejercicio del poder en relación con el género.

La investigación se desarrolla con 19 estudiantes, mujeres, con edad promedio de 23 años, en el curso

de práctica pedagógica de V semestre de la Licenciatura en Preescolar de la Universidad Santiago. Los datos son diversos dependiendo del contexto, en el macrosistema se utiliza el mapa conceptual. Siguiendo a Colásy De Pablos (2003), éste muestra una representación visual de las relaciones entre conceptos tal como son concebidos y organizados en el pensamiento de los individuos. En el mesosistema se trabaja con análisis de caso, que según Stake (1981) no es una opción metodológica, sino la elección de un objeto por estudiar y en el microsistema, la historia de vida porque “supone una reflexibilidad sobre la vida y se explicita en la crónica del yo, normalmente a instancias de otro (investigador/encuestador, en la geografía social y temporal de la vida)” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 36). Las propuestas pedagógicas para la infancia se constituyen en evaluación del impacto formativo porque permiten “trabajar para construir un ‘futuro viable’. La democracia, la equidad y la justicia social, la paz y la armonía con nuestro entorno natural deben ser las palabras claves de este mundo en devenir” (Morín, 1999, p.11).

Los datos se procesan en el Atlas-ti y luego se realiza conteo de frecuencias en el SPSS. La combinación de estos sistemas y la diversidad de los datos es también un escenario para reafirmar que “todo individuo es uno, singular, irreductible. Y sin embargo, al mismo tiempo es doble, plural, innumerable y diverso” (Morín, 2006b, p.91).

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN			
PROPÓSITO DE FORMACIÓN EN EL MICROSISTEMA: IDENTIFICAR LAS CONCEPCIONES INDIVIDUALES DE GÉNERO Y PODER Y SU INCIDENCIA EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES.			
PROCEDIMIENTO	COMPONENTES	ACTIVIDADES	PRODUCTOS
Escritura y análisis de la historia de vida.	CIENTÍFICO Adquisición de conocimientos	Género y poder en mi historia de vida.	Historias de Vida y análisis de las mismas.
Identificación de estereotipos de género en el lenguaje y actuación del profesorado.	PSICOPEDAGÓGICO Relación de la problemática de género-poder con las estructuras educativas.	Lenguaje del profesorado y marcas de género.	Conclusiones para el manejo del lenguaje en el aula.
Identificación de la incidencia de las experiencias en las concepciones de género.	CULTURAL Relación género-poder en la experiencia cotidiana.	Vida y obra. Análisis sobre la relación género –poder en las historias de vida de otras mujeres.	Conclusiones grupales sobre concepciones de género-poder e historias de vida.
Identificación de los modelos de género que manejan los niños y niñas.	PRÁCTICA DOCENTE Intervención educativa para percibir una realidad latente.	Escuela e Identidades culturales de género.	Conclusiones para trabajar las identidades de género en la práctica docente.

Tabla 1. Procedimientos didácticos de la mediación en el microsistema

Proceso de mediación en el microsistema

Procedimientos didácticos.

Componente científico

Contenido: *género y poder en mi historia de vida.*

El propósito de esta actividad es identificar y analizar experiencias personales de género-poder para comprender su incidencia en las relaciones interpersonales.

Se propone escribir las historias de vida enfocadas en la relación género-poder para hacer interpretación de las situaciones vivenciadas y la incidencia de éstas en las propias concepciones de género. Se sugiere utilizar para la interpretación los elementos teóricos y prácticos trabajados en el macro y mesosistema. Este ejercicio permite considerar que “todo lo que en el organismo sucede puede llegar a ser un material de la vivencia, puesto que todo puede adquirir una significación semiótica, hacerse expresivo” (Voloshinov, 1992, p.55).

La narración de la historia de vida permite colocar en escena el discurso interno, el cual adquiere voz en la medida en que cada episodio es susceptible de análisis para la autoobservación, “para lo cual es indispensable que los resultados de la observación se externen, o en todo caso se aproximen a la fase de la expresión externa” (Voloshinov, 1992, p.64-65).

Escribir y analizar la propia historia de vida implica un proceso de autoobservación. Las respuestas que se obtienen frente a las vivencias de género-poder a partir de la comprensión no son ajenas a las formas ideológicas en donde se han gestado los signos y por esa razón están cargadas de patrones ideológicos. Para Voloshinov, (1992, p. 65) “la autoobservación en cuanto comprensión está incluida en la unidad de la experiencia objetiva”. Al convertir en externos los signos que han sido internos y revisarlos desde allí, se trasladan características científicas a fenómenos internos para que puedan ser estudiados.

Componente Psicopedagógico.

Contenido: *el lenguaje del profesorado y las marcas de género.*

El propósito de esta actividad es identificar las marcas de género-poder patriarcales que utiliza el profesorado.

Se propone registrar los discursos que utiliza el profesorado para referirse al estudiantado de pre-

escolar por espacio de veinte minutos. Se analizan los discursos utilizados por el profesorado y los estereotipos de género que trasmite a través de ellos porque “el lenguaje es una herramienta cultural y el discurso es una forma de acción mediada” (Wertsch, 1999 p.121). En consecuencia, se identifican los patrones culturales en la acción mediada.

Componente cultural.

Contenido: *vida y obra.*

El propósito de esta actividad es reconocer diversos mecanismos de apropiación de las concepciones de género-poder en tiempos y espacios diferentes.

Se sugiere a las estudiantes realizar una biografía de sus madres o abuelas y hacer una interpretación sobre la relación género-poder en sus vidas. Este ejercicio se socializa a través de un grupo de discusión para revisar patrones comunes según las relaciones espacio-temporales en que se manifiesta el género-poder.

Este ejercicio ofrece un reconocimiento de la movilidad cultural para considerar la actividad mediada como transformadora de la relación género-poder. “Una cultura se está recreando constantemente al ser interpretada y renegociada por sus integrantes”. Según esta perspectiva, una cultura es tanto un foro para negociar y renegociar los significados y explicar la acción, como un conjunto de reglas o especificaciones para la acción” (Bruner, 1996, p.128).

Componente Práctica Docente.

Contenido: *Escuela e identidades culturales de género.*

En esta actividad se pretende que el profesorado reconozca los modelos infantiles de género-poder adquiridos en el contexto familiar y cultural.

Las estudiantes indagan a infantes de 4-5 años sobre sus modelos de identidad y las razones de la selección.

Esta actividad posibilita reconocer que desde muy temprana edad existe una diversidad de patrones de género que se ponen en funcionamiento en los diversos contextos de interacción. Y se desarrollan a través de diversos mecanismos que permiten “conocer algo por medio de la acción, a través de un dibujo o una imagen y mediante formas simbólicas como el lenguaje” (Bruner, 1984, p.122). La actividad permite analizar los elementos culturales que influyen en la identidad de género en la infancia.

Cosmovisiones, procesos discursivos y proyecciones educativas en el microsistema

Análisis intranivel microsistema

Se refiere a la comparación de las variables *cosmovisión cultural, procesos discursivos y proyecciones educativas* de la relación género-poder en el microsistema durante el proceso de la aplicación del Programa.

Variable cosmovisión cultural de género-poder

La dimensión “*cosmovisión cultural de género-poder*” expresa las creencias, patrones, significados dominantes de género reconocidos y aceptados por los sujetos y que son expresados a través de distintas manifestaciones o experiencias que hemos relacionado con el término “variable”. En este sentido, “la identidad cultural de género significa la ubicación propia y la de otros sujetos en referencia a una cultura, la catalogación de una persona en un grupo o categoría (de género) que asume determinados rasgos o conductas” (Colás, 2004, p. 226).

Desde la posibilidad de encontrar, pero también desde la incertidumbre, orientamos la búsqueda de esta variable con la pregunta: ¿La intervención pedagógica en el microsistema produce cambios significativos en cuanto a la cosmovisión cultural de género-poder en el profesorado? (Ver Tabla 2).

Polimorfismos de género-poder. Son formas que adquiere el discurso de género-poder a través de las cuales se muestra una inclinación de acuerdo, resistencia o cambio de las estructuras genéricas utilizadas en los contextos socioculturales.

En el microsistema los *polimorfismos de género-poder* están remitidos en un 68,4% a *proyecto*, por ejemplo “*en este momento lo único que deseo es estudiar, trabajar y disfrutar cada minuto de esta maravillosa vida al lado de las dos personas que más amo en el mundo entero*”; en un 26,3% a *resistencia*, por ejemplo “*lo que más recuerdo que me daba rabia era planchar el uniforme de mi hermano que era mayor y como si fuera poco embolar los zapatos*”; y en un 5,3% a *legitimación* “*a esta edad ya salía un poco más a la calle para jugar con mis amigas, pero sólo con las niñas porque siempre hacíamos comi-*

Cosmovisión cultural de género: Microsistema (Historias de Vida)			
Dimensión	Categorías	Nivel: Microsistema. Evaluación de Proceso	
		Frecuencia	Porcentaje
Polimorfismos de género-poder	Legitimadores	1	5,3
	Resistencia	5	26,3
	Proyecto	13	68,4
Implicación de género-poder	Externa	0	0
	Interna	19	100
Escenario de la Relación género-Poder.	Simple	7	36,8
	Complejo	12	63,2
Expresión de la Relación Género-Poder.	Estática	5	26,3
	Dinámica	14	73,7
Percepción de género-poder.	Apercepción	0	0
	Introducción	1	5,3
	Sensibilización	9	47,4
	Asimilación	9	47,4
Actitud mental en la relación género-poder	Consciente	12	63,2
	Inconsciente	7	36,8
Cronotopos en la relación género-poder	Ver figura No. 10 sobre cronotopos		

Tabla 2. Frecuencias y porcentajes en la variable cosmovisión de género-poder en el microsistema

ditas, jugábamos a la escuelita y al reinado, a los niños no les gustaba jugar con nosotras". El resultado indica que el profesorado ha internalizado las teorías y las ha colocado al servicio de establecer cambios en cuanto a la identidad personal de género. El cambio debe iniciar por el sujeto porque "se trata de pensar sobre los problemas del desarrollo, como sobre todos los problemas teóricos humanos y sociales" (Morín, 1995, p.403).

Implicación de género-poder. Se refiere a la interpretación (formas de ver, experimentar y percibir) de la realidad de género-poder que se efectúa con referencia exterior o interior y personal.

La *implicación de género-poderes interna* en el 100% de los casos. Empíricamente profesorado se implica en la interpretación de la relación género-poder. El programa de formación -al ofrecer la posibilidad de interacción con la problemática personal de género- potencia el compromiso del profesorado con su transformación porque "la cultura no comporta únicamente una dimensión cognitiva: es una máquina cognitiva cuya praxis es cognitiva" (Morín, 2006a, pp.19-20).

La utilización de una herramienta que permite al profesorado colocarse en primer plano facilita procesos metacognitivos que llevan a los sujetos o bien a rechazar o a incorporar aspectos teórico-ideológicos y experienciales a la comprensión de sus propias vivencias sobre género-poder. Esta comprensión debe orientar al profesorado para "reformular el concepto de desarrollo y reestructurarlo. No ya subordinar el desarrollo al crecimiento; sino el crecimiento al desarrollo técnico/científico, al desarrollo humano" (Morín, 1995, p.403).

Escenario de la relación género-poder. Hace referencia a los significados de género y su relación con el poder compartidos por todos los miembros de una misma sociedad. Esta categoría alude a la articulación y estructura de la identidad de género-poder desarrollada por los sujetos durante la percepción y el discurso; y puede ser simple o compleja.

El *escenario de la relación género-poder* es *simple* en un 36,8% y *complejo* en un 63,2%; este paso de estructuras simples que ubican la relación género-poder como parte de la experiencia de vida a estructuras más elaboradas que exigen la comprensión de teorías y su adecuación a la explicación de las propias vivencias, demuestra que "el esfuerzo hacia la complejidad requiere no abandonar sino desarrollar la cientificidad" (Morín, 1995, p.56).

Expresión de la relación género-poder. Esta subcategoría hace alusión a las formas en que se articulan los grupos de significados o temáticas esgrimi-

das en el escenario de género. Uno de los recursos expresivos de la actitud emotiva y valoradora del hablante con respecto al objeto de su discurso es la entonación expresiva que aparece con claridad en la interpretación oral (Bajtin, 1982). La entonación expresiva es un rasgo constitutivo del enunciado. Consideramos dos modalidades: estática o dinámica.

La *expresión de la relación género-poder* es *estática* en un 26,3% y *dinámica* en un 73,7%; los sujetos han logrado la incorporación de diversas expresiones del pensamiento sobre la relación género-poder a sus propias historias de vida. Desde esta nueva relación se entendería que "la ética debe percibir que el acto moral es un acto individual de religación: religación con el prójimo, religación con una comunidad, religación con una sociedad y, en el límite, religación con la especie humana" (Morin, 2006c, p. 24).

Percepción de la relación género-poder. Hace referencia al nivel de sensibilidad que se manifiesta sobre la relación. Se han definido cuatro categorías: *Apercepción*, *Introducción*, *Sensibilización* y *Asimilación*, que van desde la manifestación menos sensible de la percepción de la relación género-poder hasta la forma más consciente de la misma.

En la *percepción de la relación género-poder* se puede observar que ningún caso se ubica en *apercepción*, sólo el 5,3% en *introducción*, el 47,4% en *sensibilización* y el 47,4% en *asimilación*. Estos resultados indican el potencial de la intervención para favorecer la incorporación de elementos teórico-ideológicos al análisis de la propia historia de vida. Esta incorporación es lograda plenamente por el 47,4% de los casos. El otro 47,4% está en un proceso de adaptación de los constructos o en una especie de reposo después de la intervención. Estos resultados reafirman que "si bien ningún conocimiento escapa a sus condiciones culturales, sociales, históricas de formación, algunas de estas condiciones pueden favorecer la autonomía, la objetividad, la universalidad, la radicalidad del pensamiento y permitir aperturas trans-sociales, trans-culturales, trans-históricas" (Morín, 2006a, p.96).

Actitud mental en la relación género-poder. Los sujetos manifiestan conciencia o inconciencia de la relación género-poder en contextos culturales, educativos y personales. En el caso de actuaciones discriminatorias en relación al género-poder, el profesorado realiza un metaanálisis de la conciencia o inconciencia en el control de sus creencias y sus actos. En este sentido, se definen dos subcategorías: *consciente* e *inconsciente*.

