



INSTITUTO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO SOCIAL Y PAZ
CÁTEDRA UNESCO DE FILOSOFÍA PARA LA PAZ
PROGRAMA DE DOCTORADO EN ESTUDIOS INTERNACIONALES EN PAZ, CONFLICTOS Y
DESARROLLO

La coeducación como una propuesta educativa en la construcción de una cultura para la paz en Guatemala

Tesis Doctoral

Presentada por: Arcenio Castillo Colindres
Dirigida por: Dra. Irene Comins Mingol

Universitat Jaume I, Castellón, Septiembre 2011

A mi madre Enriqueta
a mi esposa Norma
y a mi hija Válerly,
quienes me inspiraron a escribir esta tesis,
para que un día la coeducación sea
una realidad en Guatemala.

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi agradecimiento, en primer lugar a Dios, quien ha sido mi guía y fortaleza cada día.

En segundo lugar a la Dra. Irene Comins Mingol, directora de esta tesis, por el tiempo y dedicación que me ha otorgado, por tomar como suya esta investigación, por su acertada orientación y sabios consejos.

Mi agradecimiento también a la Universitat Jaume I, al equipo del Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz de la Universidad Jaume I, Castellón, España, por hacer realidad mi sueño de obtener un título de doctorado.

Esta tesis no habría sido posible, sin el apoyo incondicional de mi familia, que a través de la distancia siempre inyectaron ánimo, fortaleza y amor, en especial a mis padres Enriqueta y Manuel, a mi hermano Humberto y familia, a mi suegra Lolita, a mi cuñada Mildred y a mi cuñado Edgar, mi sincero agradecimiento.

Con eterna gratitud y amor, a mi esposa Norma y a mi hija Válerly, quienes han sido mi inspiración, alegría e ilusión constante, que aún echando de menos mi presencia, se mostraron solícitas para conmigo.

Quiero agradecer también a mis amigas y amigos, por su compañía en todos los momentos de mi vida, dándome ánimo a seguir.

Finalmente quiero expresar mi agradecimiento al Ministerio de Educación de Guatemala, por el permiso otorgado para poder cursar los estudios y contribuir de esa manera al desarrollo de ese bello país.

ÍNDICE

Dedicatoria.....	III
Agradecimientos.....	V
ÍNDICE.....	VII
INTRODUCCIÓN A LA TESIS.....	1
Elección y delimitación del tema.....	2
Punto de partida y objetivos.....	5
Marco Teórico.....	5
Metodología.....	7
Plan de trabajo: partes y capítulos del trabajo de investigación.....	8
Primera parte.....	8
Capítulo I.....	9
Capítulo II.....	12
Segunda parte.....	15
Capítulo III.....	16
Capítulo IV.....	18
I PARTE:	
PRESENTACIÓN TEÓRICO – CONCEPTUAL	21
CAPITULO I:	
ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE LA ESCUELA COEDUCATIVA	21
1.1. INTRODUCCIÓN.....	21
1.2. LA ESCUELA COEDUCATIVA.....	25
1.2.1. Reseña histórica de la coeducación.....	26
1.2.2. Modelos educativos.....	33
1.2.2.1. Escuela segregada o segmentada.....	38
1.2.2.2. La escuela mixta.....	41
1.2.2.3. La escuela coeducativa.....	45

1.3. EL PROFESORADO EN LA ESCUELA COEDUCATIVA.....	48
1.4. LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ESCUELA COEDUCATIVA.....	51
1.4.1. Modelos de formación docente.....	57
1.5. LA SELECCIÓN DE LOS Y LAS ASPIRANTES AL PROFESORADO...	66
1.6. EL CURRÍCULUM EN LA ESCUELA COEDUCATIVA.....	69
1.6.1. Currículum explícito.....	71
1.6.2. Currículum oculto.....	72
1.7. LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR.....	77
1.7.1. Las condiciones materiales, espacios y organización del tiempo escolar...	77
1.7.2. Condiciones y organización pedagógica.....	82
1.8. RECAPITULACIÓN.....	86

CAPITULO II:

LA ESCUELA COEDUCATIVA Y SU RELACIÓN CON LOS ESTUDIOS

PARA LA PAZ	91
2.1. INTRODUCCIÓN.....	91
2.2. CULTURA PARA LA PAZ.....	95
2.2.1. Estado de la cuestión de los estudios para la paz.....	97
2.2.2. Epistemología de los estudios para la paz y su relación con la escuela coeducativa.....	103
2.2.3. Papel de las mujeres en la construcción y mantenimiento de paz.....	116
2.2.4. Construcción de nuevas masculinidades y nuevas feminidades.....	124
2.2.4.1. La ética del cuidado: la asignatura pendiente de aprender por los hombres.....	140
2.2.5. Cultura para hacer las paces.....	157
2.3. EDUCACIÓN PARA LA CULTURA PARA LA PAZ.....	161
2.3.1. Dimensiones de la educación para la cultura para la paz.....	162
2.3.2. Características de la educación para la cultura para la paz.....	165
2.3.3. Finalidades de la educación para la cultura para la paz.....	166
2.3.4. Objetivos de la educación para la cultura para la paz.....	168
2.3.5. Contenidos de la educación para la cultura para la paz.....	174
2.4. RECAPITULACIÓN.....	177

II PARTE:

ESTUDIO DE CASO: GUATEMALA 181

CAPITULO III:

SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN GUATEMALA 181

3.1. INTRODUCCIÓN.....	181
3.2. RESEÑA HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN EN GUATEMALA.....	184
3.2.1. Época precolombina.....	185
3.2.2. Época colonial.....	186
3.2.3. Época independentista y reforma liberal.....	187
3.2.4. Cuatro primeras décadas del siglo XX.....	188
3.2.5. Revolución de 1944 al 2000.....	189
3.3. SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN EN GUATEMALA.....	196
3.3.1. El curriculum escolar guatemalteco.....	200
3.3.2. La organización escolar.....	218
3.3.3. La formación del profesorado.....	222
3.3.4. Políticas y estrategias relacionadas al recurso humano.....	229
3.3.4.1. Formación, perfeccionamiento y actualización del profesorado en servicio.....	234
3.4. POLÍTICAS PÚBLICAS CON ENFOQUE DE GÉNERO EN GUATEMALA.....	239
3.4.1. Reseña histórica de las políticas públicas con enfoque de género en Guatemala.....	243
3.4.2. Situación actual de las políticas públicas con enfoque de género en Guatemala.....	246
3.5. RECAPITULACIÓN.....	260

CAPITULO IV:

UN CURRÍCULUM COEDUCATIVO: CLAVE PARA CONSTRUIR UNA CULTURA PARA LA PAZ EN GUATEMALA 261

4.1. INTRODUCCIÓN.....	261
------------------------	-----

SECCIÓN A

ELEMENTOS BÁSICOS DEL CURRÍCULUM COEDUCATIVO 265

A.1. LOS OBJETIVOS EN EL CURRÍCULUM COEDUCATIVO.....	269
A.2. LOS CONTENIDOS EN EL CURRÍCULUM COEDUCATIVO.....	271
A.3. LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS, ACTIVIDADES, MEDIOS Y RECURSOS DIDÁCTICOS EN EL CURRÍCULUM COEDUCATIVO	276
A.4. LA EVALUACIÓN EN EL CURRÍCULUM COEDUCATIVO.....	279
A.4.1. Instrumentos de evaluación en el currículum coeducativo.....	284
A.4.2. Tipos de evaluación en el currículum coeducativo.....	286
A.4.2.1. La heteroevaluación.....	287
A.4.2.2. La autoevaluación.....	287
A.4.2.3. La coevaluación o evaluación mixta.....	288

SECCIÓN B

LA COEDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y LA COEDUCACIÓN DEL CUIDADO: UNA PROPUESTA CURRICULAR PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA PARA LA PAZ EN GUATEMALA	289
---	-----

B.1. LOS DERECHOS HUMANOS, CLAVE PARA CONSTRUIR UNA CULTURA PARA LA PAZ: SU ENSEÑANZA EN LA ESCUELA COEDUCATIVA.....	289
B.1.1. Objetivos a alcanzar.....	297
B.1.2. Contenidos a desarrollar en la enseñanza de los derechos humanos....	299
B.1.3. Estrategias metodológicas y actividades.....	302
B.1.3.1. Aprendizaje de los derechos humanos desde la clarificación de valores.....	303
B.1.3.2. Aprendizaje de los derechos humanos desde los estudios de casos.....	307
B.1.3.3. Aprendizaje de los derechos humanos desde los juegos cooperativos.....	309
B.1.3.4. Aprendizaje de los derechos humanos desde la socioafectividad	312
B.1.3.5. Aprendizaje de los derechos humanos a través de los juegos de simulación.....	315
B.1.3.6. Aprendizaje de los derechos humanos a través de textos literarios.....	318
B.1.3.7. Aprendizaje de los derechos humanos desde las comunidades	

de aprendizaje.....	323
B.1.4. Criterios de evaluación en la enseñanza de los derechos humanos.....	327
B.2. EL CUIDADO COMO VALOR HUMANO A FOMENTAR EN COEDUCACIÓN O COEDUCACIÓN DEL CUIDADO.....	328
B.2.1. Objetivos a alcanzar.....	335
B.2.2. Estrategias metodológicas y actividades.....	337
B.2.2.1. Utilización de textos en forma de narración novelada, cuentos y leyendas.....	338
B.2.2.2. Educar en un pensamiento complejo.....	348
B.2.2.3. Practicar la justicia y el cuidado en el aula.....	356
B.2.2.4. Resolución de dilemas morales.....	370
B.2.2.4.1. Estimular la reflexión crítica y la conjetura.....	377
B.2.2.5. Desarrollo de procesos de investigación acción.....	380
B.2.3. Criterios de evaluación.....	387
4.2. RECAPITULACIÓN.....	388
CONCLUSIÓN.....	397
BIBLIOGRAFÍA.....	407

INTRODUCCIÓN A LA TESIS

La cultura para la paz constituye la alternativa para contrarrestar la violencia cultural. Situación que nos permite cultivar nuevas relaciones dentro de los seres humanos, y entre éstos y la naturaleza, para acrecentar las posibilidades humanas de vivir en paz (Martínez Guzmán, 2004a: 209).

Existen diversos mecanismos y/o alternativas que coadyuvan en la construcción de una cultura para la paz, una de ellas, la educación para la paz, como proceso que permite desarrollar nuestras competencias, actitudes, aptitudes, conocimientos, y en fin todas las facultades intelectuales y morales, para cultivar nuevas relaciones, entre los seres humanos y entre éstos y la naturaleza. Es decir, cada una de las metas, a las que aspira la cultura para la paz.

La educación para la paz, como proceso, debe desarrollarse de tal manera que cumpla con su cometido, porque en muchos contextos se lleva a cabo, influenciada aún por el androcentrismo, promulgado por la educación segregada y/o segmentada, o por la igualdad formal de la cultura de la escuela mixta, cargada de estereotipos y prejuicios sexuales, dejando a un lado la igualdad real.

Este hecho, no permite que se lleve a cabo un proceso de educación para la paz genuino, ni mucho menos, llegar a construir y consolidar una cultura para la paz, que lleve a la transformación pacífica de los conflictos y cumplir con el fin de esta acción educativa. En otras palabras, desde la propuesta del profesor Vicent Martínez Guzmán (2005a: 67), desde la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz, esta filosofía *«es la reconstrucción normativa de nuestras competencias para hacer las paces»*.¹ Trascendiendo los conceptos de cultura de paz y cultura para la paz, hasta llegar al de

¹ Aparece en cursiva en el original.

culturas para hacer las paces, dado a que es necesario construir no solamente una cultura, sino diversas culturas, como formas de hacer las paces, a través de la transmisión y la formación en los valores para la paz. De ahí surge la necesidad de incorporar a este proceso, la coeducación, para que se lleve a cabo desde la igualdad real entre hombres y mujeres, motivo por el cual se ha elegido y delimitado el tema de estudio de la presente tesis.

ELECCIÓN Y DELIMITACIÓN DEL TEMA:

Con la elección del título para la presente Tesis Doctoral: *La coeducación como propuesta educativa para la construcción de una cultura para la paz en Guatemala*, se ha tratado de dar una idea del tema de investigación. El origen de interés por este tema, está en el encuentro con tres situaciones personales, a las que debo el haber dedicado una parte importante de mi tiempo a esta tarea.

En primer lugar, respondiendo a las expectativas de mi carrera, en sus inicios como docente de educación primaria y media, posteriormente como Capacitador Técnico Pedagógico, cargo público que dejó múltiples experiencias, en el ámbito de formación continua al profesorado de educación primaria y media, luego el bagaje administrativo adquirido como Supervisor Educativo, pudiendo hacer una relación de las necesidades, intereses y problemas de la docencia, en el quehacer educativo, con las demandas administrativas, a las que se ve sometido el magisterio, situación que obstaculiza el desarrollo eficiente, del proceso de aprendizaje.

Cabe mencionar también, mi experiencia de los últimos años, desarrollándome en el Ministerio de Educación, como funcionario, encargado por un lado, de la implementación del proceso de transformación curricular, y por otro, de las fases de

formación continua del profesorado, como demandas de los Acuerdos de Paz. Mismos que han pretendido contribuir con la construcción de una cultura para la paz, luego de la firma del último acuerdo, el de Paz Firme y Duradera, suscrito en Guatemala, el 29 de diciembre de 1996; como resultado de diez años de negociaciones, para poner fin a más de tres décadas de un conflicto armado interno, entre los distintos gobiernos y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG).

El desempeñarme como docente, en la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala y en carreras del área social humanística, en la Universidad Mariano Gálvez de Guatemala, ha contribuido igualmente, con mi desarrollo profesional, dejando en alguna medida aprendizajes en el ámbito educativo, mismos que han sido útiles para reflexionar por un lado, sobre las políticas públicas con enfoque de género que se han intentado implementar en el país, y por otro, sobre las políticas educativas que se ejecutan desde el Ministerio de Educación, que responden únicamente a un programa de gobierno, que cambia cada cuatro años, sin llegar a formular políticas de Estado, a través de las cuales se consoliden los procesos y respondan a un perfil de la ciudadanía.

En este contexto, me han surgido muchas interrogantes, en cuanto a la manera de desarrollar el hecho educativo, principalmente en todas las acciones relacionadas con el tema de educación para la paz, las que se deben llevar a cabo sin sesgos, ni jerarquizaciones sexistas. Además, la importancia que cobra la formación de formadores y la organización escolar, para mejorar la calidad y eficacia en el sistema educativo.

En este entorno, también se ha detectado la carencia de las características de un Estado de Bienestar, que promueva el buen vivir; primando las desigualdades sociales, y por ende las de género, la injusticia social y la violencia en todas sus manifestaciones.

El modelo socialdemócrata del Estado, llamado también Estado de Bienestar, establece una correspondencia entre Estado, mercado y familia, entre lo público y privado, lo que incide de una manera tangencial, en la forma de organización de vida de la ciudadanía, razón de ser del Estado, situación que se encuentra debilitada en el Estado guatemalteco, lo que suscita la violación de los derechos humanos, desigualdades como ya se ha dicho, y una cultura de violencia directa, estructural y cultural. Por ello, la necesidad de hacer nuevos planteamientos desde la base, uno de ellos, la puesta en práctica de la coeducación para la paz, para construir una cultura para la paz, que ponga fin a esta problemática.

En segundo lugar, en análisis realizado desde mi experiencia, que en los albores de los quince años de la firma de los Acuerdos de Paz en Guatemala, las causas que originaron el conflicto armado interno, no se han tratado a profundidad. Siendo una de ellas la desigualdad entre hombres y mujeres, entre otras; incrementado el índice de femicidios en los últimos años. Lo que me ha llevado a pensar, que es urgente tomar medidas contundentes desde el campo educativo, siendo una de ellas, la coeducación.

En tercer lugar, mi encuentro con los estudios de paz desde el Marco del Programa Oficial de Postgrado Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo, de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz, de la Universidad Jaume I, de Castellón. Que hizo adquirir una visión diferente, del desarrollo de nuestras habilidades, destrezas y competencias, para poder vivir en paz. Éstas se pueden lograr de una mejor manera, a través de la educación, desarrollada desde la perspectiva de la cultura de la escuela coeducativa, lo que generó el punto de partida y objetivos del presente estudio.

PUNTO DE PARTIDA Y OBJETIVOS:

Punto de partida:

Este estudio parte de la idea de que fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres, a través de la coeducación, pone fin a la violencia, los prejuicios y estereotipos sexuales y favorece la construcción de una cultura para la paz.

Objetivos:

1. Analizar el estado de la cuestión de la coeducación, su relación con los estudios para la paz y su incidencia curricular, en la construcción de una cultura para la paz.
2. Estudiar la situación de la educación en Guatemala, a partir de una revisión de sus procesos históricos y su repercusión en las prácticas educativas actuales, relacionadas con la coeducación y estudios de género.
3. Identificar las fortalezas y debilidades de los procesos de formación del profesorado, la organización escolar actual y las políticas públicas con enfoque de género, que permitan formular una propuesta curricular coeducativa pertinente, a fin de contribuir con la construcción de una cultura para la paz en Guatemala.

El punto de partida y los objetivos planteados, me llevaron a investigar un marco teórico, que aportó los insumos necesarios, para sugerir una propuesta curricular coeducativa pertinente, para la construcción de una cultura para la paz en Guatemala, planteamiento del cuarto capítulo de esta tesis.

MARCO TEÓRICO:

El presente estudio parte del presupuesto teórico de que la coeducación constituye la herramienta más eficaz, para construir la cultura para la paz. Por ello los valores que ésta infunde, deben establecer los fines, objetivos, estrategias y contenidos

de la educación. Todo ello ayudará, no sólo a formar integralmente al educando, sino a formar una ciudadanía consciente, de su papel en la transformación pacífica de los conflictos, y a crear una sociedad más igualitaria, equitativa y justa.

De ahí la imperante necesidad de la educación para la cultura para la paz, que es la encargada de sinergizar el proceso, a través de la transmisión de los valores, y a mantener la relación interactiva, para favorecer las acciones que se llevan a cabo en su evolución, y las formas de relacionarse entre los seres humanos y los demás seres de la naturaleza. Para llegar a asumir el desafío de la cultura para la paz.

Desde este análisis, se considera que la educación para la paz, se debe desarrollar desde la óptica de la coeducación, para ya no tener la mirada en el androcentrismo, ni la influencia de una igualdad formal, que ha llevado desde siempre, a desarrollar el hecho educativo en función de la jerarquización sexista; sino desplegar el quehacer educativo, teniendo en cuenta a la persona como tal y no en función de su género.

Es a partir de este momento, donde se asume el giro epistemológico de los estudios para la paz, propuesto desde la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz, de la Universidad Jaume I (Martínez Guzmán, 2001: 114); para interpelar la desigualdad existente en función de género y construir nuestras relaciones basadas en la empatía, tomando esto, como punto de partida, para la construcción de nuevas realidades. Modificando las relaciones entre las personas, para lograr desaprender las prácticas violentas, las actitudes y prácticas sexistas, y discriminatorias.

De ahí uno de los retos de la coeducación, construir nuevos conocimientos a través del fomento de una nueva cultura científica escolar. Redefiniendo las nuevas feminidades y nuevas masculinidades, de una manera diferente a los saberes que nos

han heredado tradicionalmente, para llegar a los niveles de igualdad entre hombres y mujeres; y construir con ello, un nuevo paradigma epistemológico pedagógico.

Un hecho fundamental a considerar, es que estos cambios no ocurren de manera fortuita, sino es una evolución que tarda cierto tiempo en llevarse a cabo, no obstante, es necesario consolidarlo, a través de la dinámica constante de los ideales que motivan cambiar la realidad, y llegar a la meta de establecer la cultura de la escuela coeducativa.

Considerando lo anterior, es fundamental mencionar que este trabajo no se circunscribe a un solo ámbito del saber, sino pretende responder a una atmósfera interdisciplinar e intercultural, teniendo en cuenta otras voces, otras experiencias y otras formas de concebir los procesos. Todo ello, para llegar a la construcción de propuestas contundentes, que respondan a nuestra realidad y lograr construir nuevas realidades. A partir de ello, se planteó la metodología a utilizar.

METODOLOGÍA:

La investigación se llevó a cabo a partir de la consulta de fuentes bibliográficas, aplicando la *metodología filosófica de la reconstrucción*, como método fundamental en la filosofía para la paz, tratando de reconstruir las competencias o habilidades de los seres humanos para hacer las paces (Martínez Guzmán, 2005a: 67). En el caso específico de esta tesis sería, *de reconstruir las competencias humanas de educar con y para la igualdad*, como una práctica coeducativa, para construir una cultura para la paz y transformar los conflictos pacíficamente.

En este proceso, desempeña un papel protagónico la educación para la paz, desde un enfoque coeducativo, como instrumento valioso para la transformación humanizadora de la sociedad. Favoreciendo como ya se ha dicho, la transformación

pacífica de los conflictos, en cualquier parte del mundo y la erradicación de los estereotipos y prejuicios sexuales.

Desde la problemática de Guatemala, que se ha explicado en la motivación de este estudio, el trabajo está organizado desde el método deductivo, de lo general a lo particular, analizando el estado de la cuestión de la escuela coeducativa y su relación con los estudios de paz, para comprender la conceptualización general del estudio en cuestión, de esa manera llegar a una contextualización de la realidad actual de la educación guatemalteca, como un legado histórico; asimismo vislumbrar los objetivos, contenidos, la metodología, las actividades y las formas de evaluación, del currículum coeducativo, en el que se pretende por un lado, a través de la coeducación en derechos humanos, concientizar a la población a través de los procesos educativos a la práctica de esos derechos, que se encuentran en una práctica incipiente en dicho país, por el otro, coeducar en el valor del cuidado, como valor humano, de manera tal, que podamos hablar también de una coeducación para la paz (Comins Mingol, 2009a), todo ello para construir una cultura para la paz en Guatemala.

PLAN DE TRABAJO: PARTES Y CAPÍTULOS DE LA TESIS:

Respondiendo al punto de partida y objetivos planteados, se ha trabajado en dos partes y/o bloques concatenados, organizados por capítulos, siendo congruente además con la metodología utilizada, como se detalla a continuación:

PRIMERA PARTE:

En la primera parte, se hace una presentación teórico-conceptual, que ha ayudado a comprobar el punto de partida y algunos de los objetivos planteados, además

ha sido el basamento para estudiar la situación de la educación guatemalteca y abordar de esa manera la propuesta de los objetivos, los contenidos, la metodología, las actividades y las formas de evaluación, desde los postulados de la escuela coeducativa, que se presenta en el cuarto capítulo de esta tesis. Todo ello organizado en dos capítulos de la manera siguiente:

CAPÍTULO I:

En el capítulo primero, se ha hecho un análisis del estado de la cuestión de la escuela coeducativa, considerando su devenir histórico, para poder discernir los diferentes modelos educativos que se han puesto de manifiesto, a través del desarrollo curricular, dando respuesta a las perspectivas culturales dominantes en cada período de la historia. Esto de un modo taxativo, ha incidido en la formación del profesorado, que responde a las demandas de esos modelos educativos y por ende, a la ideología del sistema.

Metodológicamente, se inicia con una recensión de la escuela coeducativa, y la manera en que las diferentes ideas, han configurado los modelos educativos desarrollados durante la historia. Para ello me he apoyado en autores y autoras como: Rodríguez Rosales, Subirats, Brullet, Saban Vera y Gairín Sallán, entre otros y otras; quienes hacen una relación de todo el proceso histórico de la coeducación y el aporte que algunas instituciones como la UNESCO, UNICEF y la Unión Europea, por ejemplo; han hecho para lograr la igualdad entre hombres y mujeres.

Prosiguiendo con el estudio, se hace una distinción de los modelos educativos, planteados en la estructura del sistema educativo del siglo XVIII, hasta nuestros días, apoyado en investigaciones de autores y autoras como Edouard Breuse, Xavier Bonal,

Manuel Castells, Irene Comins Mingol y María Elena Simón Rodríguez, por ejemplo; quienes dan a conocer, por un lado, cómo la escuela segregada, parte de la idea de la formación del alumnado en escuelas separadas en razón de sexo, bajo la concepción de que las características y/o roles sexuales están determinados biológicamente, por lo tanto el sistema respondía a dichas características. Por otro lado, la manera que se instituyó la cultura de la escuela mixta, basada en la igualdad formal de ambos sexos, que imparte una formación igual para hombres y mujeres, pero sin cuestionar la desigualdad existente. Por lo que se continúa con una educación con prejuicios y estereotipos sexuales. Posteriormente se hace énfasis en la cultura de la escuela coeducativa, la alternativa para poner fin a la desigualdad y a la cultura androcéntrica, que sigue prevaleciendo hasta nuestros días. Cultura que se consolida a través del currículum escolar, debido a que muchas veces se ha tendido a confundir coeducación, con escuela mixta, esta sería una idea reduccionista de la coeducación, la cual va más allá de la organización escolar, porque ésta, es solamente una parte de todo el contenido curricular.

Posteriormente, se hace una exploración de las características recomendables para el profesorado de la escuela coeducativa, de la mano de María José Carrera Gonzalo, quien en su libro, *Evolucionar como profesor. Diálogo, formación e investigación* (2000), destaca características como el diálogo, la calidad humana, las competencias emocionales, entre otras. Con ello, se da paso al análisis de la importancia de la formación docente, tomando en cuenta los aportes de Ma. Lourdes Montero y Carmen Sierra Pellón, entre otras, quienes hacen énfasis, en que la formación del profesorado, no debe diseñarse a espaldas de las características de la profesión docente,

por lo que es necesario conocer el marco social, donde se lleva a cabo, y las disciplinas a desarrollar.

Dada la connotación que tiene este proceso, se analizó los distintos modelos de formación del profesorado, apoyado en los aportes de Carrera Gonzalo y las investigaciones de Alfonso Fernández Herrería, quienes dan a conocer, además de los modelos tradicionales, como el de enfoque humanista, el de enfoque tecnológico, el de enfoque crítico, entre otros, las características que tiene el modelo de formación permanente o desarrollo profesional del sistema español. Este modelo, está basado en la reflexión sobre la propia práctica profesional, que permite evaluar, tanto sus esquemas de funcionamiento básico, como las actitudes propias; además es una formación centrada en la escuela, en donde el centro educativo aparece como núcleo de aprendizaje e investigación, no sólo para el profesorado, sino también para el alumnado.

Motivado con este análisis, he propuesto un modelo llamado: *Modelo de Formación Docente Ecléctico Coeducativo*, en el que se tiene en cuenta las características más incidentes e importantes, que a nuestro juicio, tiene cada modelo revisado, además, se basa en la metodología de investigación acción, de la manera que la explica Carrera Gonzalo.

Otro aspecto que se aborda en este estudio, es la selección de los y las aspirantes al profesorado, porque de una buena selección, dependerá una excelente formación y de la vocación, una exitosa profesión, como lo afirman, Jaume Cela y Juli Palou, en su obra, *Carta a los nuevos maestros* (2005), además de los criterios de José M. Esteve.

Cabe añadir, que es sustancial el tratar lo relacionado con el currículum en la escuela coeducativa, en el que los aportes de Comins Mingol, Gimeno Sacristán, Rodríguez Rosales, Torres Santomé, entre otras y otros, coinciden, en que tanto el

currículum explícito, como el oculto, se deben desarrollar teniendo el sumo cuidado, de no transmitir y fomentar la desigualdad, los prejuicios y estereotipos sexuales. De igual manera, en la organización escolar, en lo referente a las condiciones materiales, organización pedagógica y espacios escolares, que son propicios para perpetuar el androcentrismo, tratando estos últimos temas, apoyado en Amparo Tomé González y Rafael Antonio Ruiz Maillo.