En *relación con la actitud mental en la relación género-poder* los datos que se registran (63,2%

consciente y 36,8% inconsciente), nos sugieren que el programa de formación contribuye con los procesos de internalización de la temática, que implica un desmonte de las anteriores estructuras mentales y por tanto plantea una lucha ideológica social y personal que permite al profesorado identificar la incidencia de la cultura patriarcal en su propia identidad de género porque “en el cerebro quedan redes deformables y flexibles, posibilidades de nuevas conexiones y nuevas adaptaciones, lo que permite afrontar lo nuevo sin ser prisionero de las experiencias pasadas” (Morin, 1988, p. 124).

Cronotopos en la relación género-poder. Los espacios públicos y privados en relación con el género en la cultura patriarcal: Este cronotopo general recoge la confinación que hace el patriarcado de los espacios y tiempos de los hombres y mujeres. Los cronotopos, según Bajtín (1982), proporcionan el ámbito temático esencial para la representación de los eventos. Los cronotopos proceden de la experiencia social y pueden expresarse a partir de formas tanto discursivas como no discursivas. Teniendo en cuenta el ámbito temático escenificado en los discursos, hemos identificado diversas formas dis-

Cronotopos en la relación género-poder: Microsistema (Historias de Vida): Los espacios públicos y privados en relación con género en la cultura patriarcal.			
Dimensión	Categorías	Nivel: Microsistema Evaluación de Proceso	
		Frecuencia	Porcentaje
Asignación de Tareas Diferenciales según el Género.	NO	10	52,6
	SI	9	47,4
Visión Sociocultural en la Asignación de Tareas Diferenciales según el Género.	NO	15	78,9
	SI	4	21,1
Distribución Diferencial del Poder según el Género.	NO	5	26,3
	SI	14	73,7
Visión Sociocultural en la Asignación del Poder según el Género.	NO	15	78,9
	SI	4	21,1
La Relación Poder-Violencia en los Arquetipos de Género.	NO	3	15,8
	SI	16	84,2
Visión Sociocultural sobre la Relación Poder-Violencia en los Arquetipos de Género.	NO	14	73,7
	SI	5	26,3
Invisibilidad de las Mujeres en Contextos de Interacción con los Hombres.	NO	19	100
	SI	0	0
Exaltación de la Igualdad en Contextos de Subordinación.	NO	18	94,7
	SI	1	5,3
Relación Natural entre Poder y Género Masculino.	NO	13	68,4
	SI	6	31,6
Visión Sociocultural en la Relación Poder-Género Masculino.	NO	17	89,5
	SI	2	10,5
Diferenciación de las Manifestaciones de Poder según el Género.	NO	16	84,2
	SI	3	15,8
Visión Sociocultural en las Manifestaciones de Poder según el Género.	NO	18	94,7
	SI	1	5,3
Distribución del Trabajo según el Género.	NO	18	94,7
	SI	1	5,3

Tabla 3. Resultados en la dimensión cronotopos de la variable cosmovisión de género- poder en el microsistema

cursivas de este cronotopo tal como se expresa en las dimensiones (Ver Tabla 3).

El cronotopo *tareas diferenciales* según el género es utilizado por el 47,4% de los casos y el 21,1% lo hace críticamente. Los sujetos expresan tímidamente un cuestionamiento crítico de su propia realidad; “lo que se halla implicado y reproblematicado en y por el conocimiento del conocimiento es cualquier relación entre el hombre, la sociedad, la vida, el mundo” (Morin, 1988, p.27).

La *distribución del poder* según el género aparece en un 73,7% y la visión crítica en el 21,1% demuestra que es un proceso complejo.

La *relación poder-violencia en los arquetipos de género* aparece en un 84,2% y un 26,3% cuestiona la relación. La internalización de estructuras de género-poder riñen con las establecidas porque “las aptitudes organizadoras del cerebro humano necesitan condiciones socioculturales para actualizarse, las cuales necesitan las aptitudes del espíritu humano para organizarse” (Morín, 2006a, p.22).

La *relación natural entre poder y género masculino* aparece en un 31,6% y un 10,5% la interpretan desde la posible transformación.

El cronotopo *manifestación del poder según el género* se presenta en un 15,8% y el 5,3% muestra una visión crítica. La expresión cronotópica es casi imperceptible, su visualización exige “la interacción con personas que ocupan una variedad de roles, y a través de la participación en un repertorio de roles que se amplía constantemente” (Bronfenbrenner, 1987, p.127).

Procesos discursivos en la relación género-poder

Se refiere a la utilización e intensidad por parte de los sujetos de determinados recursos lingüísticos para imprimir una determinada intencionalidad a los enunciados sobre género-poder. Esta variable concibe el discurso como medio a través del cual viajan la cultura, los contextos de interacción real de género-poder y las vivencias particulares (Ver Tabla 4).

Orientamos esta búsqueda desde la pregunta: ¿la intervención pedagógica en el microsistema produce cambios significativos en cuanto a los procesos discursivos de género-poder en el profesorado?

Los *estilos discursivos* forman parte del acto comunicativo y se definen como el tono y forma de lo enunciado. Esta categoría comprende tres subcategorías: *carnavalesco*, *formal* e *irónico*.

En el contexto interpersonal se conserva un *estilo discursivo formal* en la totalidad de los casos, lo cual es un indicador del interés y seriedad con que las estudiantes asumen la temática. En el uso del lenguaje también hay rezagos de la conciencia de género porque “todo acto viviente, en su carácter genético produce un presente referente al pasado y propulsado hacia el futuro” (Morin, 1983, p.145).

La *Equivalencia en la relación género-poder* es la utilización de formas discursivas rígidas, negociadoras o flexibles relacionadas con el establecimiento de significados compartidos o no entre los sujetos y la cultura acerca de la relación género-poder. Un 15,8% se ubica en la categoría *opresora*, un 57,9% en la categoría *negociadora* y un 26,3% en la categoría *armonizadora*. Este último porcentaje es una manifestación de relaciones horizontales y discursivas en el nivel personal desde la perspectiva de género; sus elaboraciones textuales proponiendo son más flexibles y dialógicas. Siguiendo a Bruner (1996), “las vidas y los Yoes que construimos son el resultado de un proceso de construcción de significados” (p.133). La construcción de la identidad de género se encuentra “distribuida” de forma interpersonal y toma significado de las circunstancias históricas que dan forma a la cultura de la que son expresión.

Dado que “el aprendizaje y el desarrollo se facilitan con la participación de la persona en desarrollo en patrones de actividad recíproca cada vez más complejos” (Bronfenbrenner, 1987, p.81), es importante reconocer las manifestaciones de género desde los diversos planos que presentamos a continuación:

Ontogénesis de la relación género-poder. Son creencias y representaciones discursivas sobre el desarrollo cultural de la relación género-poder utilizadas por los sujetos en los textos. Se manifiesta a través de cuatro expresiones: histórico-cultural estable, histórico-cultural emergente, estructural-institucional y biográfico-personal.

La *ontogénesis de la relación género-poder* se presenta *estable* en el 15,8%, es decir que asignan roles de género de acuerdo con pautas culturales; el 26,3% es *emergente*, es decir, que su fundamento es cambiante, el 15,8% coloca la *ontogénesis* como unida a diversas instituciones y el 42,1% explica la *ontogénesis* como *biográfico-personal*, es decir, en función de características personales y biográficas. “Por esa razón tendrá un importante papel que desempeñar la reforma de la mente” (Morin, 2006c, p.203).

La presencia de una diversidad de formas de acercarse a la ontogénesis de la relación género-poder,

Procesos Discursivos en la relación Género-Poder: Nivel: Microsistema (Historias de Vida).			
Dimensión	Categorías	Historias de Vida	
		Frecuencia	Porcentaje
Estilos Discursivos	Carnavalesco	0	0
	Formal	19	100
	Irónico	0	0
Equivalencia en la relación género-poder	Opresora	3	15,8
	Negociadora	11	57,9
	Armonizadora	5	26,3
Ontogénesis de la relación género-poder.	Estable	3	15,8
	Emergente	5	26,3
	Estructural-Institucional	3	15,8
	Biográfico-Personal	8	42,1
Equifonía en la relación género-poder.	Distante	0	0
	Competente	7	36,8
	Sórica	12	63,2
Referentes Discursivos.	Voz Institucionalizada	0	0
	Voces Paradójicas	9	47,4
	Polifonía	10	52,6
Modelos discursivos	Estereotipados	6	31,6
	Alternativos	13	68,4
Filogénesis de la relación género-poder.	C. Autoritarios	0	0
	C. Experienciales	15	78,9
	C. Teórico-ideológicos	4	21,1

Tabla 4. Resultados en la variable procesos discursivos de género-poder en el microsistema.

sugiere que el microsistema permite a los sujetos comprender una cantidad de factores articulados en la construcción de las identidades de género. La actividad mediada se convierte en un experimento transformador porque “comprende la modificación y la reestructuración sistemática de los sistemas ecológicos existentes, de una manera que desafía a las formas de organización social, los sistemas de creencias y los estilos de vida que prevalecen en una cultura o subcultura en particular” (Bronfenbrenner, 1987, p.60).

Equifonía en la relación género-poder. Se define como la distancia establecida por el sujeto con respecto a las teorías feministas y socioculturales. Puede ser: distante (escasa comprensión), competente (esfuerzo por comprender) o sórica (alta implicación) en el discurso sobre género-poder. Los sujetos sóricos se caracterizan por integrar las teorías feministas y socioculturales a explicaciones culturales, institucionales y personales de la relación género-poder.

Con respecto a la *equifonía*, es decir, la distancia que muestra el profesorado con respecto a las teorías feministas, los datos nos muestran que el profesorado integra aspectos de la teoría en un 36,8% y tiene una alta implicación, es decir, *sórica* en un 63,2%. Estos datos son indicadores de la potencia de este nivel de formación en la implicación de los sujetos a través del manejo de las teorías desde la “reflexión, imaginación y organización” (Morín, 1995, p.62).

Referentes discursivos. Se definen como las “creencias que sustentan el discurso y que son utilizadas por los sujetos durante su percepción de la relación género-poder” (Bajtin, 1982, p.279). Nuestros discursos, o sea todos nuestros enunciados (incluyendo obras literarias), están llenos de palabras ajenas de diferente grado de “alteridad” o de asimilación, de diferente grado de concientización y de manifestación. Las palabras ajenas aportan su propia expresividad, su tono apreciativo que se asimila,

se elabora, se acentúa por nosotros. Se manifiesta por medio de tres voces: institucionalizada, paradójica y polifonía.

En cuanto a los *referentes discursivos* no se presenta la categoría *voz institucionalizada*, las *voces paradójicas* se presentan en un 47,4% y en la categoría *polifonía* se ubica el 52,6%. Estos datos dan cuenta de la utilización por parte de los sujetos de voces renovadas y plurales en el discurso de género-poder. Pero, además, son un indicador de la lucha entre las ideologías planteadas por la cultura dominante a los sujetos y las nuevas propuestas; ese 47,4% que no logra incorporar la teoría feminista y refleja esta controversia entre los discursos puede más adelante encontrar una acomodación en sus estructuras mentales que se perciben ahora como contradictorias. “En la investigación ecológica, las propiedades de la persona y las del ambiente, la estructura de los entornos ambientales, y los procesos que tienen lugar dentro y entre ellos, deben considerarse como interdependientes y analizarse en términos de sistemas” (Bronfenbrenner, 1987, p.60).

Modelos discursivos. Hace referencia al uso del lenguaje desde una perspectiva de género. De acuerdo con Davies (1994) “el lenguaje es una herramienta necesaria para la supervivencia en el mundo social y proporciona también los utensilios y materiales con los que se crea y mantiene la estructura social” (p.18). Planteamos dos subcategorías al respecto: estereotipados o alternativos.

Los *modelos discursivos* utilizados son *alternativos* en un 68,4% de los casos y *estereotipados* en un 31,6%; la mediación pedagógica potencia la adquisición de estructuras lingüísticas libres de marcas de género. No obstante, la lucha ideológica en el 31,6% muestra que “una cultura nos ofrece un lenguaje, un saber, una memoria, una comunicación, una posibilidad de intercambios, verificaciones y refutaciones” (Morín, 2006b, p.84).

La distribución de los datos muestra estructuras mentales en movimiento, lo que se refleja en la diversidad de formas expresivas para referir la relación género-poder y en la sistematicidad de las formas discursivas; “al hablar de sistematicidad, Vygotsky daba un importante paso adelante con relación a su argumento sobre generalización, mecanismos semióticos y significado de la palabra” (Wertsch, 2001, p.117).

Filogénesis de la relación género-poder. Comprende los argumentos que el sujeto esgrime para apoyar creencias desde su identidad sobre la relación género-poder. Y se pueden manifestar de tres formas: Criterios autoritarios, experienciales y teórico-ideológicos.

La *filogénesis de la relación género poder* se expresa en términos de criterios *experienciales* en un 78,9% y *teórico-ideológicos* en un 21,1%. El tipo de herramienta utilizada exige una adecuación de los procesos de pensamiento de los sujetos. “La internalización es el proceso de control sobre las formas de signos externos” (Wertsch, 2001, p.81). Los criterios experienciales relacionados con vivencias en las historias de vida muestran que “el tesoro de la humanidad está en su diversidad creadora, pero la fuente de su creatividad está en su unidad generadora” (Morín, 2006a, p.74).

Proyección educativa y propósitos del sujeto discursivo

Es la forma como el profesorado descontextualiza las voces y creencias, lenguajes, prácticas, etc., que ha aprendido durante el programa de formación y las traslada a otros contextos educativos al servicio de la transformación de la relación género-poder desde una visión sociocultural, feminista y unida a procesos de investigación.

Dimensión	Categorías	Nivel: Microsistema Proyección Educativa.	
		Frecuencia	Porcentaje
Tipología de propuestas de acuerdo con su orientación	No Realiza	5	26,3
	Concretas	3	15,8
	Abstractas	11	57,9
Tipología de Propuestas de acuerdo con su alcance.	No Realiza	5	26,3
	Sociales	6	31,6
	Institucionales	0	0
	Personales	8	42,1

Tabla 5. Frecuencias y porcentajes en las dimensiones *tipología de las propuestas de acuerdo con su orientación y su alcance* de la variable proyecciones educativas de género-poder en el microsistema

Esta variable (Ver Tabla 5) comprende la tipología de propuestas realizadas por el profesorado que en relación con su orientación pueden ser concretas o abstractas y en relación con su alcance pueden ser sociales, institucionales o personales. Esta área cobra relevancia desde el punto de vista de las posibilidades de cambio en la relación género-poder en el marco de la

sociedad, de las instituciones y de las personas. La variable complementa las percepciones del profesorado en relación al género-poder y ofrece nuevas dimensiones de las relaciones entre género-poder y educación porque "lo que es fascinante en la sociedad es que encontramos el ((re)) (reproducción económica, social, y cultural), pero que también hay producción de lo nuevo, creación, evolución (Morín, 1995, pp.86-87).