CAPÍTULO II:

En el segundo capítulo, se hace una correlación entre la escuela coeducativa con los estudios para la paz, argumentando sobre el tema de la cultura para la paz, a partir de una distinción breve del estado de la cuestión de los estudios de paz, apoyado en autores como el profesor Vicent Martínez Guzmán, quién hace énfasis en que, quienes nos dedicamos a los estudios para la paz, somos los realistas, y que todos los seres humanos somos capaces de hacernos las cosas de diferentes maneras. Por lo tanto tenemos competencias para vivir en paz.

Asimismo, cobran singular importancia las contribuciones de Francisco Muñoz, sobre el concepto de paz imperfecta, considerando que desde lo cotidiano experimentamos momentos de paz, los cuales, aunque procesos inacabados, son fundamentales. Estos giran sobre dos ideas, como lo comenta la profesora Irene Comins Mingol, por un lado, en el reconocimiento de acciones de paz en todas las esferas sociales, y que nos son útiles para construir la paz; por otro lado, entender la paz como un proceso inacabado, siempre en desarrollo. Partiendo de ello, se infiere que la paz es un proceso inacabado, que se construye desde lo cotidiano, en el que la educación desempeña un papel coyuntural, proyectada desde el punto de vista coeducativo.

Tratar el asunto del estado de la cuestión de los estudios para la paz, ahondando en cada una de las etapas por las que han pasado estos estudios, desde el punto de vista de Martínez Guzmán, quien explica el vocabulario propio de los estudios para la paz, el cual se debe en gran parte a Johan Galtung, quien hizo una clasificación de los tipos de violencia y sus respectivas alternativas, las cuales se han convertido en la herramienta conceptual de la mayoría de las y los investigadores para la paz, ha dado a este estudio, las pautas de la necesidad de construir una cultura para la paz, como alternativa a la violencia cultural. Teniendo además en consideración, la epistemología de los estudios para la paz y su relación con la escuela coeducativa, siempre de la mano de Martínez Guzmán, para analizar los nuevos escenarios de estos estudios, a lo que él llama, el giro epistemológico. Dando a conocer sus características, de las que algunas se relacionan con la coeducación, como la interpelación que ésta hace a las desigualdades en razón de sexo, desarrollando acciones desde la intersubjetividad.

Se ha señalado también en este segmento, el papel que han jugado las mujeres como constructoras de paz, describiendo de una manera sucinta lo expuesto por Carmen Magallón Portolés, en su obra *Mujeres en pie de paz. Pensamiento y prácticas* (2006), quien destaca la participación femenina en esta tarea desde las luchas sufragistas, hasta los inicios de nuestro siglo.

Es importante señalar que, la coeducación nos da la esperanza, de construir maneras diferentes de vivir en condiciones iguales y en paz, a partir de recuperar el sentido comunitario de la conciencia, y de esa manera, establecer nuevas identidades femeninas y masculinas. Este análisis se ha hecho con el apoyo de las teorías de: Amparo Tomé González y Adelina Calvo Salvador, quienes sostienen que para llegar a niveles reales de igualdad entre hombres y mujeres, a partir de los replanteamientos de

los prototipos masculinos y femeninos, es urgente visibilizar a las mujeres y darles mayor participación en los espacios públicos, así también la participación de los hombres en espacios privados. Asimismo Núria Solsona i Pairó, quien se decanta hacia el avance de una cultura escolar, que ayuda a la construcción de nuevas masculinidades y nuevas feminidades, mediante la presencia de saberes femeninos en el currículum y signos diferentes a los asignados tradicionalmente; entre otros autores y otras autoras.

Considerando la idea anterior, la propuesta de este estudio, es dar un salto de la perspectiva crítica, que ha hecho un papel de denuncia y censura del sometimiento de la mujer y de la negación de sus derechos, perspectiva que puede caer en una visión reduccionista de la mujer como víctima, y pasar a la perspectiva constructiva, que visibiliza el legado de las mujeres, que por mucho tiempo se ha tenido por femenino, pero que corresponde tanto a hombres como a mujeres, dando las pautas para la construcción de nuevas masculinidades y nuevas feminidades, lo que permite que el hombre y la mujer compartan sus saberes, habilidades y competencias en una igualdad real. De ahí lo imperante de superar esa imagen construida de las mujeres como víctimas, para no quedarnos solamente en la crítica y denuncia, sino ir más allá, la construcción de otras y nuevas realidades, nuevas formas de ser masculinos y femeninos.

En la construcción de nuevas masculinidades y nuevas feminidades, juega un papel importante socializar y aprender el cuidado, como un valor humano, que hasta nuestros tiempos, ha sido una asignatura pendiente de aprender por los hombres, debido a que se le ha asignado solamente a las mujeres. Por ello, también es necesario trascender en el concepto, hablando de una ética para todos y todas, es decir, para

hombres y mujeres, porque el cuidado es una característica trascendental del ser humano.

Teniendo en cuenta lo anterior, el cuidado hace aportes fundamentales para la construcción de una cultura para la paz, porque desarrolla valores morales, habilidades y competencias como la empatía, la responsabilidad, la ternura, la paciencia, entre otras, que son vitales en la construcción de una cultura para la paz, como bien lo ha dicho Betty Reardon (Comins Mingol, 2009c), que una cultura de paz, debería de ser una cultura del cuidado.

Es ineludible, pasar desapercibido de la sinergia que establece la educación para la cultura para la paz, entre la educación y cultura para la paz. Tema que se analizó a partir de sus dimensiones, características, finalidades, objetivos, retos y contenidos, con el soporte de autores y autoras como: Alfonso Fernández Herrería y José Tuvilla Rayo, entre otros y otras. Proceso en el que la coeducación actúa como una base sólida, para que el hecho educativo en esta materia, se desarrolle en igualdad de condiciones; además sea un proceso incluyente, y que permita la intersubjetividad.

SEGUNDA PARTE:

Analizado el contexto general, del estado de la cuestión de la escuela coeducativa y su relación con los estudios de paz, se llega a la especificidad del estudio, mostrando la situación de la educación en Guatemala, para así formular la propuesta curricular explicada con anterioridad. La segunda parte está estructurada en dos capítulos, como prosigue:

CAPÍTULO III:

En el tercer capítulo, se pretende identificar las fortalezas y debilidades de los procesos de formación del profesorado, la organización escolar actual y las políticas públicas con enfoque de género del sistema guatemalteco, para ello, se hace un planteamiento de la situación de la educación en Guatemala, iniciando con una reseña histórica, siguiendo al historiador guatemalteco Carlos González Orellana. El autor en mención, hace referencia al proceso evolutivo de la educación guatemalteca, antes de los viajes y descubrimientos llevados a cabo por Cristóbal Colón; asimismo a la naturaleza religiosa, que adquirió en el tiempo de la colonia, y al avance pedagógico que hubo en la época de independencia y la Reforma Liberal.

Además, resalta el poco avance que tuvo en los primeros cuarenta años del siglo veinte; destacando el progreso adquirido en el período de la revolución de 1944, hasta la época de la contrarrevolución, en los años cincuenta. Es importante analizar las vicisitudes que hubo desde esa época, hasta el año 2000; espacio en el que se llevó a cabo el proceso de negociación de la firma de los Acuerdos de Paz, en el que surge las perspectivas de una Reforma Educativa.

Esta fase apertura un proceso de transformación curricular, que viene a innovar el sistema educativo, interpelando a las necesidades, intereses y expectativas de una sociedad multilingüe, multiétnica e intercultural, y de un régimen que precisaba de nuevas direcciones, para dinamizar e innovar el quehacer educativo.

Al reflexionar sobre el curso actual de la educación guatemalteca, arraigado por las prácticas pedagógicas pasadas, se determinan las fortalezas y debilidades de la organización escolar y la formación del profesorado. Análisis realizado teniendo en cuenta el enfoque histórico y estadístico de la educación en Guatemala, que presenta

Luis Antonio Menéndez y los aportes de Amparo Tomé González, Adelina Calvo Salvador y Nieves Blanco, entre otras autoras y autores; además de lo contenido en el marco de la Reforma Educativa en Guatemala, las estadísticas del Ministerio de Educación, La Ley de Educación Nacional de Guatemala y algunos Acuerdos Ministeriales, que fundamentan el sistema educativo guatemalteco, para desarrollar esta etapa del estudio.

Asimismo, se realiza una ponderación de las políticas públicas con enfoque de género en Guatemala, comprobando que a partir del inicio de los procesos democráticos en el país, se dan los primeros pasos para incluir en algunas instituciones públicas, algunos matices sobre género, luego como respuesta a lo acordado en las diferentes convenciones internacionales y por mandato de los acuerdos de paz, se promulga la Ley de Dignificación y Promoción Integral de la Mujer, la que dio paso a la instalación de la Secretaría Presidencial de la Mujer – SEPREM – ente rector de políticas y asuntos de la mujer, asimismo al diseño y ampliación de la Política Nacional de Promoción y Desarrollo Integral de las Mujeres, la cual plantea la situación general de la mujeres en el país, los elementos conceptuales que la sustentan y el marco estratégico para su implementación.

Como práctica doctrinaria es esperanzadora, pero no ha podido dirimir las necesidades, intereses y problemas de las mujeres guatemaltecas, que siguen sobrellevando las peripecias del androcentrismo, del legado del modelo biológico determinista sobre los roles femeninos y masculinos, que sigue maquillado solamente en formalidades de las diversas instituciones gubernamentales y en la práctica de la escuela mixta del sistema educativo. El análisis anterior, se realizó apoyado por autores

y autoras como Monzón, González Orellana, Lahera Parada e Itxaso, a saber; e información de instituciones, como la Secretaría Presidencial de la Mujer.

CAPÍTULO IV:

En este capítulo, se formula una propuesta curricular coeducativa pertinente, para la construcción de una cultura para la paz en Guatemala. Para ello, se ha organizado en dos secciones fundamentales: En la sección A, se aborda los elementos principales del currículum coeducativo, analizando sus bases teóricas, teniendo en cuenta los aportes de Concepción Jaramillo Guijarro, Carlos Lomas, Carmen Magallón Portolés y Nuria Solsona i Pairó, entre otras y otros autores; En la sección B, se consolida la propuesta de concreción curricular, propiamente dicha, teniendo en cuenta que en la actualidad en Guatemala, existe una constante violación a los derechos humanos, siendo las mujeres las que más sufren este flagelo; Por ello, la formulación va encaminada hacia una coeducación en esos derechos, para que haya una actitud de denuncia, para poder reivindicar los derechos de las mujeres, asimismo llegar a la práctica, por lo tanto a su cumplimiento, situación que es apremiante en este país, teniendo en cuenta, de esa manera, la perspectiva crítica sobre género, considerada por Carmen Magallón Portolés (Comins Mingol, 2010b: 316), en Investigación para la Paz.

Al considerar que la educación en derechos humanos, es la clave para la construcción de una cultura para la paz, se hace necesario que este proceso no se lleve a cabo solamente con una parte del género humano, sino con la totalidad del mismo, esto es: hombres y mujeres, teniendo en cuenta de esa manera, la igualdad entre géneros; indispensable para su pleno cumplimiento, como lo indican Vogel-Polsky, José Vicente

Mestre Chust, José Tuvilla Rayo, Xesús Jares y José Antonio Marina, entre otros y otras autoras.

De esa manera, se logrará la plena participación tanto de hombres como de mujeres, que es el factor clave para el desarrollo de los derechos humanos (Ruiz Corbella, 2000: 190), propuesta a la que se une el profesor Martínez Guzmán, con la transformación pacífica de los conflictos.

Al estimar la perspectiva constructiva sobre género, planteada por Magallón Portolés (Comins Mingol, 2010b: 316), en Investigación para la Paz, se encamina la proposición a coeducar en el valor del cuidar, como valor humano. De esa manera se pretende hacer notoria la experiencia de las mujeres en la historia, como herencia para promover los valores de paz y de sostenimiento de la vida, desde la familia, escuela y comunidad, para que éste, ya no sea considerado un valor solamente de niñas y mujeres, sino también de niños y hombres, logrando de esa manera una igualdad real entre hombres y mujeres, objetivo primordial de la coeducación.

El aprendizaje del cuidado, cobra importancia singular en la educación para la paz, por lo tanto, en la construcción de una cultura para la paz; principalmente en el contexto guatemalteco, donde aún prima el machismo promovido por el androcentrismo; además se coadyuvará con el desarrollo de la educación emocional y con ella, el desarrollo de la empatía, la indignación y la valoración de lo multifactorial, características fundamentales, en la conformación de una sociedad civil participativa, con ideales de compromiso y entrega. Además desarrolla el razonamiento moral, el compromiso y la participación social.

En definitiva, se trata de desarrollar competencias relacionadas al valor del cuidar, que ha sido considerado precisamente como cultura femenina, obteniendo una

evolución en su consideración, como valor humano, y de esa manera, impulsar una cultura de la igualdad real entre hombres y mujeres, para terminar con la discriminación y los sesgos sexistas, consolidando la construcción de una cultura para la paz en Guatemala.

I PARTE:

PRESENTACIÓN TEÓRICO - CONCEPTUAL

CAPÍTULO I:

ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE LA ESCUELA COEDUCATIVA

1.1. INTRODUCCIÓN

En todos los tiempos de la existencia de la humanidad, la educación ha sido y seguirá siendo el pilar del desarrollo de la misma. Ésta ha pasado por muchas etapas, corrientes pedagógicas, procesos metodológicos y prácticas en el hecho educativo, que han dado diversos resultados, de acuerdo a los objetivos perseguidos por los sistemas de gobierno, y las expectativas del tipo de ciudadanos y ciudadanas a formar en cada uno de los países del mundo.