La interpretación de los datos la hemos orientado desde la pregunta; ¿la intervención pedagógica en el microsistema produce cambios significativos en cuanto a las proyecciones educativas de género-poder en el profesorado?

Tipología de propuestas de acuerdo con su orientación.

La mayoría de las propuestas son de corte abstracto porque "cultura y sociedad mantienen una relación generadora mutua y en esta relación no olvidamos las interacciones entre individuos que son, ellos mismos, portadores/transmisores de cultura; estas interacciones regeneran a la sociedad, la cual regenera a la cultura" (Morín, 2006a, p.19). Es comprensible que en un contexto donde la construcción de identidad no es responsabilidad colectiva, se elaboren propuestas abstractas en el nivel de lo personal, porque sólo se apropia la conciencia individual a partir de la participación de otros en el desarrollo de la identidad.

Tipología de las propuestas de acuerdo con su alcance.

En cuanto a las *propuestas educativas* en el microsistema el 26,3% del profesorado en formación *no realiza*, el 57,9% realiza propuestas *abstractas*, el 15,8% diseña acciones *concretas*, el 31,6% las propone de corte *social*, no se hacen propuestas *institucionales* y el 42,1% de las propuestas son *personales*. La concentración en propuestas *personales* nos señala que el microsistema, a través de los contextos de actividad, se convierte en una buena herramienta para que los sujetos cuestionen la propia realidad de género-poder, si bien la orientación general de las mismas es de corte *abstracto*, se puede reconocer un nivel de acercamiento a la realidad personal de género-poder. Esto se explica porque la cultura "que es lo propio de la sociedad humana, está organizada / es organizadora, mediante el vehículo cognitivo que es el lenguaje" (Morín, 2006a, p.19).

En consecuencia, los sujetos recrean en sus vivencias partes de un gran sistema social. La for-

mación en el microsistema permite a los sujetos reflexionar sobre su propia identidad de género y la mayoría (73,7%) proyecta cambios ya sean concretos o abstractos.

Conclusiones sobre el efecto formativo en el microsistema

La *cosmovisión cultural*, proporciona información sobre la *apropiación* en tanto nos permite determinar los cambios a la identidad personal de género a partir de la incorporación de las voces, creencias, significados, lenguajes de género, prácticas pedagógicas e investigativas puestas a disposición durante el programa. Es por eso que "la educación del futuro debe volver sobre las incertidumbres ligadas al conocimiento" (Morín, 1999, p.88). Algunos resultados en esta fase:

Los cambios en los contextos interpersonales implican cambios en los procesos de pensamiento y en los discursos que utilizan los sujetos para referirlos.

El microsistema orienta la cosmovisión cultural hacia: polimorfismo de proyecto, implicación interna, escenario complejo, expresión dinámica, percepción centrada en la sensibilización y en la asimilación y hacia una actitud mental consciente. Por ello, el proceso de internalización de estructuras mentales y discursos sobre la relación género-poder exige transformaciones personales y profesionales que cuestionan la propia vida; por lo tanto, su apropiación requiere de mayor tiempo y mediación.

El programa de formación del profesorado en género ha modificado la forma como los sujetos se perciben y perciben las relaciones con la otredad.

La incorporación de una visión sociocultural y compleja en las relaciones cronotópicas acerca del género-poder pasa por la transformación de las estructuras de pensamiento de los sujetos para comprender dichas relaciones y por la adecuación de las mismas a la vida. La percepción y la comprensión de la realidad tienen procesos diferentes, por eso las visiones socioculturales de las relaciones cronotópicas presentan dificultad para ser aplicadas en las propias interacciones, porque la internalización es un proceso complejo.

Los *procesos discursivos*, colocan a disposición la información sobre la *privilegiación* reflejada en la selección que hacen las estudiantes de recursos discursivos a través de la narración de sus historias de vida. La selección de voces retomadas de los contextos culturales, institucionales o personales determina los elementos que el sujeto privilegia

en el aprendizaje de la relación género-poder. Este aspecto se refleja en las siguientes observaciones:

El profesorado manifiesta procesos discursivos centrados en la implicación personal, en el nivel micro, lo cual es un indicador de la existencia de una adecuación de los procesos mentales y discursivos para interactuar con este contexto porque “el lenguaje impone necesariamente una perspectiva en la cual se ven las cosas y una actitud hacia lo que miramos” (Bruner, 1996, p.127).

Una pedagogía de género debe reconocer los contextos interpersonales del profesorado en cuanto al proceso de adquisición, adecuación, apropiación y reintegración de las teorías feministas para percibir la concienciación de la relación género-poder.

Las *proyecciones educativas* se caracterizan por ser personales y abstractas lo que indica que se debe realizar un trabajo intensivo y pormenorizado de adquisición, adecuación y apropiación de las teorías feministas a la proyección de la propia vida, en tanto “el lenguaje de la educación es el lenguaje de la creación de la cultura, no del consumo de conocimientos o la adquisición de conocimientos solamente” (Bruner, 1996, p.137).

El microsistema como herramienta pedagógica permite que el profesorado en formación se plantee cambios en relación con el género-poder en su propia vida a través de la realización de propuestas de mejora.

Conclusiones metodológicas de la investigación

La investigación exige desde el enfoque complejo:

Seleccionar problemas de investigación que afecten a la humanidad y que pueden trabajarse de manera transversal, multi y transdisciplinariamente para transformarse y transformar a los sujetos.

Promover una actitud flexible y estar sensible ante las afectaciones que padece la humanidad para buscar multiplicidad de explicaciones y relaciones para comprender y para investigar los problemas más relevantes de la humanidad.

Combinar varios enfoques investigativos a fin de buscar alternativas diversas para comprender las situaciones problemáticas a través de nuevas explicaciones para comprender desde un enfoque sistémico.

Estudiar los lenguajes como forma de manifestación de las concepciones que tienen los sujetos de

las comprensiones que han alcanzado de las problemáticas que los rodean.

Hacer análisis tanto intrasistemas como intersistemas a fin de percibir las manifestaciones de la misma realidad en relación con los mecanismos de actuación dentro de un sistema y hacer comparación con las fluctuaciones de los resultados en otros sistemas.

En los espacios educativos se deben promover formas evaluativas y de mediación desde la diversidad de comprensiones expresadas en diseños curriculares flexibles que puedan articular los temas que afectan a la humanidad y poner el aprendizaje al servicio de la vida. La calidad de las organizaciones educativas debe ser medida en relación con el nivel de transformación que efectúa en los sujetos para el beneficio de la humanidad a partir de la participación en proyectos que permitan aprehender desde las vivencias.

Referencias Bibliográficas

- Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bolaños, L. M. (2005). *La formación del profesorado desde la perspectiva de género*. Tesis Doctoral. Didáctica y Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Sevilla.
- Bolaños, L. M. (2006). *La formación del profesorado desde la perspectiva de género*. Cali: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Bolívar, A. Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1984) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Compilación de José Luis Linaza. Madrid: Alianza Psicología.
- Colas, P. (1997). La investigación en la práctica. *Revista de Investigación Educativa*, 15(2), 119-142.
- Colás, P. (2004). Identidad, género y ciudadanía. La educación en contextos multiculturales: Diversidad e Identidad. Trabajo presentado en el XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Septiembre. Valencia.
- Colás, P. y de Pablos, J. (2003). La educación más allá de las aulas. En J. De Pablos (Coord.). *La tarea de educar* (pp. 187-209). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Davies, B. (1994). *Sapos y Culebras: Cuentos feministas*. Madrid: Cátedra.
- Del Valle, T. (2002). *Modelos emergentes en los sistemas y relaciones de género*. Madrid: Narcea.
- Flecha, C. y Núñez M. (2002). *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Fuentes-Guerra, M. (2001). La coeducación en la forma-

- ción inicial del profesorado. Informe de investigación. En N. Blanco (Coord.). *Educación en Femenino y en Masculino* (pp.41-58). Madrid: Akal.
- García, R. (2001). *Mediación sociocultural en la resolución de problemas ecológicos con lenguaje audiovisual en el contexto curricular de adultos*. Tesis Doctoral no publicada, Departamento de Didáctica y Organización Escolar y MIDE, Universidad de Sevilla.
- Jiménez, R. (2003). *La percepción del profesorado y la identidad de género en los contextos escolares*. Manuscrito no publicado, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Sevilla.
- Jiménez, R. (2005). *El aprendizaje cultural de género desde la teoría sociocultural*. Tesis Doctoral, no publicada, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Sevilla.
- Morín, E. (1983). *El Método 2: La Vida de la Vida*. Madrid: Cátedras.
- Morín, E. (1988). *El Método 3: El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedras.
- Morín, E. (1995). *Sociología*. Barcelona: Tecnos.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá. Magisterio.
- Morín, E. (2006a). *El método 5: La Humanidad de la Humanidad*. Madrid: Cátedra.
- Morín, E. (2006b). *El método 4: Las ideas. Su hábitat, su vida, sus costumbres, su organización*. Madrid: Cátedra.
- Morín, E. (2006c). *El Método 6: Ética*. Madrid: Cátedra.
- Rebollo, M. A. (1999). *La Teoría Sociocultural Aplicada al Estudio de la Televisión en el Ámbito de la Educación de Personas Adultas*. Tesis Doctoral, Didáctica y Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Sevilla.
- Rodríguez, M. (2006). *Teleformación y Aprendizajes en Red*. Tesis Doctoral, Didáctica y Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Sevilla.
- Stake, R. E. (1981). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Villaciervos, P. (2009). *Indicadores de los estereotipos de género en las instituciones educativas*. Manuscrito en preparación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Sevilla.
- Voloshinov, V. (1992) *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid. Alianza
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique
- Wertsch, J. (2001). *Vygotsky y la formación social de la mente. Cognición y desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. Del Rio, P. y Álvarez, A. (1997). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.

Didáctica, Innovación y Multimedia

REVISTA CIENTÍFICA DE OPINIÓN Y DIVULGACIÓN Cuatrimestral - Año 9 - Nº 27 - diciembre 2013 - ISSN: 1699-3748
Red DIM-EDU & Grupo de investigación DIM

COLÁS, Pilar y BOLAÑOS, Lucy Mar (2013). [Aprendizaje a lo largo de la Vida: Malestares del conocimiento](#). En Revista Didáctica, Innovación y Multimedia, núm. 27
<<http://www.pangea.org/dim/revista27>>

Pilar Colás Bravo (Universidad de Sevilla, España) e-mail: pcolas@us.es

Lucy Mar Bolaños Muñoz (Universidad del Pacífico) e-mail: lucymar19@hotmail.com

Aprendizaje a lo largo de la Vida: Malestares del conocimiento*

El objetivo de esta comunicación es analizar la problemática que genera en los sujetos el paso de un tipo de sociedad basada en el capital económico a una sociedad basada en el conocimiento. El análisis de las exigencias y demandas que suponen para el sujeto adaptar sus sistemas de valores, sus conocimientos y competencias a las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento aporta una panorámica amplia, y a la vez específica de los aprendizajes que se deben acometer para la vida. Este análisis nos permite profundizar en el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, matizando y concretando tipos de aprendizaje (no formales) que resultan imprescindibles para la adaptación del sujeto a un nuevo modelo de sociedad: capacidad de seleccionar información relevante, capacidad de sistematizar e integrar información dispersa y diversificada, capacidad de transferir el conocimiento teórico a situaciones y problemas profesionales concretos, manejo de contextos y recursos diversificados, etc. Estas competencias intelectuales son esenciales para “un aprendizaje a lo largo de la vida” y el desempeño profesional en la sociedad del conocimiento. La falta de dominio de estas competencias y a la vez su exigencia profesional generan en los sujetos incertidumbre, angustia, etc. Es decir, “malestares del conocimiento”. Concretamente en esta aportación nos planteamos tres objetivos específicos: a) Identificar las herramientas intelectuales necesarias para el aprendizaje a lo largo de la vida b) Describir la tipología de “malestares del conocimiento” que generan la falta de estos recursos intelectuales y c) Proponer pautas de actuación pedagógica para desarrollar estas competencias intelectuales necesarias para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Palabras clave: sociedad del conocimiento, aprendizaje a lo largo de la vida, malestares.

* La ponencia correspondiente a este artículo fue presentada en el 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO Novembro de 2010 | Universidade do Minho- Braga

Learning throughout life: malaise of knowledge.

The aim of this paper is to analyze the problems generated on the subjects by the passing from a society based on wealth to a society based on knowledge. The analysis of the needs and demands which drive people into adapting their system of values, knowledge, and competences to the new requirements of a knowledge-based society provides a broad and specific overview of the apprenticeships that must be engaged through a lifetime. This analysis allows us to deepen on the concept of learning throughout life, qualifying and specifying types of learning (not formal) that are essential for the adaptation of the subject to a new model of society such as the ability of selecting relevant information, being able to systematize and integrate diversified information, the ability of transferring theoretical knowledge to specific professional situations and problems, the handling of texts and resources, etc. These intellectual competences are essential to the concept of "learning throughout life" and the professional performance in a knowledge-based society. Not having these competences, and the professional demands under which the subjects perform, generate uncertainty, distress, etc., in other words, "knowledge discomforts", in them. But on the other hand it allows us to expose and bring to light the typology of "knowledge discomforts" which generate these new demands on the subjects. To be concrete, in this contribution we consider three specific objectives: a) To identify the intellectual tools necessary for learning throughout life, b) To describe the typology of "knowledge discomforts" generated by the lack of these intellectual resources, and c) To propose guidelines of pedagogical action to develop these intellectual competences that are needed for learning throughout life.

Keywords: knowledge, life, learning society malaise.

Competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida.