Estas expectativas, históricamente han estado influenciadas por el androcentrismo, que ha dominado en todas las esferas y prácticas sociales, atribuyendo unas funciones y/o roles a cada sexo, que ha perpetuado la ideología, de que las funciones del hombre están reservadas para la esfera pública, confiriéndole relevancia, poder, influencia, entre otras. No obstante, a la mujer se le han atribuido funciones de la esfera doméstica y privada, prácticas muchas veces consideradas irrelevantes, en las que la misma sociedad manifiesta cierta adustez, con mayor o menor delicadeza, relegando a la mujer a un segundo o tercer plano.

Desde esta perspectiva, bajo la óptica androcéntrica, se ha creado una cultura patriarcal, que ha estado presente también en los sistemas educativos, que han

reproducido y perpetuado dicha cultura, poniéndolas de manifiesto en sus prácticas educativas, las cuales trascienden a la familia y sociedad.

Al considerar la importancia que tiene la educación en la formación integral del ser humano, es preciso buscar mecanismos para poner fin a esa cultura patriarcal que ha puesto en desventaja a las mujeres en todas las esferas sociales. Por lo que es sentida la necesidad de adoptar un nuevo modelo educativo que trascienda la cultura de la escuela segregada y la escuela mixta, este es, el modelo coeducativo que tiene el reto de superar las carencias que han dejado los modelos mencionados con anterioridad, convirtiéndose en una propuesta efectiva, para solventar esa necesidad puesta de manifiesto, ya que todas las personas tenemos el derecho a la educación en igualdad de condiciones, fuera de estereotipos sexuales y etiquetajes en función de géneros.

De ahí mi motivación de hacer este estudio, en el que me he propuesto analizar el estado de la cuestión de la escuela coeducativa a partir de una revisión de su evolución histórica, para llegar a comprender los distintos modelos educativos que han surgido, los cuales han desarrollado un currículum de acuerdo a las expectativas de la cultura predominante en cada etapa de la historia, lo que ha sido determinante en la formación del profesorado, que responde a las exigencias de esos modelos educativos y por ende, a la ideología del sistema.

El tratamiento de este estudio, se iniciará con una reseña histórica de la escuela coeducativa y cómo las diversas ideologías han dado origen a los modelos educativos puestos en marcha durante la historia; para lo cual me apoyaré en autores y autoras como Francisco Rodríguez Rosales, Marina Subirats, Cristina Brullet, Carmen Saban Vera y Joaquín Gairín Sallán, entre otros y otras, quienes hacen una relación de todo el devenir histórico de la coeducación y el aporte que muchas instituciones como la

UNESCO, UNICEF, Unión Europea, por ejemplo, han hecho para lograr la igualdad entre hombres y mujeres.

El estudio continúa con el análisis de los modelos educativos propuestos a partir de la configuración del sistema educativo en el siglo XVIII, hasta nuestros días, apoyado en investigaciones de autores y autoras como Breuse, Bonal, Castells, Comins Mingol y Simón Rodríguez, quienes dan a conocer, por un lado, cómo la escuela segregada parte de la idea de la formación del alumnado en escuelas separadas en razón de sexo, bajo la concepción de que las características y/o roles sexuales están determinados biológicamente, por lo tanto el sistema respondía a dichas características; por otro lado, la manera que se instituyó la cultura de la escuela mixta, basada en la igualdad formal de ambos sexos, que imparte una formación igual para hombres y mujeres, pero sin cuestionar la desigualdad existente, por lo que se continúa con una educación con prejuicios y estereotipos sexuales. Luego se analiza la cultura de la escuela coeducativa, la alternativa para poner fin a la desigualdad y a la cultura androcéntrica que sigue prevaleciendo hasta nuestros días.

Posteriormente se hace una prospección de las características recomendables para el profesorado de la escuela coeducativa, de la mano de Carrera Gonzalo, quien destaca características como el diálogo, la calidad humana, las competencias emocionales, entre otras. Con ello, se da paso al análisis de la importancia de la formación docente, tomando en cuenta los aportes de Montero y Sierra Pellón, por ejemplo, quienes hacen énfasis en que la formación del profesorado no debe diseñarse a espaldas de las características de la profesión docente, por lo que es necesario conocer el marco social donde se lleva a cabo y las disciplinas a desarrollar.

Dada la connotación que tiene este proceso, se analizó los distintos modelos de formación del profesorado apoyado en los aportes de Carrera Gonzalo y las investigaciones de Fernández Herrería, quien da a conocer además de los modelos tradicionales como el de enfoque humanista, el de enfoque tecnológico, el de enfoque crítico, entre otros, las características que tiene el modelo de formación permanente o desarrollo profesional del sistema español. Este modelo está basado en la reflexión sobre la propia práctica profesional, que permite evaluar tanto sus esquemas de funcionamiento básico, como las actitudes propias; además es una formación centrada en la escuela, en donde el centro educativo aparece como núcleo de aprendizaje e investigación, no sólo para el profesorado sino también para el alumnado.

Motivado con este análisis, he propuesto un modelo llamado: *Modelo de Formación Docente Ecléctico Coeducativo*, en el que se toma en cuenta las características más incidentes e importantes que a mi juicio tiene cada modelo revisado, y se basa en la metodología de investigación-acción, como la explica María José Carrera Gonzalo, en su libro *Evolucionar como profesor. Diálogo, formación e investigación* (2000).

Otro aspecto que se aborda en este estudio, es la selección de los y las aspirantes al profesorado, porque de una buena selección, dependerá una excelente formación y de la vocación una exitosa profesión, como lo indica Cela, Esteve y Palou.

Cabe añadir que es sustancial el tratar lo relacionado con el currículum en la escuela coeducativa, en el que los aportes de Irene Comins Mingol, José Gimeno Sacristán, Francisco Rodríguez Rosales y Jurjo Torres Santomé, entre otros y otras, coinciden en que tanto el currículum explícito, como el oculto, se deben desarrollar teniendo el sumo cuidado de no transmitir y fomentar la desigualdad, los prejuicios y

estereotipos sexuales, de igual manera en la organización escolar, en lo referente a las condiciones materiales, organización pedagógica y espacios escolares, que son propicios para perpetuar el androcentrismo, tratando estos últimos temas apoyado en Tomé González y Ruiz Maillo.

Para finalizar esta parte, se presenta una recapitulación de lo tratado, con la esperanza de tener los recursos indispensables para analizar la relación de la escuela coeducativa con los estudios para la paz, teniendo en cuenta que el tema de este estudio es la coeducación como una propuesta educativa para la construcción de una cultura para la paz.

1.2. LA ESCUELA COEDUCATIVA

La coeducación juega un papel fundamental en la construcción de una cultura para la paz, contribuye a la construcción de una sociedad más pacífica, tolerante y menos violenta. Existen diferentes estudios antropológicos que indican que las sociedades en las que se ha fomentado la igualdad de género, son más pacifistas. Dentro de los más destacados, se encuentra Marc Howard Ross (1995: 85), quien presenta la hipótesis de que la identificación del varón con su género, depende la gravedad del conflicto, y Margaret Mead, al apuntar que la dominación masculina denominada sexismo y el sistema de la guerra, son invenciones humanas que no sólo están simbióticamente unidas, sino que son manifestaciones gemelas que tienen en común el problema de la violencia social (Martínez Guzmán, 2001: 176).

Por su lado, Anderson y Umberson (Comins Mingol, 2009: 208) señalan que «La misma violencia doméstica hacia las mujeres es un medio por el que los golpeadores reproducen un modelo dicotómico de género, según el cual la agresividad y

la acción violenta es símbolo de identidad masculina». Lo que indica que es necesario y urgente, desarrollar un modelo coeducativo que termine con la cultura androcéntrica que se ha venido desarrollando desde siempre, y educar para la igualdad real entre hombres y mujeres, poniendo fin a los roles sexistas que han damnificado a la sociedad, esclavizándola a prácticas violentas; como lo muestra Oliveira «El papel del género esclaviza a hombres y mujeres a formas de sentir y de vivir impuestas por la tradición» (Comins Mingol, 2009a: 209). Por ello la coeducación constituye un proceso urgente y necesario, para la creación de una cultura más pacífica, menos violenta y una sociedad más igualitaria.

1.2.1. RESEÑA HISTÓRICA DE LA COEDUCACIÓN

Históricamente la construcción social, cultural y económica, del concepto de hombre como ser protagónico en el desarrollo de la humanidad, ha hecho que las mujeres queden relegadas a un segundo o tercer plano, no obstante su participación en todas las áreas de la vida, vedando sus derechos, haciéndola invisible en el mundo privado y doméstico, sin reconocimiento ni autonomía.

Uno de los derechos fundamentales de los que han sido excluidas las mujeres, es la educación, justificándolo a lo largo de la historia a través de diferentes elementos.

Esta negación a un derecho tan fundamental se ha ido justificando a lo largo de la Historia a través de diferentes elementos: mitológicos, biológicos, económicos, políticos, científicos, etc. Autoridades avaladas socialmente y que han ido configurando el pensamiento de la humanidad como Aristóteles, Platón, Rousseau, etc., han colaborado en la legitimación de esta discriminación, basándose en la imperfección humana y en la inferioridad intelectual de las mujeres (Rodríguez Rosales, 1998: 13).

Desde esta concepción androcéntrica, se ha configurado el sistema escolar a partir del siglo XVIII, momento en que se inicia el desarrollo de la forma moderna de educación, en el que se observa cómo se patentiza el sexismo, manifestándose incluso como una necesidad, al justificarse la diferenciación de roles entre hombre y mujer, con la disparidad en las distintas diferencias naturales, explicitando la diversificación de los modelos educativos:

La educación de las mujeres ha de ser distinta a la de los hombres, dado a que ambos grupos están destinados -generalmente por Dios, como creador de una naturaleza diferenciada- a realizar tareas diferentes en la vida. Ambos sistemas de roles son considerados, teóricamente de igual importancia, pero este equilibrio teórico no se sostiene cuando analizamos la práctica social (Subirats y Brullet, 1992: 12).

De esta manera, desde el nacimiento de la escuela moderna, surgen los postulados de que la educación para los niños ha de ser diferente a la de las niñas, basándose en la imperfección humana y en la inferioridad intelectual de las mujeres, como comprobamos en la relación que Rodríguez Rosales (1998: 13), hace sobre diferentes frases sexistas recopiladas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Córdoba, con motivo de las jornadas contra el sexismo, organizadas por el Colectivo Ecopacifista ContraCorriente y la Asociación de Mujeres La Mandrágora (1996).

«La naturaleza ha dotado a las mujeres de agradable y delicada inteligencia, quiere que piense, juzgue, ame, conozca y cultive su entendimiento como su figura /.../ aprenda cosas, pero sólo las que conviene que sepa» JEAN JACQUES ROUSSEAU.

«Si hay debajo de la luna cosa que merezca ser estimada y preciada es la mujer buena» FRAY LUIS DE LEÓN.

«La mujer es un hermoso defecto de la naturaleza» John Milton.

«Las mujeres han sido hechas para ser amadas, no para ser comprendidas»

OSCAR WILDE.

«Una mujer estúpida es una bendición del cielo»

VOLTAIRE (Francois Marie Arauet).

Todas estas frases han sido legitimadas. Los sistemas escolares ha adoptado el debate si las niñas han de tener o no derecho a la educación, por lo tanto el primer modelo de educación, supuso la exclusión de la mujer de la educación formal, exclusión que en los modelos educativos medios y superiores dura hasta principios del siglo XX.

Las diferencias en estos modelos educativos no sólo se establece en contenidos, sino en las normas de comportamiento y en la propia institución educativa. Niños y niñas, han de ser educados en centros educativos diferentes, generalmente con docentes de su mismo sexo.

Estos sistemas educativos, responden a un modelo patriarcal, adoptando características de una sociedad capitalista, preparando a las nuevas generaciones para el mercado de trabajo. Tratando de producir personas con una fuerza de trabajo diferenciada y jerarquizada, y la necesidad de unificar modelos culturales, justificando con ello los diversos cambios y ajustes en los sistemas educativos occidentales, que ha hecho que muchas veces las mujeres queden fuera de esos sistemas, formando un mundo aparte, no siendo consideradas como ciudadanas, posición predominante en el siglo XIX (Subirats y Brullet, 1992: 12-15).

En la segunda mitad del siglo XX, se hace una unificación formal de los modelos escolares masculinos y femeninos, hecho generalizado en el mundo occidental, aunque se mantienen algunos rasgos diferenciadores que no han sido totalmente borrados, debido a que, en cualquier caso, se trata de un proceso en el curso del cual las

tendencias a la unificación curricular, conviven aún con las tendencias a la diferenciación por géneros.

Todo ello, depende mucho de las complejas relaciones que se establecen en el orden patriarcal y el orden social dominante de la época, además del sistema capitalista; que ha hecho que la situación perdure ocultando muchos rasgos discriminatorios, que se ponen de manifiesto en el currículum oculto.

Actualmente, se ha hecho una serie de investigaciones y avances en los diversos sistemas educativos en diferentes partes del mundo. En el mundo anglosajón se ha abordado estos asuntos desde una perspectiva empírica, en España y otros países de Europa, se ha avanzado con nuevas leyes educativas, sin embargo, el aspecto meramente cuantitativo de la atención prestada no parece suficiente, porque se continúa con la valoración de lo masculino y lo femenino, dentro de la cultura escolar, quedando reflejada en la práctica escolar (Subirats y Brullet, 1992: 15-24).

Con todo ello, es necesario recordar fechas claves en la historia, en la lucha contra la discriminación de la mujer, y en particular lo relacionado con la violencia de género, siendo una de ellas, septiembre de 1995, en la que se llevó a cabo la IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres, en Pekín, China, en donde se adopta un marco global para luchar contra todas las formas de desigualdad entre hombres y mujeres, y se proporciona una serie de estrategias para la acción, en lo que se conoce como la Plataforma para la Acción de Beijing (Saban Vera, 2007: 61-62).

Cinco años después de la Conferencia de Beijing, en junio del 2000, se llevó a cabo la reunión internacional, en el período de reuniones extraordinarias de la ONU, para compartir experiencias, renovar compromisos y adquirir nuevos, examinar

obstáculos y adquirir buenas prácticas en la puesta en marcha de la Plataforma de Acción.

Esta reunión es conocida como “Beijing + 5”, con carácter de asamblea general, con el título Mujeres 2000: Igualdad de género, desarrollo y paz para el siglo XXI, a la cual se le dio seguimiento en el año 2005, en la 49ª. Asamblea general de la ONU, en marzo del 2005, para evaluar el avance de las doce esferas decisivas de la plataforma, que son: pobreza, educación y formación, salud, violencia, conflictos armados, economía, toma de decisiones, mecanismos internacionales, derechos humanos, medios de comunicación, medio ambiente y la niña. Temas en los que todos los gobiernos, se han comprometido a desarrollar, con asesoría de instituciones pertinentes y organizaciones no gubernamentales (Saban Vera, 2007: 63-64).

Es importante también, destacar el papel que han desarrollado otras instituciones en todo este proceso. La UNESCO, desde su área de acción, siempre ha tenido como principal preocupación, el acceso de las niñas y mujeres en general a la educación a nivel universal, destacando que la educación de las niñas y las mujeres, es un derecho humano y un elemento esencial, para gozar todos los derechos económicos, sociales, culturales y políticos.

Para lograr lo anterior, la UNESCO parte de la idea, que una perspectiva de igualdad entre hombres y mujeres, llamada “Perspectiva de género o *Gender Mainstreaming*”, permite tomar en consideración las distintas necesidades de ambos sexos, para lo que propone los siguientes principios rectores:

- Reconocimiento: Es fundamental que las situaciones y cuestiones relacionadas a la igualdad entre sexos, estén presentes en todos los aspectos de la cooperación

internacional, sistemas de gestión, políticas gubernamentales, políticas de personal, cultura organizativa y los métodos del trabajo.

- Diversidad y convergencia de las formas de discriminación: las políticas, los programas y proyectos, afectan a las mujeres y a los hombres de modo distinto.
- Igualdad: la igualdad entre mujeres y hombres, requieren la promoción y protección de los derechos humanos a todas las escalas, para todos y todas.
- Equidad: es fundamental adoptar medidas específicas en beneficio del sexo más desfavorecido, con el objetivo de eliminar las disparidades entre hombres y mujeres, los estereotipos y prejuicios sexuales, así como la discriminación.
- Autonomía y posibilidad de actuar: a fin de que todas las personas puedan satisfacer sus necesidades es necesario que haya autonomía individual y colectiva, empezando con una toma de conciencia y finalizando con la realización personal.
- Participación y paridad: aspectos fundamentales para lograr la igualdad entre sexos.
- Colaboración entre sexos: la promoción y potenciación de los derechos de las mujeres, no significa la exclusión del hombre, sino que se trata de establecer relaciones colaborativas entre ambos sexos, con el fin de promover una participación social plena.
- Justicia social: la desigualdad genera pobreza y violencia, y para luchar contra éstas, es fundamental luchar contra la discriminación de la mujer y promover su condición (Saban Vera, 2007: 70-71).

Por su parte la UNICEF, desde su ámbito de acción, ha trabajado a favor de la igualdad. Sostiene que a pesar del esfuerzo realizado, es necesario seguir trabajando para terminar con la discriminación, promoción de los derechos humanos, visibilización

de la mujer en el trabajo, terminar con la desigualdad en la niñez y las mujeres, entre otros.

Asimismo la Unión Europea, ha realizado muchas acciones como la emisión de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, en el año 2000, desarrollo del programa Daphne (2000-2003), sobre medidas preventivas para combatir la violencia ejercida sobre la niñez, la juventud y las mujeres, entre otros.

España no se ha quedado atrás, desarrollando diversas actividades como el Plan de Igualdad entre Mujeres y Hombres, los planes de Igualdad puestos en marcha desde el Instituto de la Mujer entre 1998 al 2006, la emisión de la ley Integral contra la Violencia de Género, entre otras (Saban Vera, 2007: 78-84).

Cabe añadir que en el Marco de Acción de la declaración de Dakar (2000), que sitúa el año 2015, como nueva fecha en que la educación para todos y todas, sea una realidad, se establecen los siguientes objetivos (Gairín Sallán, 2007: 35).

1. Desarrollar la protección y educación de la primera infancia.
2. Lograr que la niñez tenga la posibilidad de acceder a una educación primaria obligatoria, gratuita y de calidad, y de seguirla hasta el final.
3. Mejorar en un 50% el nivel de alfabetización de la población adulta, especialmente de las mujeres, y asegurar a todos y todas, hombres y mujeres, un acceso equitativo a los programas de educación de base y de educación permanente.
4. Eliminar las diferencias entre sexos, y asegurar el acceso a las niñas a la enseñanza, y;
5. potenciar la calidad de la educación, al objeto de obtener para todos los resultados cuantificables, tanto en el saber como en las competencias necesarias para la vida ordinaria.

De todo ello, a lo largo de la historia se ha organizado modelos educativos diferentes, los cuales han respondido a las expectativas de cada época, que es conveniente analizar.

1.2.2. MODELOS EDUCATIVOS

Para comprender mejor los modelos educativos, que han existido desde la configuración del sistema educativo como tal, es inevitable saber que el término género, se empezó a aplicar a partir de los años sesenta, tanto en la psicología, como en la antropología, por lo tanto, cabe distinguirlo del sexo. Éste es biológico, en tanto el género, es una construcción cultural, correspondiente a los roles que en cada sociedad se asigna al sexo.

Se ha mostrado una palabra muy adecuada para discernir entre los aspectos biológicos, es decir «lo dado», y los factores culturales, es decir «lo construido». El sexo, la identidad sexual, está determinada biológicamente de forma muy clara, de manera que podríamos decir que constituye «lo dado», lo no elegible. Sin embargo la orientación sexual y la conducta sexual, aún cuando tienen una base biológica, son configuradas por otros factores como la educación, los estereotipos, los factores culturales y el propio comportamiento elegido, puesto que hay un margen muy amplio de libertad en el modo en que cada sujeto conduce su sexualidad (Itxaso, 2010: 189).

Siguiendo a Itxaso, desde el criterio de la antropología de la sexualidad, el debate se debe centrar en cuáles son las relaciones entre el sexo biológico y la construcción de la identidad de cada persona, que incluye los roles sociales que admita. La clave está, no tanto en el término género, sino en la manera que se aclaren las relaciones entre sexo y los roles sociales masculinos y femeninos, en relación con la propia identidad sexuada de cada ser humano, que es sólo masculino y femenino.

Sobre esta base antropológica, se apoya también las concepciones sobre la igualdad y la diferencia entre los sexos masculino y femenino, y los asuntos de igualdad y diferencia jurídicas entre hombres y mujeres. Dos temas que no pueden desvincularse, aunque la biología es una ciencia empírica y el derecho una ciencia social, hay una relación clara en los modelos antropológicos sustentados por estas ciencias.

Siguiendo con el argumento de Itxaso (2010: 189-191), sobre esa base antropológica, existen tres modelos de relación entre sexo y género:

El primer modelo, que se debiera considerar falso y superado, es el que afirma que a cada sexo le corresponde por necesidades biológicas unas funciones sociales, que no varían a lo largo de la historia. A esto se añade la justificación biológica y cultural de la subordinación de la mujer al hombre. En otras palabras, la biología determina los roles sociales, por lo tanto a cada sexo le corresponde un rol exclusivo. Se parte de una determinación biológica masculina o femenina, con predisposición a un determinado rol social, de ahí la justificación de la supremacía del hombre en el poder y el trabajo, y los puestos que se ocupan en la sociedad, situación que ha sido siempre de la misma manera, subordinando a la mujer legal e ideológicamente.

La subordinación ideológica acompañó siempre a lo legal, porque el poder patriarcal necesitó legitimar sus intereses creando y perpetuando el mito de que la débil naturaleza femenina necesitaba de la tutela masculina. Del mismo modo que el mito de la legitimación de la esclavitud la presentaba como un bien para los esclavos, a los que salvaban de la ignorancia y el atraso, o que el de la colonización de América justificaba el trato a los indios con la salvación de sus almas, el mito de legitimación del patriarcado inventó una mujer inferior moral, intelectual y físicamente al varón (Vega Díaz, 2002: 15).

En este modelo, se hace énfasis en las diferencias entre el hombre y la mujer, sin acotar la igualdad. Esa diferencia sitúa a la mujer en un papel de subordinación e inferioridad, y con una dependencia total del varón, en lo social, sexual, afectivo, jurídico, económico y político, entre otros.

La dependencia de la mujer con respecto al varón, da por hecho, que debe haber identidad entre sexo biológico y las funciones de género, por lo tanto no se da la misma valoración social. Al varón se le asignan las funciones principales, que determinan el curso de la sociedad, ostentando el poder y el ámbito público, correspondiéndole por lo tanto, la política, la economía, la producción y el trabajo remunerado, entre otros; a la mujer se le asigna el ámbito privado, asignándole tareas relacionadas con la reproducción, el cuidado y la economía doméstica, lo que hace que sean minusvaloradas socialmente.

Teóricamente, este modelo se considera falso y superado, aunque pervive en la práctica social. Aunque es injusto y contrario a los derechos humanos, hay que reconocer que por muchos siglos permaneció en los modelos jurídicos, por lo tanto en la realidad social, situación que permanece en el imaginario colectivo, a tal grado, que normalmente los hombres, no perciben esta discriminación hacia las mujeres, en todos los ámbitos de la vida, modelo promulgado por la escuela segregada, hasta la aparición de la escuela mixta.

Prosiguiendo con Itxaso, (2010: 191-193), el segundo modelo surge como crítica al primer modelo. En éste, se afirma que lo cultural no tiene absolutamente ninguna base biológica, desvinculando el género del sexo, aunque se relacionan, desde el hecho de que tanto la masculinidad y la feminidad son construcciones sociales, por lo tanto, ambas pueden modificarse.

Aunque en este modelo, hay una demanda justa de la igualdad entre hombres y mujeres, no es una igualdad real, sino formal, por no tener en cuenta la igualdad y la diferencia, denigrando algunas veces los aspectos reproductivos de la sexualidad. Se juzga erróneamente que la desigualdad entre hombres y mujeres, está causada por su condición sexuada masculina o femenina, intentando prescindir de esa realidad, la cual intentan eliminar a cualquier costo.

Se debe tener en cuenta que, este modelo hace una denuncia de las desigualdades e injusticias, pero muchas veces deconstruye lo biológico, que es una realidad en el ser humano, por lo tanto, no se puede llegar al reconocimiento de una igualdad real, teniendo en cuenta la igualdad y la diferencia entre hombres y mujeres, estableciendo un modo concreto de entender la relación biológica y cultural, dicho de otra manera, entender el sexo y el género.

El tercer modelo, siempre en criterio de Itxaso, (2010: 193-195), es el de corresponsabilidad entre hombres y mujeres, es decir de la igualdad en la diferencia. En este modelo se considera que la perspectiva de género, es apropiada para detallar los aspectos culturales, que rodean a la construcción de las funciones del hombre y de la mujer, en el contexto social. Si los sexos, son varón y mujer, las funciones atribuidas culturalmente a cada sexo, pueden ser en algunos aspectos intercambiables. El género en algunas de sus dimensiones se fundamenta en el sexo biológico, pero otras de las muchas funciones o del reparto de las tareas consideradas, en una época u otra, específico de lo femenino o masculino, son algo absolutamente aleatorio, no teniendo ninguna base biológica. Depende en este caso, de los estereotipos formados por la sociedad, por las costumbres, cultura o educación.

Este modelo, promueve la interdependencia entre los sexos, una igualdad en la diferencia. Demanda que los dos sexos deben estar simultáneamente presentes en el mundo de lo privado y lo público, a la vez que reivindica la presencia de la mujer en la vida pública, estima necesaria la presencia del hombre en los asuntos domésticos, y en el mundo privado, así como en las labores del cuidar. El hombre tiene derecho a asumir tareas que en otros modelos, sólo están reservadas para las mujeres.

El principio de igualdad desde este enfoque, requiere analizar en conjunto la relación entre hombre y mujer. Existiendo una interacción de tareas y funciones, paternidad-maternidad, de la mano, ámbito público y privado, porque ambos pertenecen tanto al hombre como a la mujer, con funciones intercambiables, en otras palabras, que puedan realizarse indistintamente por personas de ambos sexos, y que dependen solamente del aprendizaje; frente a otras funciones o roles que están conectadas a una diferencia biológica y que no son transferibles al otro sexo, por ejemplo, la función de dar a luz, corresponde solamente a las mujeres, una diferencia determinada biológicamente, sin embargo el cuidar no está determinado por la biología, por lo tanto es un comportamiento social y culturalmente determinado. Este modelo es el que se promulga desde la escuela coeducativa, fomentando una igualdad real, no solamente un maquillaje de igualdad formal.

En referencia a estos tres modelos, a lo largo de la historia de la educación, también han existido tres modelos de organización escolar, en función de la concepción sobre el sexo y la evolución sobre género, existente en cada momento, a saber estos modelos son:

1.2.2.1. ESCUELA SEGREGADA O SEGMENTADA

Este modelo de escuela aparece bajo la concepción de que el alumnado debía ser formado en establecimientos educativos específicos para su sexo. De esa manera, la escuela segregada o segmentada, constituye el modelo exclusivo de formación desde la organización del sistema educativo, en el siglo XVIII, hasta la mitad del siglo XX.