La sociedad del conocimiento requiere de los sujetos nuevas competencias, imprescindibles para su adaptación a este modelo de sociedad. Por *competencia* entendemos «la capacidad de los sujetos de seleccionar, movilizar y gestionar conocimientos, habilidades y destrezas para realizar acciones ajustadas a las demandas y fines deseados» (Colás, 2005, p. 107). Entre las competencias exigidas por la sociedad del conocimiento destacamos; capacidad de seleccionar información relevante, capacidad de sistematizar e integrar información dispersa y diversificada, capacidad de transferir el conocimiento teórico a situaciones y problemas profesionales concretos, manejo de contextos y recursos diversificados, etc. Estos nuevos escenarios también requieren del desarrollo de competencias psicológicas tanto de carácter personal interno, -intrapérgicas- tales como autoconciencia, autorregulación, y automotivación, como de conciencia social y habilidades sociales, tales como saber trabajar en equipo, gestionar redes sociales, así como la prevención y resolución de conflictos. Además de éstas, para el aprendizaje a lo largo de la vida son necesarias competencias relacionadas con el auto-desarrollo, tales

como la capacidad de aprender a aprender, la capacidad de innovar, la capacidad de aprender de los errores y competencias estrechamente relacionadas con el desarrollo de la propia carrera (Peiró 2006).

A medida en que se van identificando las nuevas competencias relevantes en la Sociedad del Conocimiento van surgiendo nuevos modelos educativos y reformulaciones de los diseños de formación. Es aquí donde encuentra sentido el concepto de “aprendizaje a lo largo de la vida” y el aprendizaje por competencias que impregnan los actuales sistemas educativos, desde los niveles básicos a los universitarios.

Desde el punto de vista formativo ello implica adquirir la capacidad para el aprendizaje autónomo. La autonomía remite a la capacidad de “aprender a aprender”. Un alumno será más autónomo en la medida en que tenga más recursos conscientes para poder seguir generando conocimiento por sí mismo. Ello implica la capacidad de poder regular los procesos cognitivos que permiten saber si ha aprendido o no, y qué debe hacer para seguir aprendiendo (Martín 2003).

Este nuevo contexto hereda una formación propia de la sociedad industrial precedente caracterizada por un aprendizaje terminal y basado en el contenido. De ahí, se deriva la situación de profesionales que aún no han articulado a su desarrollo profesional las nuevas competencias, sean responsables de formar a las generaciones actuales en el modelo propio de la sociedad del conocimiento fundamentado en el aprender a aprender y en el aprendizaje a lo largo de la vida. Estas nuevas exigencias y su incompetencia en las mismas, genera malestares que tienen su expresión en determinadas molestias.

El aprendizaje a lo largo de la vida desde la Teoría Sociocultural.

Para aproximarnos e indagar sobre las exigencias del aprendizaje a lo largo de la vida y los malestares que se generan en la sociedad de conocimiento la teoría sociocultural de Vygotsky puede ser un referente teórico importante, para describir y explicar tanto las exigencias personales que conlleva estos aprendizajes como las consecuencias y malestares que de ellos pueden derivarse. Desde la perspectiva sociocultural el aprendizaje a lo largo de la vida exige el desarrollo de procesos de internalización, que suponen pasar los conocimientos del plano de la cultura al plano del individuo. La internalización no es un proceso de copia de la realidad externa en un plano interior ya existente, sino que deben existir transformaciones profundas internas intra-psíquicas. Pero a su vez el individuo no es un agente meramente receptor sino una entidad que media en la selección, la evaluación y la interpretación de la información, dotando de significado a su experiencia” (Cubero. R. y Cols. 2007:6). Este proceso de interacción constante entre sujeto y entorno es el eje para el

aprendizaje. De ahí que el sujeto que sigue aprendiendo, está organizando y reestructurando continuamente sus esquemas cognitivos al asimilar nuevos conocimientos provenientes del contexto social con el que interactúa. La cultura asimilada "tira" del desarrollo cognitivo ampliando la mente que permanece en continuo aprendizaje. Este proceso de internalización se logra a través del desarrollo de cuatro competencias: *dominio*, *apropiación*, *privilegiación* y *reintegración*.

El *dominio* se refiere a la capacidad que desarrollan los sujetos de utilizar las herramientas que les son aportadas por la cultura o contextos sociales de referencia para la ejecución de un trabajo. Por ejemplo el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación que se convierten en herramientas culturales esenciales en la sociedad del conocimiento. La *apropiación* se refiere al paso de las herramientas desde lo externo a lo interno; al plano «interpsicológico». Específicamente el concepto de apropiación utilizado por Wertsch, y propuesto por Bajtín (1981) hace referencia al proceso de tomar algo y hacerlo propio". Así por ejemplo el uso del correo electrónico frente al "postal" es un claro ejemplo de la apropiación de esta nueva tecnología.

El siguiente paso corresponde a la *privilegiación* es el "proceso por medio del cual el sujeto se inclina por la utilización de una herramienta particular" (Bolaños. 2006: 126) la cual usa para dar solución a las inquietudes que se le presentan. Un claro ejemplo lo tenemos cuando para la localización de una calle en una ciudad acudimos a Internet en vez de mirar un callejero impreso. Finalmente aparece el proceso de *reintegración* que podemos entenderlo "como la utilización de instrumentos culturales propios de un contexto a otros distintos" (De Pablos 1995^a, 1995b, y 1996). El nivel de *reintegración* se observa cuando el sujeto es capaz de modificar su actividad en contextos diferentes, dotándola de nuevas funciones y transformando así su propia forma de pensar y de actuar. Así la capacidad de innovación está estrechamente vinculada a procesos de reintegración en tanto exigen trasladar ideas, conceptos y aplicaciones de un espacio a otros.

De acuerdo al esquema anterior también la teoría sociocultural puede resultar útil para identificar, comprender y explicar los malestares que se derivan de las exigencias del aprendizaje a la largo de la vida, así como fundamentar propuestas formativas para un aprendizaje constante, efectivo y no traumático.

En síntesis, el enfoque sociocultural es un modelo teórico que nos permite por un lado comprender las exigencias intelectuales del aprendizaje a lo largo de la vida, y por otro explicar los malestares que se derivan de la sociedad del conocimiento. Dichos malestares son consecuencia de la dificultad de adaptación de los sujetos -adultos, que ya contaban en su estructura mental con otras formas y otros estilos de aprender propios de otros entornos a estos nuevos escenarios. .

El estudio de los malestares del conocimiento puede constituir una nueva línea de investigación en relación con la gestión del conocimiento. Si el conocimiento es el recurso más valioso de esta sociedad no debe ser ajeno, al mismo, la identificación de los malestares que genera en los sujetos. Por tanto éstos deberían ser objeto específico de estudio, abordándose de manera sistemática para su comprensión. Dicho conocimiento es esencial y previo para idear sistemas de diagnóstico, prevención y tratamiento de los malestares que produce.

Modalidades de malestares intelectuales en la sociedad del conocimiento.

Los constructos, anteriormente descritos, procedentes de la teoría sociocultural, pueden ser referentes teóricos en la explicación de los malestares generados en la sociedad del conocimiento. Desde esta perspectiva, vamos a hacer un recorrido por los malestares que hemos identificado como consecuencia de la falta o deficiencia de alguna de estas herramientas intelectuales para hacer efectivo el aprendizaje. Así pues, los cuatro tipos de malestares identificados están estrechamente relacionados con los niveles competenciales de *dominio, apropiación, privilegiación y reintegración*.

1. Malestar debido al déficit de Dominio: Este se expresa con “*angustia*” debido a la incapacidad del sujeto para seleccionar la información adecuada ante las numerosas fuentes de referencia. La horizontalidad y prolijidad de información requiere en el sujeto disponer de criterios que orienten su selección. En el anterior siglo la información estaba seleccionada y organizada, no requería de la competencia selectiva. Esta ausencia lleva a que el sujeto no pueda discriminar y se angustie. La salida intelectual es la reproducción de información sin elaboración ni organización alguna. Por tanto la información se trasmite de manera superficial, haciendo un uso repetitivo y acumulativo de la misma. Esta práctica es visible en texto y producciones científicas. Se trata de documentos que repiten información pero con una deficiente selección y estructuración de la misma. Ello genera angustia como consecuencia de la imposibilidad de producir nuevo conocimiento con la información que se dispone. Es decir, desde la teoría sociocultural podemos diagnosticar esta situación como incapacidad del sujeto para internalizar la información y hacer una reintegración de la misma. Este fenómeno puede observarse en trabajos presentados en ámbitos intelectuales (congresos, jornadas, eventos, etc.) que son repetitivos y acumulativos, y carecen de alguna o mínima aportación intelectual. La sanción evaluativa realizada a estos trabajos genera angustia intelectual, si el sujeto reconoce que su producción no es óptima y adolece de competencia para obtener mejores resultados. Así como la forma de obtenerla.

Para prevenir este malestar se requiere de una educación capaz de desarrollar en los sujetos procesos de construcción del conocimiento y generación del pensamiento a través de la interacción con la información. Es decir, es necesario internalizar y apropiarse de dicha información para posteriormente privilegiarla y reintegrarla. Y para ello, se requiere inicialmente desarrollar la competencia de *dominio*, no como el punto de llegada, como lo era para la sociedad de la industrialización, sino como la puerta de entrada al conocimiento. Este malestar por tanto se podría diagnosticar como “*déficit en la organización y estructuración de la información*”. De este diagnóstico se deriva fácilmente el tratamiento educativo y pedagógico.

2. Malestar debido una “Apropiación” superficial: Se produce cuando los sujetos utilizan un lenguaje con términos de significado aparente pero, dentro de los mismos hay ausencia de conocimiento. Se trata de reutilizar términos de moda o claves en colectivos especializados pero, detrás de los mismos no hay internalización de información. En estos casos los sujetos se apropian de elaboraciones ajenas, utilizando de ellas únicamente palabras claves que pueden permitir aparentar que se cuenta con el capital intelectual que exige la sociedad del conocimiento. Esta capacidad aunque facilita a los sujetos la construcción de textos que pueden ser interpretados como actualizados, realmente son presentados sin profundización alguna, con terminología estereotipada y no fundamentada. Estos sujetos desean demostrar que conocen los temas y pueden ser muy productivos en términos de la cantidad de publicaciones. Presentan capacidades en detectar las demandas de los contextos y ajustan su conocimiento estereotipado y superficial a estas demandas. Esta práctica superficial va asociada a utilizar el conocimiento como fuente de poder y otorgarle un valor político y no intelectual.

En consecuencia, la superficialidad de la producción intelectual genera inseguridad y miedos, así como poca posibilidad de interacción con otros que investigan en la temática y se estanca la producción del conocimiento. El diagnóstico de esta problemática lo podemos situar en la falta de dominio, apropiación e internalización de la información, teniendo como consecuencias la incapacidad de generar conocimiento y de aprender. La intervención educativa en estos casos se podría abordar desde una perspectiva del “discurso intelectual”. Distinguiendo entre el “discurso intelectual para el aprendizaje” y el discurso “sub-intelectual para el poder, utilizando este recurso por su valor como reconocimiento intelectual.

Esta falta de competencia intelectual para una apropiación profunda del conocimiento es un hándicap en la producción del conocimiento y la innovación, así como para la evolución de los propios aprendizajes de los sujetos. Se cierra la posibilidad de un aprendizaje a lo largo de la vida.

3. Malestar debido a un déficit de Privilegiación. Otro de los malestares producidos por el conocimiento está relacionado con la imposibilidad de privilegiar la información o conocimiento relevante para ajustarse a las demandas del contexto de actividad. Esta práctica es muy habitual en conferencias y actos académicos en que no se ajusta la información a la audiencia destinataria. La calidad y excelencia docente está íntimamente relacionada con esta capacidad. También se dan casos en que, aun cuando parece que los sujetos “han asimilado los conceptos”, todavía no son capaces de operar con ellos y tropiezan con dificultades para aplicarlos en nuevas condiciones. Este fenómeno se observa en publicaciones de divulgación científica que no son capaces de traducir los conceptos científicos a terminología más comprensible o situaciones más cotidianas.

El malestar que se deriva de la incapacidad de transferir el conocimiento teórico a situaciones y problemas concretos (que pueden ser también de carácter profesional) genera angustia, inseguridad, y estrés. Los discursos académicos y textos académicos son fuentes en las que se puede analizar y observar este fenómeno. Desde el punto de vista de diagnóstico esta problemática se relaciona con un déficit en la privilegiación. Este diagnóstico permite idear alternativas pedagógicas para potenciar esta competencia. La falta de esta herramienta sociocultural pone frenos al desarrollo, en tanto se pierde tiempo y se invierte en publicaciones que no tienen el efecto deseado porque no cumplen con el propósito de hacer claridad a futuras investigaciones, sino que tienden a confundir. Son aquellos textos que en apariencia exponen teorías importantes, pero no logran propiciar un avance en el desarrollo del tema.

4. Malestar debido al déficit de “Reintegración”: Se expresa en una sensación de impotencia y frustración debido a la imposibilidad de generar conocimiento nuevo porque no es posible operar en el plano de la reintegración. Es decir, en la capacidad de crear algo nuevo partiendo de conocimientos internalizados. Esta es una demanda clave en la sociedad del conocimiento. Se pide innovación y creaciones nuevas. Y el déficit en la reintegración produce angustia que se refleja en la imposibilidad para generar un producto nuevo.

El conocimiento generado desde la falta de esta competencia se caracteriza por dar diversas explicaciones a fenómenos desde un conjunto de teorías, pero sin trascender a una posible solución en una nueva situación. La educación tradicional no se ha ocupado del desarrollo de esta capacidad en tanto no era un requerimiento de la sociedad industrial. Por ello, el propósito de una escuela que propicie el aprendizaje a lo largo de la vida debe estar vinculado al desarrollo de la capacidad para transferir el conocimiento a nuevos contextos.

El aprendizaje a lo largo de la vida desde la perspectiva de la sociedad del conocimiento exige de herramientas cognitivas para reintegrar el conocimiento que implican capacidades de dominio, privilegiación, internalización y reintegración. El déficit en estos aprendizajes genera malestares psicológicos no visibles ni reconocibles, la mayoría de las veces por los propios sujetos.

A modo de conclusión.

Con esta aportación pretendemos sacar a la luz la problemática de los malestares intelectuales que se generan en la sociedad del conocimiento. Pero somos conscientes del carácter inicial de esta aproximación, y por tanto, sujeta a cuestionamientos y debate. La contribución esencial que pretendemos es la de observar el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida como la necesidad de una formación en competencias intelectuales que permitan gestionar el conocimiento. La teoría o enfoque sociocultural aporta un referente explicativo importante a esta cuestión desde los constructos de dominio, apropiación, privilegiación, internalización y reintegración. Por otra parte es importante dotar y arropar con datos empíricos a través de investigaciones sistemáticas este planteamiento inicial. Tal vez pueda ser una futura línea de investigación que ayude a clarificar y fundamentar empíricamente lo aquí planteado.