La creencia de que las características propias de uno y otro género venían determinados biológicamente, llevó a pensar que cada grupo debía recibir una educación diferenciada. Además, la moral de la época dictaba que esta educación debía ser recibida en espacios físicos separados y proporcionada por profesorado de idéntico sexo al del alumnado. Este último aspecto era justificado también por motivos didácticos, ya que la formación del profesorado estaba también determinada por su propio sexo y, por lo tanto, servía como modelo de identificación e imitación para su alumnado (Rodríguez Rosales, 1998: 22).

Ante esta situación, los contenidos educativos recibidos por el alumnado eran de acuerdo a su sexo. La mujer debía prepararse para desempeñar el rol como hija, esposa y madre, formándola bajo modelos de sumisión, obediencia, limpieza, abnegación, entre otros. Transmitiéndoles saberes sobre lectoescritura, bordado, religión, por ejemplo. De esa manera se formaba a la mujer, para ejercer el papel que le tocaba dentro de la sociedad, el papel en lo doméstico y privado, «las niñas aprendían pronto lo que les tocaba en la vida, jugando muñecas, ayudando a mamá y poniéndose monas sin exagerar [...] y así se han hecho las mujeres como cultura colectiva y como personalidad individual» (Castells, 2007: 15,17).

En cuanto a la formación de los niños, ésta iba dirigida a la adquisición de las habilidades y destrezas para desempeñar el rol social de trabajador, esposo y padre responsable. Por tal razón su formación era más completa que la de las niñas,

desarrollando diversidad de aprendizajes, encaminados a la formación profesional y al desarrollo en el ámbito público «y como príncipes herederos eran educados los niños, [...] el hombre era el cazador, el protector, el guerrero y el que traía el pan a la mesa, arando la tierra o fundiendo el hierro. También era el vínculo con el poder de la sociedad, político, militar y religioso, ya fuese para ejercerlo, participarlo o huirlo» (Castells, 2007: 15).

En esta escuela, por lo tanto existía un currículum diferente para alumnas y alumnos,

Las niñas aprendían en la escuela lo que su sociedad tenía tipificado como cultura propia de mujeres y lo propio ocurría también con los niños. Además esto se hacía de forma explícita y era respaldado y aceptado tanto por las instituciones como por la mayoritaria opinión social casi hasta sus últimos días. Las niñas aprendían habilidades relacionadas con el ámbito doméstico y la vida privada, mientras que los niños aprendían las habilidades necesarias para desenvolverse adecuadamente en la esfera pública (Comins Mingol, 2009a: 209-210).

Siguiendo a Comins Mingol (2009a: 210), este sistema estuvo presente por mucho tiempo, legitimado por las ideas religiosas de la época, que atribuían diferentes funciones sociales a hombres y mujeres, las cuales fueron justificadas por algunos pedagogos, tales como Rousseau, que dicho sea de paso, se considera el padre de la pedagogía moderna, a quien hace referencia Subirats Martori (Comins Mingol, 2009a: 210):

En coherencia con la idea de la diferencia de destinos sociales, Rousseau plantea unos principios totalmente diferenciados para la educación de niños y niñas: mientras que para *Emilio* el proceso educativo se basa en el respeto a su personalidad y en la experiencia, que debe proporcionarle los conocimientos adecuados para convertirse en un sujeto con criterios

propios, libre y autónomo, la educación de *Sofía* debe ir encaminada a hacer de ella un sujeto dependiente y débil, porque el destino de la mujer es servir al hombre y, por lo tanto, una educación semejante a la de *Emilio*, que la convirtiere en un ser autónomo, la perjudicaría para el resto de su vida.

En resumen, la escuela segregada fomenta una jerarquización de los roles sexuales, que tiene como objetivo la educación diferenciada, con diferentes exigencias y expectativas con respecto a uno y otro sexo, favoreciendo la subordinación social y cultural de la mujer con respecto al hombre, por lo tanto, las relaciones de poder entre hombres y mujeres se reconocen explícitamente como legítimas y sin ningún problema; «la igualdad de oportunidades entre sexos no es cuestión relevante, ya que niños y niñas no competirán en el mismo mercado posteducativo» (Bonafant, 1997: 37).

En la actualidad existen algunos estudios periféricos que defienden nuevamente la educación diferenciada, argumentando algunos aspectos como los siguientes (López San Luis, 2009: 106 – 111):

1. Existe una diferente velocidad entre los procesos de maduración entre niños y niñas, lo cual incide de manera diferente en su desarrollo personal, emocional e intelectual, por lo tanto existe diferencia en sus capacidades y nivel de socialización.
2. Las diferencias en los procesos de maduración, desarrollo de capacidades y niveles de socialización produce violencia, conflictos intra e interpersonales, ocasionados por los procesos de identidad personal, en los establecimientos mixtos, siendo menor, en los de educación diferenciada.
3. El alumnado de establecimientos mixtos, son más propensos al fracaso escolar, debido a que hay menos libertad para expresarse, en las actividades o materias tipificadas como masculinas o femeninas. En establecimientos de educación

diferenciada las niñas se desarrollan mejor en deportes, matemáticas, informática, entre otras; y los niños en literatura, poesía, pintura, a saber.

Argumentan además, que en ese sentido, la educación diferenciada no es discriminatoria, ni contraria a la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, sino lo contrario.

Desde nuestro punto de vista no coincidimos con estos criterios, porque es una ficción de la realidad, que no nos permite poner en práctica la interacción con otro sexo. En la vida real, desde lo cotidiano se establece una relación intergénero, situación que se fomenta desde la coeducación, como una comunidad de relación, teniendo en cuenta que es necesario crear las mejores condiciones, para fortalecer la relación pacífica de géneros y romper los estereotipos sexuales. Además, la escuela debe formar para convivir, como veremos en el capítulo cuatro de este estudio

1.2.2.2. LA ESCUELA MIXTA

Este modelo surge ante la necesidad de formar a la mujer en contenidos iguales al hombre, con la incorporación de ésta al mercado laboral. Mejorar la formación femenina, suponía un beneficio a la familia y sociedad en general. Por ello se dio el paso hacia un modelo educativo, basado en el principio democrático de igualdad entre las personas; en consecuencia, desde el punto de vista formal, la educación debe ser proporcionada en igualdad de condiciones para hombres y mujeres.

El modelo mixto se basa en la igualdad formal de ambos sexos, se limita a dirigir la misma instrucción al grupo femenino y masculino, en un mismo centro en el que reciben la misma atención, y tienen “igualdad de oportunidades”, sin cuestionar la desigualdad social vigente entre ambos grupos.

En el modelo mixto no se unieron los dos modelos segregados (masculino y femenino) existentes anteriormente, sino que el modelo masculino se presentó como universal, generalizándose un *currículum masculino** con sólo algunas pinceladas del *currículum femenino*,* y eliminando los aspectos considerados más femeninos, que carecían de prestigio social (Rodríguez Rosales, 1998: 23).

Considerando lo anterior, se comprueba que aún descolla el modelo androcéntrico en todo el proceso de organización escolar, las actitudes del profesorado y el currículum oculto, prevaleciendo el sexismo a causa de la necesidad sentida, tanto del profesorado como del alumnado, de crear diferencias entre sexos. Esto se nota cuando se toman medidas disciplinarias, en la distribución de los espacios escolares, en la distribución de tareas, entre otras.

En las escuelas en las que este proceso se haya más avanzado, las niñas son cada vez más incluidas en las actividades de los niños; pero al mismo tiempo se produce un mayor menosprecio de las actividades consideradas tradicionalmente femeninas, que en cierto modo se presentan como menos dignas de ser incluidas y transmitidas por la escuela. El orden dominante es un orden masculino, y ello en forma creciente, hecho que puede no oponerse directamente a un tratamiento igualitario de los individuos de ambos sexos, pero que remite a una diferenciación y jerarquización de los géneros. El modelo es el masculino, incluso en sus aspectos transgresores. El modelo femenino tradicional no tiene cabida en el orden docente: quedan de él algunos rastros que permiten comprobar que los docentes no ignoran que las niñas no son niños, pero que tratan de olvidarlo para poder educarlas en forma «correcta», es decir, para incluirlas en el conjunto de actividades y comportamientos dignos de ser transmitidos por la escuela (Subirats y Burllet, 2002: 157-158).

* Aparece en cursiva en el documento original.

La escuela mixta responde a los supuestos de igualdad ante la ley, derechos de ciudadanía y los servicios que ponen a disposición de la población los estados modernos. Este es el sistema educativo propio de las sociedades liberales y socialdemócratas, en ciertas medidas desarrolladas, que se proponen cierto grado de cualificación mínima de su juventud, para poder funcionar. Responde a las necesidades e intereses de las culturas actualizadas, alfabetizadas, y que están obsesionadas por los títulos y la información.

La orientación de este modelo de escuela, se podría definir como a favor de lo neutro para todo: la supuesta igualdad en el trato del alumnado, de sus programas, entre otros, pero que provocan la invisibilidad de las mujeres, haciéndolas adaptarse a sus modelos, cambiando las cosas solamente en apariencia, porque se continúa con la legitimación del modelo androcéntrico y sexista (Simón Rodríguez, 2001: 62-64).

Es decir, no hubo un avance significativo hacia la igualdad entre hombres y mujeres, prevalece la cultura androcéntrica, continuando con el sexismo, solamente que de una manera sutil, por lo tanto, no es analizada ni cuestionada, lo que resulta más difícil de detectar y erradicar, perpetuando de esa manera, la violencia en la sociedad.

La escuela mixta al juntar en una misma clase a niños y niñas, no se planteó la necesidad de unir también el saber y la experiencia tradicionalmente masculina y el saber y la experiencia tradicionalmente femenina para aprender conjuntamente lo mejor de cada uno. En su lugar institucionalizó el saber y la experiencia tradicionalmente masculina como el único saber [...] El modelo imperante en los centros educativos es un modelo masculino, que excluye todo aquello que puede ser considerado como patrimonio cultural de las mujeres [...] Si estas son las expectativas sociales para género y en la escuela mixta se igualó el saber al saber masculino no es de extrañar que desde el sistema educativo se perpetúe, o

al menos no se impida, la creación de una sociedad más violenta (Comins Mingol, 2009a: 212-213).

El sistema educativo en la actualidad, sigue aferrado a una cultura androcéntrica; la escuela mixta, solamente ha logrado algunos cambios de fachada. Al respecto, Subirats y Brullet (2002: 162 – 164), comentan que a consecuencia de la intensificación del desempleo de la juventud, la educación se ha visto como el elemento fundamental para la competitividad, centrando la transmisión de saberes en la producción, pero carente de saberes encaminados a la reproducción. En otras palabras, se ha hecho a las mujeres más competitivas, tanto en término de titulaciones, como a menudo de actitudes; pero no se ha avanzado en lo absoluto, en incluir en el sistema educativo, saberes que sean útiles para afrontar las relaciones interpersonales, para resolver problemas cotidianos, para compartir el trabajo doméstico, para conocer y compartir la geografía de los sentimientos y de las emociones, entre otras cosas.

Por otro lado, se ha observado un cambio en el género gramatical, uno de los ámbitos en el que se hace más patente el cambio. Actualmente la referencia a niños y niñas, maestros y maestras, padres y madres, a saber, ese orden está generalizado, mostrando efectivamente una sensibilización. Aunque el cambio gramatical, debe producirse como un resultado del cambio cultural, no como un objeto en si, como se usa en la actualidad. Aunque constituye un primer toque de atención, beneficiando a las niñas y mujeres en general, para afirmar su identidad y saber que son tenidas en cuenta. Sin embargo se tiende a confundir el cambio de género gramatical, con los objetivos que persigue la coeducación, que va más allá de este cambio verbal, casi asimilable a la cortesía, a un comportamiento políticamente correcto, que sea encaminado a la igualdad real. Aunque este cambio constituye un paso importante, no puede considerarse un cambio profundo, el que se deriva de una construcción de un modelo cultural, que tenga

en cuenta la existencia de dos géneros socialmente diferenciados y que busque el equilibrio y la igualdad en el trato de ambos sexos.

1.2.2.3. LA ESCUELA COEDUCATIVA

Analizados los modelos de escuelas segregadas o segmentadas y el de escuela mixta, comprobamos que tradicionalmente se le ha asignado a las personas determinados roles, de acuerdo al género. Todo ello ha suscitado tratos diferentes a hombres y mujeres. Desde la escuela, se ha fomentado prácticas específicas de acuerdo a esos roles, lo que debe romperse si se quiere terminar con la desigualdad. Para ello se debe optar por la coeducación, la cual «hace referencia a la importancia de educar para la igualdad de oportunidades tanto a hombres como a mujeres, y a la importancia de la no reproducción de roles de género sexistas que tanto daño han hecho y siguen haciendo al bienestar individual y social» (Comins Mingol, 2003: 311).

La práctica educativa debe llevar a la afirmación de la igualdad de género, por ello, es imprescindible cambiar las concepciones y modelos educativos tradicionales y optar por una escuela coeducativa, en la que se reúna a alumnos y alumnas para desarrollar una educación idéntica, que propicie el reconocimiento de la igualdad.

Esta práctica será posible, solamente en una sociedad que legitime los mismos derechos para hombres y mujeres, que los promueva a través de actitudes coherentes, en los diversos acontecimientos cotidianos, asumiendo más tarde los papeles que la escuela les habría permitido tener y a los que los habría preparado, sobre una base de la igualdad.

Este proceso debe trascender a una doctrina y a un sistema, debe ser una concepción de la vida que implique fe.

Fe en que una colaboración entera extendida a toda la vida permitirá a los individuos de los dos sexos conocerse mejor, situarse correctamente los unos con relación a los otros y hacer caer las barreras que una larga reclusión ha levantado entre ellos. Fe en la posibilidad para los jóvenes de hacerse hombres y mujeres auténticos, prestos al diálogo y a una cooperación franca y sincera que debe conducir a una cultura verdaderamente humana.