El aprendizaje a lo largo de la vida requiere de una educación que responda de manera efectiva al dominio de competencias necesarias para la generación y desarrollo de conocimiento. Las competencias intelectuales derivadas del enfoque sociocultural son esenciales para acceder, comprender y crear conocimiento. Y por tanto pueden servir de pauta tanto para diagnosticar los déficits formativos como para idear propuestas formativas.

Y por último, apuntar la relación entre competencias y estados emocionales de los sujetos. El falta de dominio de competencias intelectuales y las demandas y exigencias externas provenientes de la sociedad del conocimiento, producen en los sujetos emociones y sentimientos diversos. Si se accede al conocimiento porque se tienen las herramientas socioculturales para hacerlo, se manifiestan emociones y sentimientos de bienestar subjetivo; y si no se puede acceder al capital intelectual por falta de herramientas, aparecen emociones y sentimientos de malestar. Las emociones positivas y placenteras son esenciales para la calidad de vida de las personas.

BIBLIOGRAFÍA

- ALISEDO, G.Y COLS.** (1997). *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones.* Editorial Paidós Educador. Argentina.
- BAJTIN, M.** (1995). *Estética de la creación verbal.* Traducción de Tatiana Buvnova. Siglo XXI editores, sa de cv. México.
- BAJTIN, M.** (1997). *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos.* Anthropos. Barcelona.
- BOLAÑOS, M. L.** (2006). *La formación del profesorado desde la perspectiva de género.* Editorial Universidad Santiago de Cali. Santiago de Cali. Colombia.
- COLÁS, P.** (2004) en REBOLLO y MERCADO. *Mujer y Desarrollo en el Siglo XXI. Voces para la Igualdad.* Editorial McGraw-Hill. Madrid.
- COLÁS, P.** (2005). *La formación Universitaria en base a competencias.* En Colás y De Pablos(Coords). *La Universidad en la Unión Europea.* Málaga Aljibe
- CUBERO, P. R. Y COLS.** (2007). *Aprendizaje y psicología histórico-cultural. Aportaciones de una perspectiva social del aula. La escuela desde la psicología sociocultural.* Revista de investigación en la escuela # 62. España.
- DE PABLOS, J.** (1995a). *La mediación de la televisión en el ámbito de la educación de adultos (diseño con un nivel microgenético).* Proyecto de investigación (Cátedra de Universidad). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.
- DE PABLOS, J.** (1995b). *La acción mediada: televisión (educativa).* Comunicación inédita presentada al III Congreso de Infancia y Aprendizaje, Madrid.
- DE PABLOS, J.** (1996). *Tecnología y educación.* Barcelona: CEDECS.
- GARDNER, H.** (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples.* Biblioteca de psicología y psicoanálisis. Fondo de cultura económica, S.A. de C.V. México D.F.
- PEIRÓ, J.M^a.** (2006). *Las competencias en la sociedad de la información: nuevos modelos formativos.*
[http://cvc.cervantes.es/obref/formacion_virtual/formacion_continua/peiro.htm#competencias].
- MARTÍN, E.** (2003). *Conclusiones: un currículo para desarrollar la autonomía del estudiante.* En C. Monereo y J.I. Pozo, *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía,* Madrid: Síntesis, 286-287.
- HARGREAVES, A.** (2003). *Enseñar para la Sociedad del Conocimiento: educar para la creatividad.* En A. Hargreaves, *Enseñar en la Sociedad del Conocimiento,* Barcelona: Octaedro, 35.
- VYGOTSKI, L. S.** (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Editorial Crítica Grijalbo Mondadori S.A. Barcelona.
- WERTSCH, J.** (1993) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada.* Editorial Aprendizaje Visor. Traducción Adriana Silvestre. Madrid.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN GÉNERO

Lucy Mar Bolaños Muñoz¹
Universidad Santiago de Cali

Rocío Jiménez Cortés²
Universidad de Málaga

RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados de una investigación dirigida al diseño, aplicación y evaluación de un programa de formación inicial del profesorado desde la perspectiva de género. La propuesta se fundamenta en aportaciones teóricas procedentes del Enfoque Sociocultural y las Teorías Feministas. El Paradigma Ecológico de Bronfenbrenner inspira el diseño didáctico del programa al contemplar la aplicación de metodologías didácticas vinculadas a los contextos culturales, institucionales y personales de desarrollo. El estudio se concreta en una investigación-acción en el aula donde el empleo de técnicas narrativas permiten recabar expresiones y discursos que muestran las representaciones mentales que el profesorado en formación mantiene sobre el binomio género-poder. Este concepto resulta clave para la disseminación de buenas prácticas educativas basadas en la equidad de género. Los resultados muestran pautas pedagógicas para la renovación de la práctica docente.

Palabras clave: Formación del profesorado, perspectiva de género, relación género-poder, investigación sociocultural, metodología narrativa, investigación-acción.

ABSTRACT

This paper presents the results of an research directed to the design, application and evaluation of a program of initial formation of the teaching staff from the gender perspective. The proposal

1 Doctora en Pedagogía. Profesora de la Universidad Santiago de Cali. Colombia. E-mail: lucymarb@usc.edu.co; lucymar@usc.edu.co.

2 Doctora en Pedagogía. Profesora de la Universidad de Málaga. España. Dpto. Didáctica y Organización Escolar. E-mail: rjimenezc@uma.es

is based on theoretical contributions coming from the Sociocultural Approach and the Feminists Theories. The Ecological Paradigm of Bronfenbrenner inspires the didactic design of the program when contemplating the application of tie didactic methodologies to the cultural, institutional and personal contexts of development. The study is an action-research in the classroom where the use of narrative techniques allows to successfully obtain expressions and discourses of the mental representations that the teaching staff in formation maintains on the binomial gender-power. This concept is key for the dissemination of good educative practices based on the gender equity. Results reveal the pedagogical strategies for the renovation of the teacher's practice.

Key words: *Formation of the teaching staff, gender perspective, relation gender-power, sociocultural research, narrative methodology, action research.*

I. INTRODUCCIÓN

La formación del profesorado se plantea para dar respuesta a los retos y demandas de la sociedad. Es la sociedad quien incide y estructura un perfil del profesorado capaz de atender las necesidades generadas. Cada modelo de formación que emerge fruto de las exigencias sociales y culturales recurre a bases científicas que orientan las concepciones curriculares, organizacionales y de investigación del proceso de formación. Convirtiéndose éste en el principal indicador de la calidad de la educación a todos los niveles.

La investigación sobre la formación del profesorado ha aportado una amplia diversidad de modelos teóricos que sustentan programas concretos de formación. En este sentido, la formación del profesorado se ha abordado desde perspectivas patriarcales donde los valores masculinos han constituido el único referente de aplicación de estrategias didácticas y formas de investigar en el aula. Es en la actualidad, cuando los programas formativos empiezan a considerar con mayor empeño la posibilidad de otorgar otra mirada a los problemas educativos. Programas de formación en género como el de Maher (1991) o Rodríguez (2002) constituyen una muestra, al incluir en el currículum cuestiones centradas en la mujer y en las diferencias de género. Además, deponer en entredicho la pedagogía y las relaciones sociales a partir de la óptica proporcionada por los estudios feministas.

Por su parte, el trabajo que presentamos entiende la formación del profesorado como “un revulsivo para aprender a cuestionar lo que se ve, lo que se cree y lo que se hace, para ayudar a repensar la práctica docente desde la conciencia de la contextualización y de la complejidad del acto educativo” (Imbernón, 2000: 45). Por ello, la propuesta formativa que ofrecemos pretende que el profesorado reconozca la igualdad de oportunidades entre niñas y niños, comprenda las realidades que vivencian y reconozca la incidencia de la cultura en las concepciones de género y poder que manejan. Además, pretende contribuir a la formación de un discurso social elaborado sobre la relación género-poder y articular la investigación sobre género en las prácticas educativas.

El programa es ambicioso en relación a la mejora de procesos de enseñanza-aprendizaje y a los efectos que pretende conseguir: apropiación de contenidos conceptuales sobre la relación género-poder, incorporación al currículum formativo de estos contenidos y proyección de estrategias didácticas como propuestas de investigación para el cambio.

2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DESDE LAS TEORÍAS SOCIOCULTURAL Y ECOLÓGICA

La consideración de la teoría sociocultural y de la teoría ecológica en la construcción y experimentación del programa de formación responde por una parte, a la necesidad de revisar la relación entre la cultura, los contextos de interacción y el desarrollo de procesos cognitivos. Y por otra, a la organización de los niveles didácticos de formación que se desarrollan en el programa.

La formación del profesorado en género se concibe como un proceso implicado en la transformación de los fenómenos sociales en fenómenos psicológicos. De acuerdo con Vygotski (2000), la cultura crea formas de conducta particular y cambia el funcionamiento de la mente y durante el desarrollo histórico, el ser humano como ser social transforma sus conductas, sus premisas y funciones naturales, creando nuevas formas de conducta culturales. Son precisamente, esas funciones naturales del género que movilizadas a través de la cultura se convierten en parte de nuestra identidad al apropiamos de ellas a través de la actividad social en las que dialogan las identidades de los otros y la propia.

El género al estar influenciado por variables espacio-temporales se convierte en un instrumento cultural cambiante que media la actividad humana y por lo tanto tiene incidencia en los diversos contextos sociales donde las personas construyen variadas interpretaciones que determinan las experiencias. Las formas de asumir los lenguajes, los estereotipos y los significados están en función a contextos culturales, institucionales e interpersonales donde las personas construyen y reconstruyen su comprensión e interpretación de género.

La noción de *cultura* entendida como un conjunto de actividades socioculturales mediadas por instrumentos culturales, ofrece al estudio la posibilidad de revisar las actividades del profesorado en escenarios culturales y establecer formas de mediación de esas actividades. Para establecer estas formas de mediación se considera que el profesorado emplea herramientas mediadoras como el lenguaje para relacionarse con el entorno y que a través del lenguaje adquiere y transmite patrones identitarios de género.

La *acción mediada* está representada por la aplicación del programa de formación dada la puesta en común de una serie de procesos y sistemas de implicación mutua entre los individuos, que se comunican en tanto participantes en una actividad culturalmente significativa. En este sentido, "la acción mediada es siempre social ya que involucra herramientas culturales de un ámbito sociocultural y, en segundo lugar, la acción mediada suele ser intersíquica, o social, porque involucra a dos o más personas que actúan juntas en el contexto inmediato" (Wertsch, 1999: 276-277). La acción mediada a través del programa permite reconocer las conceptualizaciones, la capacidad para percibir la realidad de género-poder en contextos escolares y las formas particulares en que los sujetos lo asumen. En otras palabras, nos permite identificar la manera en que los sujetos, ante diferentes formas de mediación, proyectan formas de pensamiento y representaciones de la relación género-poder. En el análisis de las relaciones entre lenguaje y pensamiento, Vygotsky puso el acento principal en cómo se relacionan diferentes formas de lenguaje con diferentes formas de pensamiento (Wertsch, 1993:47). En este sentido, el programa recupera diversas formas de lenguajes sociales de género a fin de explicar las formas de pensamiento que subyacen.

Por su parte, desde la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (2002: 32) se conciben los contextos “como un conjunto de estructuras seriadas cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas”. A su vez, señala que la ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive. El ambiente incluye sistemas funcionales:

- a) El microsistema es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares (el hogar, la guardería, etc.). Para la formación del profesorado en género este nivel se ha denominado *microestructural* en el sentido que intervienen los factores de la actividad, los roles de género y las relaciones interpersonales que se establecen a partir de ellos, es decir, las interrelaciones de género-poder que tienen lugar en la vida personal.
- b) El mesosistema comprende las relaciones entre dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente, (las relaciones entre la familia, el trabajo y la vida social). Es decir, los vínculos entre entornos donde se construyen las identidades de género y donde la persona participa realmente que hemos denominado *mesoestructural*.
- c) Los exosistemas se refieren a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno. Esta categoría no se ha trabajado directamente en el programa de formación aunque siempre aparece en la medida en que los sujetos están inmersos en ella.
- d) Por último, el macrosistema se refiere a las correspondencias, en forma y contenido de los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) que existen o podrían existir, a nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente esta correspondencia. En este orden de ideas, el programa recupera el complejo de sistemas seriados e interconectados como una manifestación de los patrones de género-poder que se manifiestan en la ideología patriarcal y en la organización de las instituciones sociales propias de nuestra cultura. A este sistema lo hemos denominado *macroestructural*.

A pesar de que dentro de una sociedad las concepciones de género-poder tienden a ser similares en el micro, el meso y el macrosistema. Sin embargo, en el proceso de desarrollo se puede producir una transición ecológica cuando la posición de una persona en el ambiente ecológico se modifica como consecuencia de un cambio de rol, de entorno o de ambos a la vez. En última instancia, el propósito del programa de formación es propiciar esta transición ecológica, al concebir el desarrollo humano como “el proceso por el cual la persona en desarrollo adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida, y se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelan las propiedades de ese ambiente, lo apoyen y lo reestructuren, a niveles de igual o mayor complejidad” (Bronfenbrenner, 2002: 47).

El programa de formación es un intento por comprender la modificación y la reestructuración metódica de la identidad de género en los sistemas macro, meso y micro.

3. BASES DIDÁCTICAS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN EN GÉNERO

El programa define la enseñanza como un proceso que desarrolla y elabora conocimientos no sometidos a la distorsión sexista. En ello, se incluye la posibilidad de trabajar con metodologías didácticas no sesgadas por el género en cuanto a la obtención de conocimiento y a su uso, concibe al ser humano y a su conciencia como un todo y trabaja por la transformación personal para incidir en el cambio social.

El eje temático del programa incorpora al currículum la relación género-poder. Este contenido se fundamenta en la comprensión del género no sólo como un sistema de organización de las identidades, sino que como un sistema de poder. De ahí, surge la finalidad del programa: transformar la naturaleza misma del poder y su relación con lo masculino, a través de la visibilización y concienciación de las estructuras internas de género que configuran una sociedad desigual en género. Para alcanzar esa finalidad se articula en tres fases (Colás, 2004a: 287):

- a) *Fase de sensibilización y visualización de las prácticas pedagógicas transmisoras de los estereotipos de género* en las instituciones escolares por parte del profesorado. El objetivo didáctico es adquirir los conocimientos científicos que permitan al profesorado en formación comprender la relación género-poder; y en consecuencia, asumir de manera crítica las formas de aprendizaje que moviliza la institución educativa.
- b) *Fase de formación del profesorado para la transformación de prácticas sexistas*. Su objetivo es establecer la relación entre la problemática de género-poder y las estructuras educativas y, a su vez, redefinir la función del profesorado con respecto a ella.
- c) *Fase de expansión y diseminación de buenas prácticas educativas basadas en la equidad de género*. Su objetivo es utilizar los procesos de investigación-acción para potenciar el estudio de las relaciones género-poder en la experiencia cotidiana. Y así, fijar las bases para que el profesorado en formación se inquiete por mantener una dinámica permanente entre la investigación y el perfeccionamiento de la profesión.

Otra de las claves del programa es el valor de la interacción sujeto-contexto. La acción o intervención formativa parte del presupuesto de que "el funcionamiento mental y el marco sociocultural sean entendidos como momentos dialécticos que interactúan, o aspectos de una unidad de análisis más completa: la acción humana" (Wertsch, 1997:52). En el programa la acción no se lleva a cabo de manera aislada por el individuo o por el colectivo, aunque hay momentos individuales y grupales en todas las acciones propuestas, se busca que a través de los grupos de discusión se pongan de manifiesto las ideas que sobre el tema se manejan a nivel individual para generar, en relación con los otros/otras, una dinámica de interacción entre el marco sociocultural de la relación género-poder y las concepciones de cada estudiante.

La relación género-poder se aborda en tres niveles: nivel macroestructural estudiando género-poder en relación con los contextos de la cultura, nivel mesoestructural en rela-

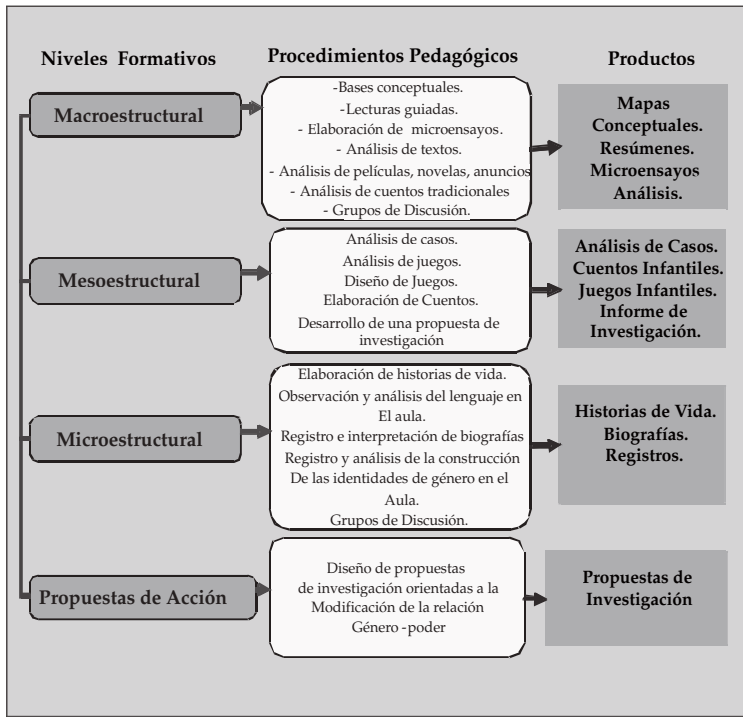


Figura 1
Diseño didáctico del programa de formación.

ción con la realidad próxima y nivel microestructural referido a la experiencia personal del profesorado en formación. La interacción entre estos contextos aporta las claves fundamentales para comprender las cosmovisiones del profesorado sobre la relación género-poder con el propósito de modificar las concepciones que tiene el profesorado en formación sobre dicho binomio y transformar las prácticas pedagógicas.

En este sentido, el programa se organiza en tres fases que nos permiten visualizar tres momentos: 1) el momento en que el profesorado en formación adquiere una concepción de la relación género-poder, 2) el momento en que puede percibirla en los contextos reales y 3) el momento en que esta concepción mediará sus prácticas educativas.

El primer momento, nos permite comprender cómo se ha ido construyendo el concepto de género y la relación de éste con el poder, en interacción con los contextos formativos y prácticos que el sujeto privilegia a lo largo de su recorrido y que constituyen los marcos explicativos para interpretar sus concepciones.

El segundo momento, está relacionado con la posibilidad de reconocer en los contextos escolares las diversas manifestaciones de la relación género-poder, así como sus implicaciones en la forma como se asumen situaciones e interpretaciones de los contextos donde acontecen tales interacciones.

El tercer momento, hace referencia a las propias vivencias que han estructurado las concepciones que sobre el género y el poder tienen las maestras en formación y que son parte de la estructura y configuración de la conciencia de género.

De igual manera para el desarrollo del programa se ha definido una estructura curricular que recoge los niveles, los procedimientos pedagógicos seguidos y las producciones generadas. La exposición que se hace de los procedimientos didácticos está organizada de acuerdo con cada uno de los niveles del programa, la figura siguiente muestra este procedimiento.

El diseño curricular del programa se estructura a partir de una serie de procedimientos didácticos en cada nivel de formación. Los cuales permiten obtener unas producciones que a su vez son consideradas para la evaluación del impacto formativo. En el curso del programa se trabajan procesos evaluativos de diagnóstico, de proceso y finales, a fin de obtener información que permita introducir cambios en futuras aplicaciones. Los procesos evaluativos están relacionados con la utilización de diversos instrumentos en cada nivel de formación. Así, para el nivel macroestructural se utilizan mapas conceptuales pretest y postest, en el nivel mesoestructural se recurre al análisis de caso pretest y postest, en el nivel microestructural se escriben las historias de vida, que se realizan durante todo el proceso y para la evaluación final se trabaja con proyectos que se acometen al finalizar la aplicación del programa.

4. OBJETIVOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta aportación se centra en dos objetivos claves de entre los considerados en el estudio más amplio: *identificar los cambios que produce el programa de formación en las cosmovisiones culturales sobre género-poder en los distintos niveles formativos y evaluar el impacto del programa en la cosmovisión cultural sobre género-poder del profesorado en formación.*

El diseño general de la investigación se concreta en un estudio de caso y se realiza con un grupo de estudiantes que cursan la Unidad Temática Práctica Pedagógica Investigativa II, correspondiente al quinto semestre de la Licenciatura en Preescolar de la Universidad Santiago de Cali (Colombia). En la estructura curricular de la Licenciatura el trabajo pedagógico que se realiza en este curso tiene como eje transversal el lenguaje. Para realizar la aplicación del programa se cuenta con el consentimiento de las estudiantes. El grupo se compone de diecinueve mujeres estudiantes con un promedio de edad de 23 años.

La idiosincrasia de esta investigación hace necesaria la conjugación de diseños de investigación procedentes de enfoques metodológicos distintos. Lo que conlleva a la elaboración de un diseño complejo en el que se articulan estudios procedentes del enfoque positivista, interpretativo y crítico. El enfoque positivista está presente en la comprobación del efecto o impacto del programa de formación. En este sentido se adopta el diseño de un grupo intrasujeto multitratamiento con tres variables independientes. El diseño interpretativo está presente en la conceptualización y acopio de datos de las variables dependientes capturados a través de narraciones, discursos e historias de vida. El enfoque crítico es el eje metodológico que articula la información formativa y por tanto los tratamientos. La integración en un único diseño de estos enfoques metodológicos se visualiza en la siguiente figura.

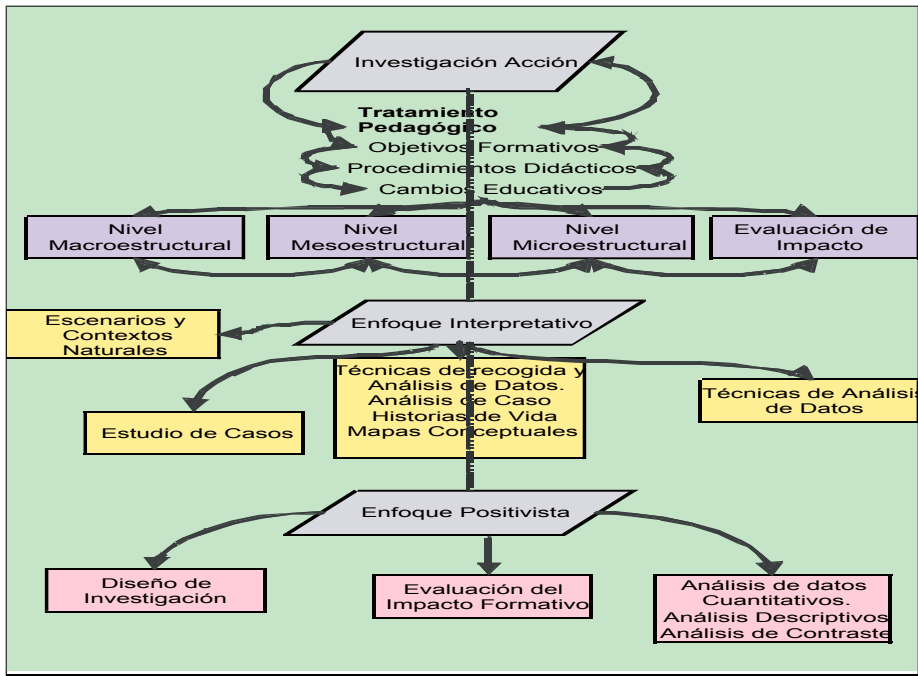


Figura 2
Diseño general de la investigación.

La recogida de datos va destinada a identificar, antes y después del desarrollo del programa, las características de las cosmovisiones culturales en la relación género-poder del profesorado en los tres niveles de formación (macro, meso y micro) y en la evaluación del impacto del programa.

Las técnicas empleadas, concretamente los mapas conceptuales (nivel macroestructural), el análisis de caso (nivel mesoestructural), las historias de vida (nivel microestructural) y los proyectos (evaluación de impacto) ofrecen material en el que se manifiestan concepciones y significados de una cultura en general, de los contextos en particular y su incidencia en la internalización que hace el profesorado sobre la relación género-poder a través de las interacciones culturales, contextuales y personales. En esta misma línea, las propuestas de investigación que realiza el profesorado en formación nos permite valorar el impacto del programa a través de las propuestas de intervención pedagógica articuladas en la relación género-poder.

5. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE DATOS

El procedimiento metodológico seguido en el estudio está determinado por cinco pasos: diagnóstico, aplicación pedagógica, evaluación de proceso, propuestas de acción y evaluación final. Veamos el proceso a través del siguiente esquema.

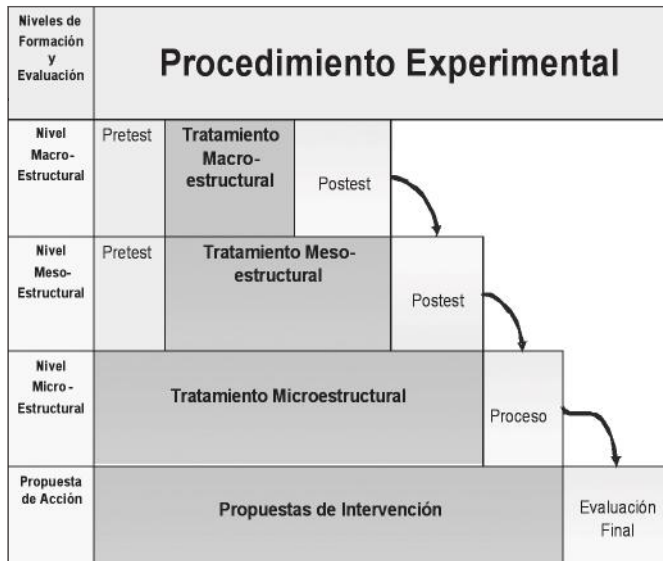


Figura 3
Procedimiento metodológico.

1. *Pretest Nivel Macroestructural y Mesoestructural:* Inicialmente, se recogen datos a través de la elaboración por parte del profesorado en formación de mapas conceptuales y el análisis e informe sobre la relación género-poder a partir de un caso de niños y niñas en situación de juego. Concretamente, el uso de los mapas conceptuales nos proporciona un esquema en el que se proyectan concepciones y patrones significativos de la cultura. El análisis de caso nos informa sobre la percepción de la relación género-poder en contextos escolares. La aplicación de las valoraciones pretest, en ambos niveles de formación, son realizadas sin haber recibido ningún nivel de intervención.
2. *Intervención Pedagógica Macroestructural:* Después de la aplicación de los pretest, se inicia la intervención pedagógica de la fase macroestructural, donde se realizan una serie de acciones pedagógicas encaminadas a identificar elementos de la cultura en la configuración de nuestras identidades culturales de género-poder.
3. *Aplicación de postest nivel macroestructural:* Al finalizar la intervención pedagógica de este nivel se recoge información a partir de la realización del postest de los mapas conceptuales. Los cuales nos permiten obtener información sobre los cambios en las estructuras conceptuales después de la intervención.
4. *Intervención Pedagógica Mesoestructural:* Inmediatamente, terminada la aplicación del postest del nivel macro, iniciamos la intervención del nivel meso, la cual tiene como propósito desarrollar una serie de acciones pedagógicas que le permitan al profesorado reconocer las formas en que los contextos inmediatos (escuela, familia, etc.) participan en la construcción de la identidad institucional de género-poder.

5. *Aplicación del postest en el nivel Mesoestructural*: La aplicación del postest en este nivel de formación está precedida de las intervenciones pedagógicas del nivel macro- y mesoestructural; y del postest del nivel macro. Lo que significa que el postest del nivel meso, integra el impacto que han tenido los niveles de formación anteriores en los cambios del profesorado.
6. *Intervención pedagógica nivel Microestructural*: En el nivel microestructural se desarrollan una serie de acciones pedagógicas encaminadas a identificar los elementos interpersonales que afectan nuestra identidad personal de género-poder. Este nivel integra los anteriores, se concreta en la elaboración de historias de vida e implica una interacción de todos niveles para la interpretación de la influencia de los diferentes contextos en la propia identidad de género.
7. *Evaluación de proceso*: Concluidas las intervenciones pedagógicas en todos los niveles de formación, las profesoras en formación realizan historias de vida haciendo énfasis en los contextos familiares-afectivos, escolares y laborales que forman parte de la construcción de su identidad de género-poder.
8. *Propuesta de Acción*: Finalmente, el profesorado elabora propuestas de intervención pedagógica que permitan descontextualizar elementos teórico-prácticos sobre género orientados hacia la transformación de las identidades patriarcales de género en el ámbito escolar.