La coeducación es además un estilo de vida hecho de mutua confianza, de comprensión, de aceptación recíproca. Y de respeto. Para ser fecunda, debe desarrollarse en un clima de simplicidad, de claridad, de salud. Un clima de verdad que también tranquilizará a los jóvenes, los animará, al mismo tiempo que les dará seguridad (Breuse, 1972: 128).

Muchas veces, se estructuran currículum y modelos educativos que perduran solamente con el gobierno de turno;² por ello la necesidad de concienciarnos de que la coeducación debe ser un estilo de vida, que tenga vigencia siempre, rompiendo con los paradigmas tradicionales y dando cabida a un nuevo *parangón*³ de vida entre géneros, planteando un nuevo modelo educativo que:

Superando la jerarquización sociocultural del género, es decir, rompiendo los estereotipos masculino y femenino, aborde la educación desde el punto de vista afectivo, cognitivo y actitudinal, potenciando así, el desarrollo global e integral de las personas a través del desarrollo de todas sus capacidades. Este modelo educativo se enmarcaría en una nueva conceptualización de la persona.

El modelo coeducativo se basa en la distinción de las diferencias de sexo y género, reclamando como condición imprescindible la eliminación de las jerarquías de los roles, que los estereotipos culturales atribuyen a cada

² En el caso de Guatemala, cada vez que se empieza un gobierno se estructuran nuevas políticas educativas, debido a que no existen políticas de Estado. Cada cuatro años se inicia un nuevo proceso, es por ello, a mi criterio, que no se ha avanzado mucho en esta materia. Cada gobernante quiere imponer sus ideas, las cuales terminan al concluir su gobierno.

³ Concibo este término como una relación de igualdad.

persona por el hecho de pertenecer a un determinado sexo. Esto implica, además de la eliminación de toda diferencia curricular explícita u oculta en base al género, la adopción de un nuevo modelo cultural que comprenda los valores más positivos del rol femenino y masculino sin calificaciones peyorativas (Rodríguez Rosales, 1998: 24).

Un modelo educativo que desarrolle competencias en el alumnado, de tal manera que haya en ellos, un verdadero aprendizaje significativo, a través del desarrollo de contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales, tendientes a eliminar las jerarquías de los roles, que culturalmente se ha atribuido a cada persona, de acuerdo a su sexo.

Por lo tanto se entiende por escuela coeducativa, aquella en la que se corrigen y se eliminan todo tipo de desigualdades o de mecanismos discriminatorios por razón del sexo y en la que los alumnos y las alumnas pueden desarrollar libremente su personalidad en un clima de igualdad real y sin ningún tipo de condiciones o limitaciones impuestas por el sexo (Rodríguez Rosales, 1998: 24).

Implementar un modelo coeducativo, requiere asumir el reto de instaurar una igualdad de atención a niños y niñas, pero exige además, repensar el sistema de valores y actitudes que se transmiten. Replantear los contenidos curriculares, es decir, rehacer la cultura, tomando en cuenta los saberes femeninos como masculinos, sin distinción, ni jerarquización, renunciando al modelo androcéntrico y a la cultura patriarcal, a partir del desarrollo del proceso, desde la perspectiva de la persona como tal.

En síntesis, es necesario analizar los valores, normas, legitimaciones y el conocimiento empírico, en los que se basa cada uno de los modelos, a fin de establecer una mejor comprensión de los mismos, y valorar la importancia de la coeducación.

	ESCUELA SEGREGADA	ESCUELA MIXTA	ESCUELA COEDUCATIVA
VALORES	Educación para roles sexuales. Asignación de géneros. Socialización de cada grupo sexual en los ámbitos público y privado.	Igual educación para todas las personas. Desarrollo de capacidades personales. Escuela para la producción. Principio de no coacción.	Eliminación de prejuicios y estereotipos sexuales. Eliminación de la jerarquización de género. Educación con y para la igualdad.
NORMAS	Separación física de niños y niñas en el proceso enseñanza aprendizaje. Currículum y pedagogía diferentes, según sexo. Reacción explícita de la institución educativa, ante la transgresión de género.	Individualización del proceso educativo. No relevancia de género. Transgresión no pautada.	Atención a las necesidades de cada grupo. Atención a la diversidad cultural. Control de la desigualdad pautado. Igualdad en la distribución y asignación de recursos.
LEGITIMACIONES	Creencia en la superioridad masculina. Roles sexuales diferenciados como necesidad social.	Sociedad meritocrática. Escuela como instrumento neutral. Igualdad individual no grupal. Homogeneidad cultural.	Escuela reproductora de igualdad social y cultural. Escuela como institución de uniformización cultural.
CONOCIMIENTO EMPIRICO	No relevante. Fundamentación a nivel moral, no racional.	Psicopedagógico. Efectos positivos sobre la socialización.	Sociológico. De las formas de discriminación sexual. De las especificidades de cada grupo sexual. Intersubjetivo.

(Bonal, 1997: 42).

1.3. EL PROFESORADO EN LA ESCUELA COEDUCATIVA

El profesor y/o profesora; educador y/o educadora, son todas las personas que tienen la tarea de educar, quienes juegan un papel muy importante en el proceso, ya que

en toda empresa y principalmente la educativa, el recurso humano calificado, es fundamental.

La importancia que recobra el personal calificado en educación, es muy grande, principalmente en el proceso de la coeducación, debido a que se está formando personas, en las que no se puede cometer errores; un albañil puede derrumbar sus errores, al tumbar una pared. Un médico inclusive, muchas veces los entierra, y así muchos profesionales, pero los y las profesionales de la educación, si cometen errores, estos perdurarán y se perpetuarán por muchas generaciones.

Por ello, la necesidad de contar con docentes con una personalidad definida, personas afectiva y socialmente maduras, provistas de un sólido equilibrio interior, que se hayan liberado de sus propios problemas y sean capaces de contemplar, con una comprensión benevolente, al estudiantado que se les ha confiado. Capaces de ayudarles y darles ánimo, que puedan aliar firmeza y dulzura, optimistas, cuya lucidez, se dobla con prudencia y confianza, en la vigilancia de seres que necesitan ser desarrollados, en el sentido amplio del término. Personas que tienen tacto en el trato del alumnado, para no herirles, sino guiarles por senderos llenos de amor, comprensión y disciplina. En una palabra, personalidades libres, equilibradas y generosas; cualidades que son base y necesarias, puesto que facilitan las relaciones entre docente y discente que, en el cuadro del sistema coeducativo, revisten una importancia primordial.

Es necesario además que el profesorado asuma una peculiar responsabilidad en la construcción de un ambiente de aprendizaje, facilitando al alumnado a llegar u obtener un aprendizaje significativo, es decir, que no sea solamente una mera información, sino llegue al ejercicio y puesta en práctica del conocimiento adquirido; esto aún con más singularidad en lo que concierne al proceso coeducativo,

desarrollando modelos en los que la práctica de la igualdad, solidaridad, la cooperación, la no discriminación; donde no haya estereotipos, apueste por una educación que lleve a la equiparación de oportunidades y por ende, a la construcción de una cultura de paz, que ponga fin a la violencia cultural.

De ahí la necesidad de que el profesorado fluya en lo que Goleman, en el desarrollo de su teoría y práctica de la inteligencia emocional llama, la competencia emocional, en la que se deben desarrollar dos vertientes (Carrera Gonzalo, 2000: 33-35):

1. Competencia Personal: Ésta determina la manera en que nos relacionamos con nosotros mismos, por lo que es necesario tener conciencia de uno mismo, es decir, de nuestros propios estados internos, recursos e intuiciones. Reconocer las propias emociones y sus efectos, para poder autovalorarse adecuadamente, tener confianza en si mismo y de esa manera poder tener autorregulación, que conlleva al autocontrol, la confiabilidad, la integridad, la adaptabilidad y la innovación. Además, es un motor necesario para la motivación, lo que conlleva a esforzarse, por mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia, el compromiso, la iniciativa y el optimismo.

2. Competencia Social: Ésta determina la forma de relacionarnos con las demás personas, para lo que es necesario desarrollar la empatía, considerada como la conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones por las demás personas. Para ello es fundamental la comprensión, la orientación hacia el servicio, las habilidades sociales como: la comunicación, la influencia, el liderazgo, la transformación pacífica de los conflictos, entre otras.

El desarrollo de las competencias emocionales, nos llevará a un clima de verdadero diálogo, en donde las y los miembros de la comunidad educativa, aprenderán

a conocerse, a comprenderse y a amarse. Esto necesita, por parte del profesorado, una toma de conciencia lúcida, de sus capacidades y limitaciones, una autoaceptación, y de las otras personas.

El profesorado auténtico, que se ha liberado del afán de fachada, del aparentar, cueste lo que cueste, no tendrá necesidad de atrincherarse detrás de su estatuto oficial, para imponerse. La autoridad no se impone, se gana, con el ejemplo, la solvencia moral, la veracidad y todos los valores que se debe poseer, para desarrollar con calidad, el hecho educativo, dando como resultado, aceptación y confianza con el alumnado, lo que redundará en el apoyo del resto de la comunidad educativa.

La aplicación de la calidad total a los centros educativos supone un proceso cíclico que a partir de unos objetivos implica a los participantes a cambiar actitudes, clima organizativo y mejora en su trabajo mediante instrumentos metodológicos, como aspectos básicos de la calidad (Carrera Gonzalo, 2000: 11).

Si el éxito de la comunicación y el diálogo es primordial en coeducación, nunca se insistirá demasiado, sobre todas las cualidades que acabamos de precisar, porque habrá una congruencia real, en lo que se piensa, se dice y se hace. Con ello el alumnado tendrá garantizado un buen proceso, y no tendrá que dolerse más de la frialdad, incompreensión, autoritarismo, susceptibilidad, falta de cualidades humanas y de la formación pedagógica del personal encargado de su formación; tomando importancia otro aspecto, la formación de los formadores.

1.4. LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ESCUELA COEDUCATIVA

Para todo el personal involucrado en educación, una formación profesional digna, supone: primero, una cultura general sólida, abierta a todos los imperativos del

mundo transmoderno, y, en el cual se integraría la referencia a las ciencias humanas, económicas, sociales, incluidos los estudios de paz, y avances de la tecnología, que constantemente nos sorprenden. Luego, es necesaria una formación científica profunda, que permita dominar las materias de enseñanza, movilizarlas y reestructurarlas de cara a su comunicación.

Exige además, una formación didáctica, específica a la disciplina, o a los grupos de disciplina enseñados, así como a los sectores, a los cuales estará enfocado su desarrollo profesional, para que esté apegado a su realidad, lo que incidirá en el desarrollo de su profesión.

La formación inicial del profesorado no debería de diseñarse ni desarrollarse de espaldas al conocimiento de las características propias de la profesión docente a la que los futuros profesores aspiran a acceder y de la que algún día serán miembros activos. De ahí pretendo deducir tanto la necesaria consideración de éstas en la toma de decisiones curriculares como la del interés de su conocimiento por los futuros profesores; los docentes entran a formar parte de una historia y una cultura previas que les configura y que, deseablemente, contribuirán a configurar (Montero, 2006: 67).

El aspecto psicopedagógico es fundamental, para crear en los y las profesionales de la educación, un estado de ánimo con dinamismo. En suscitar actitudes y conductas adecuadas, lo más acertadas, a su difícil, pero no imposible misión, es decir, reforzar la dimensión educativa de su acción pedagógica. Esta formación psicopedagógica, tiene por objeto, para los futuros docentes:

- a. Conocer bien a las niñas, niños y adolescentes;
- b. Autoconocimiento, como se explicó en el epígrafe anterior;
- c. Comprender mejor la dinámica del grupo, y las relaciones que en éste se establecen.

También, debe estar centrada específicamente en el estudio del desarrollo físico y psicológico del individuo durante su desarrollo, de los aspectos dinámicos de la personalidad humana, de los fenómenos sociales y de comunicación, de la dinámica de las relaciones interpersonales, y del conocimiento del contexto escolar y la comunidad educativa.

En todo ello, es fundamental, considerar el crecimiento y desarrollo afectivo del ser humano, por lo que se hace necesario que se tenga conocimiento de la inteligencia emocional y su práctica, acuñada en 1990, por los psicólogos Peter Salovey y John Mayer, de las Universidades de Yale y New Hampshire, quienes la describieron como:

La capacidad que tenemos los humanos de comprender los sentimientos propios y ajenos, motivarnos, y manejar las relaciones con los demás y con nosotros mismos de forma positiva. Cinco años después el psicólogo de la Universidad de Harvard Daniel Goleman, relacionaba esta capacidad con el «cociente emocional», un concepto que comprende habilidades muy distintas pero complementarias a la tradicional inteligencia académica y capacidad cognitiva (Carrera Gonzalo, 2000: 33).

Por lo anterior, se deduce que no es el cociente intelectual, el que determina cuán inteligentes se puede ser, sino el uso sabio de la emotividad, tiene un papel fundamental, por ello, se puede hablar de inteligencia intelectual e inteligencia emocional. Por lo que es necesario que el profesorado tenga nociones sobre psicología, para comprender el comportamiento de las personas; además, deben estar provistos, de una experiencia personal sobre dinámicas de grupos, para atender de la mejor manera, al grupo escolar y potencializar sus inteligencias, teniendo en consideración también las inteligencias múltiples.

Es necesario, que las y los docentes, tengan nociones de todas las disciplinas y culturas, para afrontar las expectativas, de los diferentes grupos con los que estará en

contacto. Contribuyendo con ello, a alcanzar también algunas características de los objetivos de los estudios para la paz, a saber, según Martínez Guzmán (2005b: 77-78):

En las investigaciones y los estudios para la paz necesitamos el concurso multidisciplinar, de muchas disciplinas, y multicultural, de muchas, todas, las culturas o maneras en que los grupos humanos han mostrado la capacidad de cultivar las propias relaciones entre sus miembros y la naturaleza. Sin embargo, para estar alerta contra el peligro, desgraciadamente demasiado frecuente, de imposición de unos saberes o unas culturas y sometimiento de otros, necesitamos también la interdisciplinariedad y la interculturalidad.