En esta investigación se articulan técnicas cualitativas y cuantitativas para el análisis de los datos a fin de comprender y explicar los fenómenos estudiados. Para el análisis de datos se aplican técnicas cualitativas y cuantitativas. El análisis cualitativo se centra en variables derivadas del enfoque sociocultural y que en anteriores investigaciones (Jiménez, 2005, 2003, Colás y Jiménez, 2004) se han mostrado relevantes para comprender los niveles de conciencia de género en el profesorado. Su propósito es llegar a las concepciones internas de género que poseen los sujetos.

El análisis cuantitativo centrado en estadísticos descriptivos nos permite detectar los cambios producidos por las intervenciones educativas en base a diferencias pretest-postest. Para ello, se procesaron los datos que resultaron de los análisis cualitativos (procesados con el Atlas-ti) a través del SPSS.

6. DIMENSIONES Y VARIABLES OBJETO DE ESTUDIO

De la totalidad de variables contempladas, dada su extensión, hemos seleccionado en el cuadro siguiente (Cuadro 1) las categorías que han sido objeto de análisis para este trabajo. Concretamente, en esta aportación ofrecemos los resultados relativos a la dimensión "Cosmovisión cultural de la relación género-poder" por constituirse en uno de los principales referentes que permiten conocer el cambio o efecto de la intervención educativa diseñada.

La dimensión "cosmovisión cultural de género-poder" expresa las creencias, patrones, significados dominantes de género reconocidos y aceptados por los sujetos y que son expresados a través de distintas manifestaciones o experiencias que hemos relacionado con el término categorías. La cosmovisión de género, como un escenario donde confluyen las identidades femeninas y masculinas y sus roles, en estrecha conexión con

la estructura social y con la evolución social, política y económica. En otras palabras, la importancia de esta dimensión se fundamenta en la idea de que cada sociedad ha realizado una elaboración de la relación género-poder y cada persona ha incorporado a su propia voz las voces de la cultura donde se manifiesta dicha relación.

CUADRO 1
VARIABLES OBSERVADAS EN LOS DATOS

DIMENSIONES	CATEGORÍAS/VARIABLES	MODALIDADES
Cosmovisión cultural de la relación género-poder	Posicionamiento de género-poder	Legitimador
		Resistencia
		Proyecto
	Implicación de género-poder	Externa
		Interna
	Percepción de género-poder	Apercepción
		Introducción
		Sensibilización
		Asimilación
	Actitud mental en la relación género-poder	Consciente
		Inconsciente

Las diferentes variables que componen este área de interés intentan dar cabida a las creencias y representaciones de género-poder del profesorado en formación, es decir, a los patrones, roles sociales y significados dominantes, reconocidos y compartidos por el grupo, a nivel cultural, personal y contextual que vinculados a la relación género-poder se manifiestan en los diferentes contextos y son expresados por el profesorado en el marco de sus concepciones.

El análisis cualitativo realizado en trabajos previos sobre la identidad de género del profesorado (Jiménez, 2003, Colás y Jiménez, 2005) ha permitido utilizar parte de esas variables en la evaluación del impacto del programa formativo que nos ocupa. En este sentido, se contempla aquí la categoría relativa a los *posicionamientos ante la relación género-poder*. Manteniendo los tres modelos detectados³: Legitimador, de Resistencia y de Proyecto. El Posicionamiento Legitimador implica la aceptación y justificación de los modelos de género sociales imperantes. Por tanto, no cuestiona los roles diferenciados de género en función del sexo y, por tanto, no lo observa como problema. El Posicionamiento de Resistencia plantea un cuestionamiento de la lógica de la cultura

3 Para una explicación más detallada del sistema de categorías aplicado al análisis remitimos a trabajos previos como Colás, P. y Jiménez, R. (2004) La cosmovisión cultural de género del profesorado de Secundaria. Cultura y Educación, 16 (4) 369-448.

dominante respecto a patrones diferenciados de género. Adopta un posicionamiento de supervivencia basado en principios diferentes a los propuestos y aceptados socialmente. Cuestionan la realidad de género aunque no se plantean propuestas para su cambio. La Posición de Proyecto implica una actitud de construcción de una nueva identidad, redefiniendo así su posición en la sociedad, busca con ello transformar la estructura social de género-poder.

La cosmovisión cultural de la relación género-poder supone diferentes *implicaciones en la problemática género poder*, que hemos identificado como Externa e Interna. La Externa traduce una posición del sujeto ajena y distante de la problemática de género. Se posicionan como observadores externos. La Interpretación Interna trasluce responsabilidad propia del sujeto en los cambios de roles de género, se perciben como miembros activos/participantes con responsabilidad en las transformaciones sociales.

La sensibilidad personal detectada sobre la problemática de género-poder se recoge en la categoría *percepción del género-poder*. En ella se identifican distintos niveles o grados que denominamos Apercepción, Introducción, Sensibilización y Asimilación. El término Apercepción es aplicado cuando las profesoras no realizan un cuestionamiento explícito de la realidad de género-poder, ni se plantean el tema como algo problemático. El grado de Introducción se aplica cuando las profesoras expresan ideas cuestionando la realidad de género. El nivel de Sensibilización engloba discursos que plantean numerosos cuestionamientos de la realidad de género y elaboran argumentaciones coherentes que explican la realidad de género-poder. La Asimilación implica y conlleva una alta conciencia del género. Las profesoras que desarrollan este nivel no sólo cuestionan la realidad sino que también se animan a cambiarla haciendo una apuesta fuerte por el cambio y realizando acciones consecuentes con ello.

La última categoría contemplada *actitud mental en la relación género-poder* traduce la reflexión y metac conciencia de las actuaciones docentes con relación al género. En esta categoría se han detectado dos variantes: Consciente e Inconsciente. En la primera, las profesoras mencionan que se dan cuenta de posibles actuaciones educativas discriminatorias y las reconducen conscientemente. La variante de actitud inconsciente indica que las profesoras llevan a cabo actuaciones educativas sin tener conciencia de su posible discriminación de género.

7. RESULTADOS

En la tabla siguiente se exponen los resultados obtenidos para cada nivel de formación del programa en torno a la dimensión "Cosmovisión Cultural de Género-Poder". La tabla recoge, asimismo, los efectos de la aplicación del programa en esta dimensión.

Por lo que respecta a la **posición con respecto a la relación género-poder** de las profesoras en formación, los datos presentados en la tabla 1 muestran un punto de partida (pretest) caracterizado por el predominio de un *posicionamiento legitimador* en el nivel macroestructural (84,2%) y en el nivel mesoestructural (63,2%). Los efectos del programa en el nivel macro son claros en tanto desaparece la posición legitimadora y pasa a ser sustituida por la de proyecto. No se registran cambios sustanciales en cuanto a la posición de resistencia.

TABLA 1
 RESULTADOS PRETEST, POSTEST, DE PROCESO Y FINAL EN LA COSMOVISIÓN CULTURAL DE GÉNERO-PODER EN LOS NIVELES DEL PROGRAMA Y EN LAS PROPUESTAS DE ACCIÓN

Cosmovisión Cultural de Género-Poder												
Fases del Programa	Nivel Macroestructural				Nivel Mesoestructural				Nivel Microestructural		Propuestas de Acción	
	Pretest		Postest		Pretest		Postest		Proceso		Final	
Categorías	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Dimensión: Posición ante la relación de género-poder.												
Legitimadora	16	84,2	0	0	12	63,2	0	0	1	5,3	0	0
Resistencia	3	15,8	3	15,8	7	36,8	3	15,8	5	26,3	0	0
Proyecto	0	0	16	84,2	0	0	16	84,2	13	68,4	19	100
Dimensión: Implicación en la relación género-poder.												
Externa	19	100	17	89,5	19	100	8	42,1	0	0	12	63,2
Interna	0	0	2	10,5	0	0	11	57,9	19	100	7	36,8
Dimensión: Percepción de la relación género-poder.												
Apercepción	17	89,5	0	0	12	63,2	0	0	0	0	0	0
Introducción	1	5,3	1	5,3	5	26,3	2	10,5	1	5,3	2	10,5
Sensibilización	1	5,3	6	31,6	1	5,3	2	10,5	9	47,4	1	5,3
Asimilación	0	0	12	63,2	1	5,3	15	78,9	9	47,4	16	84,2
Dimensión: Actitud Mental sobre la relación género-poder.												
Consciente	1	5,3	17	89,5	4	21,1	17	89,5	12	63,2	17	89,5
Inconsciente	18	94,7	2	10,5	15	78,9	2	10,5	7	36,8	2	10,5
Promedios Totales	19	100	19	100	19	100	19	100	19	100	19	100

Si comparamos el postest macro con el meso en relación a las formas de posicionamiento, apreciamos que no se detectan cambios. Más bien, podemos decir que apenas hay mejoras. No obstante, estos resultados pueden tener distintas interpretaciones, aunque cuantitativamente no hay diferencias, las dos intervenciones formativas operan sobre contextos distintos, por tanto, debemos interpretar que tienen el mismo efecto en cuanto a amplitud del impacto. Esta interpretación puede estimarse plausible si observamos los resultados del nivel microestructural. Aquí, no se mantienen los niveles y sería razonable que se mantuvieran al menos los mismos, como en el caso anterior. Esa variación puede explicarse porque la temática género-poder se está trasladando a un plano diferente de los anteriores.

El último nivel, representado por la elaboración de propuestas de acción nos muestra un cambio positivo de forma total, el posicionamiento de proyecto reúne un 100% de aparición en el discurso. Por tanto, podemos entender que el programa produce modificaciones en las formas de pensar de las mujeres cuando se trata de elaborar propuestas de cambio en el contexto escolar.

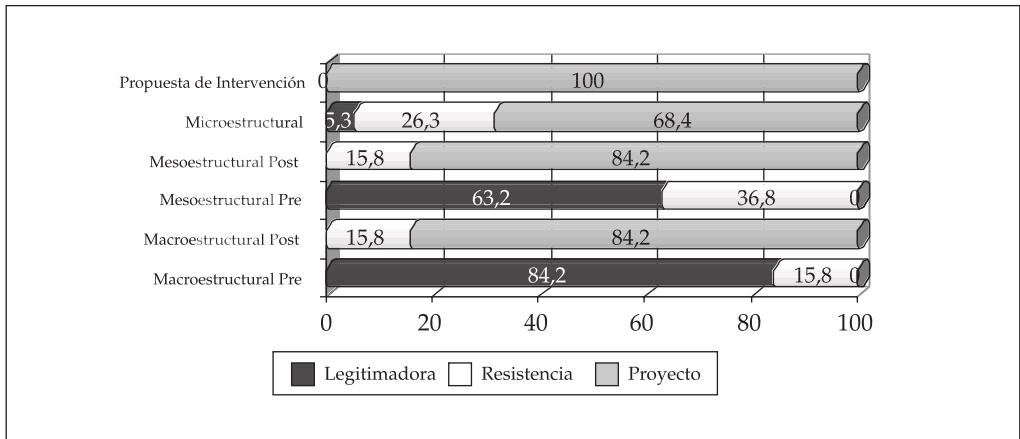


Gráfico 1

Cambios de posicionamiento frente a la relación género-poder en los diferentes niveles formativos y propuestas de intervención educativa.

Asimismo, en el nivel macroestructural al trabajar a partir del desarrollo de la adquisición de elementos teórico-conceptuales y propiciar que el profesorado estuviese en contacto con textos que abordan la problemática se logra que no se registren casos con *posicionamiento legitimador* en la fase de postest. Estos resultados muestran que a través del nivel macro se asegura una mejora más rápida en los procesos de pensamiento acerca de la relación género-poder en el contexto cultural.

En relación a la variable **implicación en la relación género-poder**, podemos afirmar que mientras que en los niveles formativos macro y meso la *implicación externa* (interpretación de la realidad de género-poder se efectúa con referencia exterior al sujeto) es la que reúne un mayor porcentaje de aparición (100%), en el nivel micro la *implicación es 100% interna* (es decir, referida a emociones, experiencias, opiniones personales, etc.). Estos datos nos proponen que los contextos de actividad de cada nivel de formación del programa activa procesos mentales diferentes en el profesorado para interactuar con la temática de género-poder.

La comprensión de la relación género-poder pasa por la utilización de referentes internos por parte de las estudiantes y, tal como nos muestran los resultados, el contexto interpersonal (micro) permite que las profesoras en formación incorporen en mayor medida relaciones y asociaciones de tipo causal entre los diferentes grupos de significados de género-poder.

Los datos iniciales relativos a la **percepción de la relación género-poder**, nos muestran un alto nivel de *apercepción* de la relación género-poder en las diferentes fases de aplicación del programa. A nivel macro el 89,5% no percibe la relación género poder y en el nivel meso el 63,2% se consideran apercetivas. Es decir, que no realizan cuestionamientos sobre la realidad género-poder y no plantean ninguna problemática al interior de la misma. Estos datos se transforman en las aplicaciones finales del programa (pos-

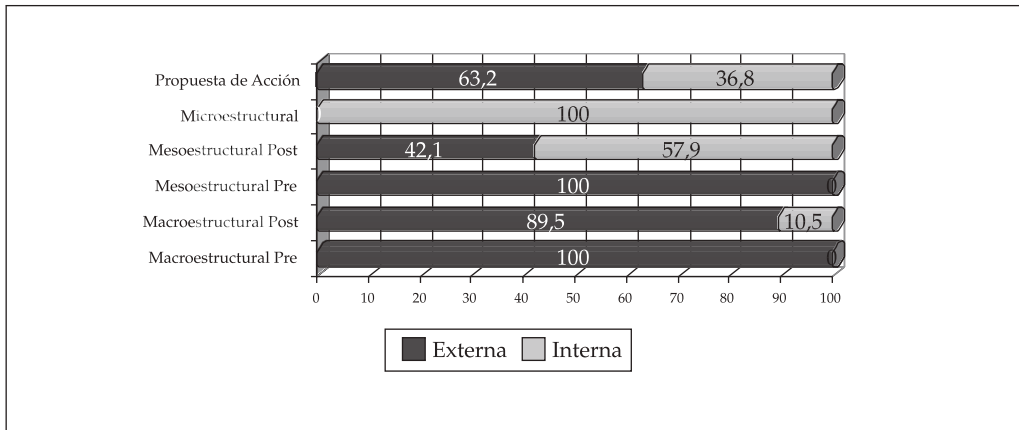


Gráfico 2

Cambios en la implicación en la relación género-poder en los diferentes niveles formativos y propuestas de intervención educativa.

test) en un nivel alto de asimilación (78,9% a nivel meso y 63,2% a nivel macro) donde las mujeres demuestran una alta percepción de la relación género-poder y apuntan a transformarla. Los datos que se registran en las propuestas de acción (84,2%) son un indicador de la potencia del programa para favorecer la integración en el contexto pedagógico de las teorías trabajadas sobre género-poder.

En relación con los datos del pretest podemos afirmar que el grupo es más proclive a percibir la realidad género-poder en los contextos reales de interacción que en las construcciones conceptuales. No obstante, si consideramos que en términos de mejora durante la fase macroestructural disminuye el porcentaje de apercepción de 89,5% a 5,3%, mientras que en la fase meso, se pasa de un 63,2% de apercepción a la erradicación de la misma. El nivel meso agrupa entre sensibilización y asimilación el 89,4% de los casos y el nivel macro el 94,8%. Esto permite afirmar que el contexto de actividad macroestructural (el trabajo conceptual-teórico) transforma con mayor eficacia la percepción de la relación género-poder. Todo ello, sin considerar que en el momento del postest en el nivel meso ya se han acumulado los efectos formativos de los dos niveles.

Las transformaciones también nos ubican en el tipo de procesos de pensamiento que exigen los contextos meso y micro. Estos al estar más ligados a los contextos personales y particulares se configuran como procesos mentales concretos, mientras que el nivel macro exige unos procesos de pensamiento descontextualizados o generalizables que resultan ser más elaborados. En consecuencia, el nivel formativo macro (desarrollo de la percepción teórico-ideológica de la relación género-poder) tiene una alta incidencia en las transformaciones de las cosmovisiones culturales de género del profesorado.

En el nivel micro, se localiza el porcentaje más bajo de asimilación (47,4%), dada la dificultad que implica la internalización, concienciación y transformación de la identidad personal de género-poder. Sin embargo, hay otro 47,4% que se sitúa en la categoría de

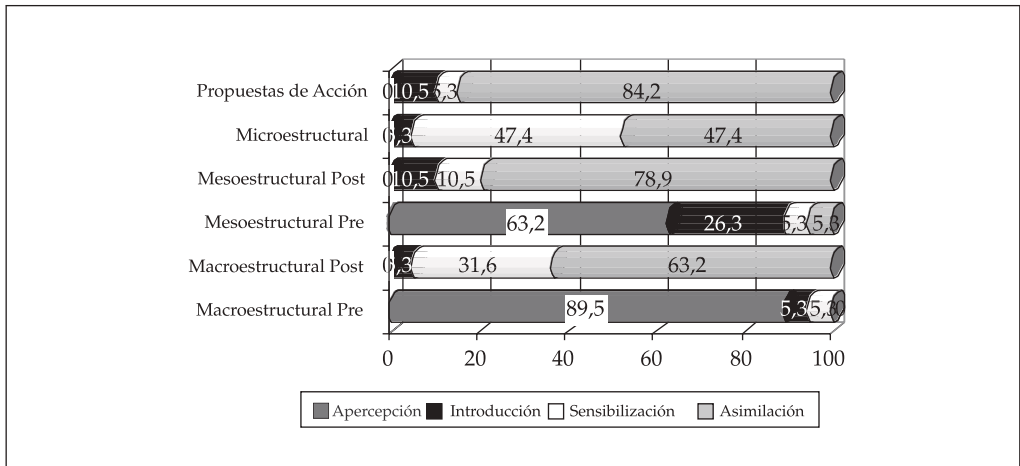


Gráfico 3

Cambios en la percepción de la relación género-poder en los diferentes niveles formativos y propuestas de intervención educativa.

sensibilización y se traduce en el cuestionamiento de la realidad de género-poder y en la utilización de argumentaciones coherentes para sustentar sus posicionamientos. En este sentido, podemos afirmar que el programa de formación transforma las percepciones de género-poder en todos los contextos de actividad abordados.

En relación a la **actitud mental sobre la relación género-poder**, los datos nos presentan una transformación similar de una actitud mental inconsciente a consciente para los diferentes niveles formativos del programa y las propuestas de acción. Estos resultados, se evidencian en la identificación de actuaciones discriminatorias en relación al género-poder y en la realización de metaanálisis de la consciencia o inconsciencia en cuanto al control de sus creencias y actos.

En principio, tal y como podemos apreciar en el gráfico precedente, el nivel meso registra el porcentaje más alto de conciencia de la regulación de las acciones educativas (21,1%) y el nivel macro el más bajo (5,3%). Estos datos, nos permiten señalar que antes de la intervención formativa las profesoras en formación poseen niveles más elevados de conciencia de género en lo referente a la relación género-poder en los contextos escolares. La actitud mental hacia la relación género-poder es más consciente en el nivel meso debido a que los contextos particulares forman parte de las vivencias de los sujetos y exigen procesos de pensamiento concretos para su comprensión, mientras que los elementos teórico-ideológicos exigen procesos de pensamiento elaborados y no forman parte del contexto de actuación de las profesoras en formación.

Si valoramos la eficacia de los diferentes niveles de formación a la luz de los datos, a nivel macro se oscila de una actitud mental inconsciente inicial del 94,7%, a final del 10,5% y, a nivel meso, hallamos una actitud mental inconsciente inicial del 78,9% y final del 10,5%. Lo que nos muestra que, en términos de efectividad, a la hora de desarrollar

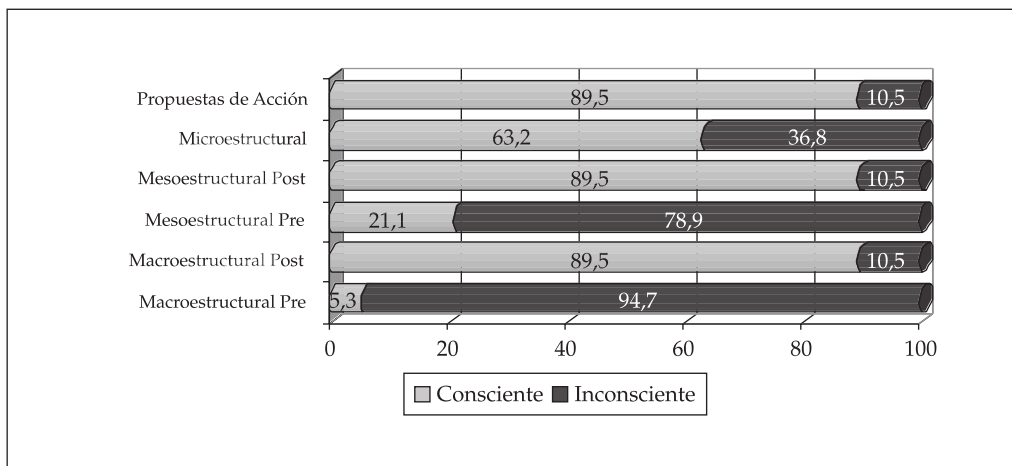


Gráfico 4
Cambios en la actitud mental hacia la relación género-poder en los diferentes niveles formativos y propuestas de intervención educativa.

una actitud mental consciente, es más eficaz el trabajo desarrollado en la fase macroestructural, dada la interacción que realizan las estudiantes con procesos de pensamiento elaborados. Además, cuando se aplica el postest a nivel meso ya han articulado elementos del nivel macro formativo.

Los datos iniciales sobre la actitud mental consciente en la relación género-poder del 21,1% en el nivel meso y de 5,3% en el nivel macro, alertan sobre la importancia de trabajar el tema desde la educación, puesto que los conceptos que se convierten en las herramientas con las que el profesorado en formación aborda la problemática no se desarrolla de manera natural. En este sentido, la transformación final de la actitud mental consciente en el nivel macro es un indicador de que fuera del marco escolar se desarrollan escasos conceptos sobre género-poder. De manera natural, como se muestra en el nivel mesoestructural sólo el 21,1% de las estudiantes logran comprender la problemática en contextos particulares unidos a procesos de pensamiento concreto. En consecuencia, la transformación de la relación género-poder de bases naturales unidas al patriarcado a bases culturales-conceptuales relacionadas con la teoría sociocultural y feminista pasa por un trabajo de mediación educativa intencionado que posibilita una actitud mental consciente frente a la problemática.

8. CONCLUSIONES

En relación al primer objetivo planteado, identificar los cambios que produce el programa de formación en las cosmovisiones culturales sobre género-poder en los distintos niveles formativos, podemos afirmar que la experimentación del programa de formación pone de manifiesto multitud de cambios en esta dimensión. Concretamente, una de las

principales aportaciones deriva de los cambios en los tipos de implicación de las profesoras en la relación género-poder al sugerirnos una modificación relacionada con la secuencia didáctica del desarrollo del programa. Esta modificación deriva de una doble interpretación de los datos, desde el punto de vista afectivo y cognitivo de las profesoras en formación.

Desde el punto de vista afectivo, entendemos que si las profesoras en formación se sienten más implicadas a nivel interno en la fase microestructural podrían mostrar una mayor predisposición para adentrarse en la interpretación de la cultura de género y su impacto en las estructuras de poder social, familiar, económico, etc.

Desde el punto de vista cognitivo, la internalización de la relación género-poder y por tanto la visualización de prácticas discriminatorias de género resulta un proceso complejo que requiere una transformación de las estructuras de pensamiento que se han desarrollado desde el patriarcado. La internalización de la relación género-poder no es un proceso de copia de la realidad externa en un plano interior ya existente; es más, es un proceso en cuyo seno se desarrolla un plano interno de la conciencia de género-poder que proviene de los otros.

En consecuencia, el programa de formación del profesorado en género, al menos cuando es trabajado con mujeres, debe ser iniciado en la fase microestructural, continuar con la mesoestructural y finalizar con la macroestructural. Esto se explica a la luz de la existencia de estructuras de pensamiento desarrolladas previamente sobre la relación género-poder, las características que demuestran las estudiantes en sus procesos de pensamiento sobre género-poder, el tiempo que tarda la incorporación de los mismos en cada fase y el tipo de implicación que muestran en la problemática.

En síntesis, las implicaciones pedagógicas para el programa de formación en género sugieren un proceso en el que profesorado en formación estuviese más sensible a la percepción de la realidad de género-poder en contextos particulares (nivel mesoestructural), para pasar a la revisión de las teorías sobre género-poder (nivel macroestructural) que potenciaran la estructuración de conceptos más elaborados sobre esta realidad.

Con respecto al objetivo de evaluar el impacto del programa en la cosmovisión cultural sobre género-poder, en términos generales se puede afirmar que la cosmovisión cultural de la relación género-poder se ha modificado en todas sus dimensiones, en consecuencia, el programa de formación se muestra potente para transformar este área. No obstante, debemos destacar la relevancia para la aplicación del programa de las implicaciones de la mediación vigotskiana (Vygotski, 2000: 133). A partir de esta noción, el profesorado (mediador) debe poseer la capacidad para actuar en la zona de desarrollo próximo. En nuestro caso corresponde a la distancia entre el desarrollo de una identidad de género unida a la cultura patriarcal y la identidad desde la propuesta del feminismo. El nivel real de desarrollo de identidades de género se ha construido en interacción con la cultura, pero el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la modificación de la identidad de género, por ser un proceso que debemos construir de manera artificial, se requiere hacerlo bajo la guía de personal cualificado. Es por eso, que el proceso debe iniciarse con el cambio del profesorado para que desarrolle la capacidad de realizar la acción mediada con niños y niñas. En este sentido, la transformación de la información sobre la relación género-poder agenciada por el patriarcado sólo es posible a través de la mediación educativa intencionada y sólo así se procurará el cambio y renovación de la práctica docente en el marco de la escuela.

En definitiva, el estudio muestra el potencial de la investigación-acción en el proceso de aprendizaje de género al participar de manera colaborativa tanto el profesorado como el estudiantado, la docencia no es una actividad realizada por los maestros, y la investigación sobre la enseñanza otra actividad llevada a cabo por investigadores externos y de otras disciplinas. Esta se convierte en una estrategia de aprendizaje tanto inicial como profesional. En otras palabras, mientras se enseña a ser maestra se aprende a partir de la propia práctica del proceso de formación de docentes.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bronfenbrenner, U. (2002): *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Ediciones Paidós. Barcelona.
- Colás, B. P. (2004a): *La construcción de una Pedagogía de género para la igualdad*. En *Mujer y Desarrollo en el Siglo XXI*, Rebollo M.A. y Mercado I. Mc Graw Hill, Madrid.
- Colás, B. P. (2004b): *Identidad, género y ciudadanía*. En *la Educación en contextos multiculturales: Diversidad e Identidad*. Ponencias XIII congreso nacional y II iberoamericano de Pedagogía. Valencia.
- Colás, P. (2001): *Educación e investigación en la sociedad del conocimiento: Enfoques emergentes*. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 291-313.
- Colás, P. y Jiménez, R. (2004): *La cosmovisión cultural de género del profesorado de Secundaria*. *Cultura y Educación*, 16 (4) 369-448.
- Crawford, M. y Chaffin, R. (1997): *The Meaning of Difference: Cognition in Social and Cultural Context*. En P.J. Caplan, et al.
- Imbernón, F. (2000): *Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión?* *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. No. 38.
- Jiménez, R. (2003): *La percepción del profesorado y la identidad de género en los contextos escolares*. Trabajo de investigación (inédito). Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Sevilla.
- Jiménez, R. (2005): *El aprendizaje cultural de género desde la teoría sociocultural*. Tesis doctoral (inédita). Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Sevilla.
- Maher, A. y Rathbone, H. (1989): *La formación del profesorado y la teoría feminista. Algunas aplicaciones prácticas*. *Revista de Educación*, 290: 93-112.
- Rodríguez, C. (2002): *De alumna a maestra: un estudio sobre socialización docente y prácticas de enseñanza*. Colección feminae, Universidad de Granada.
- Vygotski, L. (2000): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Primera edición en Biblioteca de Bolsillo, Barcelona.
- Wertsch, J. V. (1993): *Voces de la mente. Un Enfoque Sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. (1999): *La mente en acción*. Editorial Aique, Argentina.
- Wertsch, J. Del Rio P. Álvarez, A. (1997): *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Editorial Colección Cultura y Conciencia. Madrid.