Todo esto, aunado con una personalidad equilibrada, será determinante en el éxito de la profesión. Al momento de poner en práctica conocimientos y experiencia, como al escuchar el consejo de otros, tanto de profesionales como de otras personas, que están inmersas en el que hacer docente, como de los educandos, quienes darán las pautas, de la manera en que se debe conducir el hecho educativo.

Además de la formación docente, es fundamental considerar también, el papel que desempeña la administración, la cual debe crear un clima de exigencia moral, entre el personal del establecimiento, y un espíritu de buen entendimiento y de colaboración en el equipo de trabajo. Por ello, es necesario que la elección de la persona que dirigirá el establecimiento educativo, esté presidida por el mayor cuidado, pues debe tener una personalidad equilibrada, moralmente sana y efectivamente madura, destacando su liderazgo en tres dimensiones (Carrera Gonzalo, 2000: 53-54):

1. Qué escuela queremos, lo que supone definir la misión del centro educativo, sus metas, propósitos, direccionalidad, interés por mejorar las condiciones tanto materiales, curriculares, como pedagógicas, coordinar con el profesorado, entre otras.

2. Gestión instructiva: Diseñar estrategias para mejorar actividades en todo el proceso enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta variables como: la metodología, estrategias pedagógicas y otras de enseñanza y de organización.

3. Promover un clima de aprendizaje positivo: En ello, se debe tener en cuenta acciones colaborativas, para motivar, coordinar iniciativas de trabajo en equipo, diseñar estrategias de desarrollo personal y profesional, creando de esa manera un buen clima organizacional.

En una institución escolar, con un sistema coeducativo, es indispensable que la dirección del establecimiento, esté confiada conjuntamente a un hombre y una mujer, quienes sabrán asumir sus puestos, pero principalmente, uno de los aspectos fundamentales en coeducación, la de la regulación psicológica del equipo de trabajadores y trabajadoras, el de los alumnos y las alumnas, y de toda la comunidad educativa. Por ello, las instituciones encargadas de formar docentes, no deben perder de vista dos objetivos, en palabras de Carmen Sierra Pellón, (2002: 20):

- En primer lugar, analizar el marco social en que se desarrolla la actividad educativa y mediante la cual se transmite y se reproduce el pensamiento social dominante del que todos participamos y que sirve para explicarnos los asuntos de la vida cotidiana, las costumbres y los roles sociales, mediante un conocimiento acrítico, superficial o estereotipado, lejos de una explicación o conceptualización más científica.
- En segundo lugar, actualizar los conocimientos e impulsar las investigaciones que cuestionan las connotaciones sexuadas, enmascaradas de neutralidad, de los diferentes campos científicos, e ir resolviendo las deficiencias que se derivan de la desigual participación en la producción de la ciencia; y profundizar en la

construcción de una cultura que acabe con la desvalorización del sexo femenino.

A todo ello, particularmente le agrego un objetivo, del cual no debemos pasar desapercibidos: Desarrollar habilidades, aptitudes y destrezas, que permitan adquirir y practicar principios que fomenten una cultura de paz, considerando a las demás personas como iguales, eliminando cualquier estereotipo sexual y social, y el etiquetaje, en función de género.

La formación del profesorado... ha de virar hacia modelos didácticos más participativos, en los que tengan cabida las opiniones, las ideas, las amplias experiencias educativas de quienes se forman, en los que quepan las contradicciones y la disensión no sea penada.

Es imprescindible que en las acciones formativas se proceda a descubrir las ideas, concepciones y teorías implícitas acerca de los conceptos relacionados con la educación para la paz, pero también los que se asocian a las relaciones interpersonales en general (disciplina, autoridad, adopción de decisiones...) y a los valores implicados en una cultura de paz (solidaridad, democracia, igualdad de oportunidades...) (Reyes Santana, 2002: 620).

Cabe añadir, que es importante considerar que la formación inicial del profesorado, debe ser en igualdad de condiciones, porque esta fase, es determinante en la adquisición de conocimientos, desarrollo de actitudes, aptitudes, habilidades, destrezas y competencias, que serán determinantes en el desenvolvimiento profesional. Lo cual incidirá grandemente en el producto final, la razón de ser, de la empresa educativa, los niños, las niñas, las y los adolescentes, la juventud y porque no decirlo, inclusive el alumnado de las universidades, que no se excluyen de la violencia sexual, que se vive constantemente.

Además es necesario considerar que el profesorado juega un papel fundamental en las sociedades actuales, desarrollando un potencial importante, como agentes promotores de una cultura de paz.

Para estructurar de la mejor manera los procesos de formación del profesorado, es fundamental analizar los distintos modelos de formación que perviven hasta la época, los cuales han hecho acopio de diversos paradigmas, de acuerdo a la ideología de los sistemas educativos imperantes, en el momento en que se han diseñado, pero que han sido fruto de sendas investigaciones y aportes importantes, por lo que es fundamental analizarlos.

1.4.1. MODELOS DE FORMACIÓN DOCENTE

Desde los paradigmas de investigación sobre la enseñanza y la concepción sobre el profesorado, se derivan también paradigmas de formación docente, que configuran algunos modelos representativos, según Alfonso Fernández Herrería (2004b, 477-478):

1. Modelo enfoque académico:

Este modelo está centrado en la concepción docente, como líder intelectual experto en la materia. La creencia generalizada sobre el proceso de enseñanza, es que, en principio, solamente el dominio científico de la disciplina curricular, capacita para su ejercicio. Aquí se distingue por una parte, la estructura semántica, es decir los contenidos conceptuales y por otra, la estructura sintáctica, a saber, los procedimientos propios de la disciplina que se pretende enseñar, los cuales deben ser del dominio del profesorado. En este modelo se hace necesario el dominio de las didácticas especiales, debido a la necesidad de formación en métodos de enseñanza de la disciplina, acorde a sus procedimientos específicos.

2. Modelo tecnológico:

Tiene su enfoque en la psicología conductista. Modernizó la formación docente al enfocarla como un dominio de competencias profesionales, que garantizarían la eficacia docente. Para lograr una mejor formación, se utiliza medios tecnológicos, garantizando una formación eficaz desde los modelos de enseñanza programada. La enseñanza aparece como un proceso regulado tecnológicamente y el profesorado como técnico en la aplicación de las reglas de enseñanza, formado en competencias y estrategias para adoptar decisiones.

Este modelo es llamado también de Eficacia Docente o Eficientista, tiene sus raíces en la epistemología positivista y en la investigación científico-experimental, desde el paradigma llamado proceso-producto, que al aplicarlo a la didáctica, busca las cualidades del profesorado ideal (Carrera Gonzalo, 2000: 22).

3. Modelo enfoque humanista o personalista:

Se fundamenta en las teorías psicosociales que promueven la indivisibilidad de la personalidad docente, de tal manera que es necesario ver, no solamente los aspectos reconocidos como profesionales, sino también los de la formación como persona, aspectos como lo afectivo, cognitivo, moral, social, por ejemplo. Considerando de esta manera, la enseñanza como un proceso de ayuda al desarrollo de la persona, en el cual el profesorado aparece como persona en desarrollo, que a su vez, es un facilitador del desarrollo del alumnado.

Teniendo en cuenta estas ideas, se han desarrollado programas en el campo del Desarrollo Organizativo (D.O), aplicando conceptos vivenciales como escucha activa, inteligencia interpersonal, inteligencia emocional, *empowerment* o poderío docente, satisfacción, conciencia colectiva, entre otros (Carrera Gonzalo, 2000: 27).

4. Modelo de enfoque práctico:

Este modelo hace una simbiosis de dos vertientes, por un lado toma los planteamientos más tradicionales del aprendizaje profesional, por el otro, revisiones sobre la función de la experiencia en la construcción del conocimiento, hasta las últimas formulaciones de la enseñanza reflexiva y de la concepción del profesorado como profesionales reflexivos de su propia práctica, facilitando de esa manera, la construcción de un conocimiento profesional.

Estos planteamientos han innovado el proceso de formación, en la que se asumen las nuevas concepciones de la práctica, como elemento de inducción profesional, capaz de integrar el conocimiento teórico y aplicado en una estructura superior de conocimiento funcional útil, llegar al conocimiento práctico en el ejercicio docente.

6. Modelo de enfoque crítico:

Tiene una enorme trascendencia desde la perspectiva ética del ejercicio de la función docente como servidor público. Se enfoca desde la dimensión social y política de dicha función.

Desde la época de la Ilustración, se reconoce la educación como poder de transformación, no obstante, el mismo sistema imposibilita a la enseñanza, a jugar su función de cambio social. De ahí que los ejes de la formación docente en este enfoque, sean la capacitación para la investigación, en la identificación de las fuerzas legitimadoras del orden social y el uso crítico del conocimiento profesional. La enseñanza aparece como un proceso social de reconstrucción del conocimiento y el profesorado como profesionales comprometidos ética y socialmente.

Este modelo, es llamado de transformación social, enriquecido con la idea del profesorado como profesionales intelectuales transformadores, profesionales autónomos de reconstrucción social, agentes de cambio social, actores y actoras morales y políticos, entre otras (Carrera Gonzalo, 2000: 26).

Por otra parte, Liston y Zeichner (1993), hablan de tres grandes tradiciones conceptuales en la formación del profesorado, en las que caben los modelos anteriores (Fernández Herrería, 2004b: 478-479):

a. Tradición conservadora:

Esta tradición incluye el modelo académico; su planteamiento central es la preocupación por la transmisión del capital cultural, acumulado en el mundo desarrollado. En consecuencia, la formación del profesorado se centra en el dominio de las especialidades culturales delimitadas por las disciplinas escolares. El profesorado aparece como transmisor de contenidos culturales.

b. Tradición progresista:

Incluye los modelos: tecnológico y humanista; está centrada en la reflexión sobre el conocimiento y la experiencia como modelo de enseñanza. Plantea que el profesorado debe construir y reconstruir su conocimiento profesional, a partir de la experiencia práctica en base a contextos situacionales y estrategias reflexivas.

c. Tradición radical:

Incluye el modelo crítico: surge de la crítica al actual sistema de escolarización en las sociedades avanzadas, que impide hacer de la educación un proceso de transformación de la cultura y de superación de las condiciones sociales de marginación y desigualdad. La reflexión para el cambio es el eje central del planteamiento formativo. Se pretende un cuestionamiento del profesorado sobre la enseñanza, desvelando las

fuerzas culturales presentes en la escuela, que obstaculizan la democratización y la mejora social.

Cabe añadir, el modelo de formación permanente o desarrollo profesional, descrito en el capítulo 13 del Libro Blanco, de la Reforma Educativa española de 1989 (Carrera Gonzalo 2000; Fernández Herrería 2004b), la cual indica que el perfil deseable del profesorado, es el de profesionales capaces de analizar el contexto en el que se desarrolla su labor docente, de dar respuesta a una sociedad cambiante, y de combinar la comprensividad de una enseñanza para todos y todas, tomando en cuenta las diferencias individuales, de modo que se superen las desigualdades, pero se fomente a la vez, la diversidad latente en las personas.

El modelo de formación del profesorado español, a saber, tiene las siguientes características (Fernández Herrería, 2004b: 479):

a. Basado en la reflexión sobre la propia práctica profesional, que permite examinar su teoría implícita de la enseñanza, su esquema de funcionamiento básico y las actitudes propias. Esto permite que el profesorado lleve a cabo un proceso de autoevaluación de la actividad docente que realiza, que permita orientar su desarrollo profesional, lo que a la vez convierte su práctica docente en investigación-acción. Esto nos permite concebir la formación como una dimensión colegiada, profesional y organizativa, y no solamente como un proceso individual, exclusivo para una persona.

b. Una formación centrada en la escuela, en la que el centro educativo aparece como núcleo de aprendizaje institucional, constituyendo un espacio de aprendizaje e investigación, tanto para el alumnado como para el profesorado, en el que se comparten conocimientos, preocupaciones y experiencias. Este proceso acoge la idea de innovación- formación centrada en la escuela, pero que está abierta a enriquecimiento

externo, como dinamizador del proceso, en la que el desarrollo curricular y la formación continua, están concatenados en la búsqueda de soluciones viables, a las necesidades de desarrollo individual y las del centro escolar, por tanto hay correspondencia y coordinación, en los tiempos de formación, con los espacios y tiempos de trabajo; en donde los lugares de acción pueden ser lugares de aprendizaje. Por ello, las modalidades de formación emergen desde el centro escolar, como procesos de identificación de problemas, construcción de soluciones y planificación de proyectos de acción.

En suma, este modelo permite al profesorado potencializar sus habilidades y una autonomía en el desarrollo curricular, sin embargo, se necesita que haya una participación dinámica de todo el gremio, para que los cambios que se den, sean significativos, tanto dentro de la institución escolar, como fuera de ella, aplicando una reingeniería educativa, a través de los círculos de calidad docente, por ejemplo.

Cada uno de los modelos descritos con anterioridad, hacen aportes importantes en el proceso de formación docente, aún así, se podría formular un modelo que permita el acopio de las características más sobresalientes de cada uno, y articular un modelo que a mi juicio le llamaría: *Modelo de Formación Docente Ecléctico Coeducativo*, fundamentado en las teorías pedagógicas del aprendizaje constructivista y subjetivista, teniendo en cuenta del enfoque tecnológico, las perspectivas sobre el dominio de competencias profesionales, para garantizar la eficacia docente.

Este modelo garantizaría una formación centrada en el alumnado, como razón de ser del hecho educativo, teniendo en cuenta las diferencias de cada una de las personas, a fin de sobrepasar las desigualdades en razón de sexo, religión, grupo social, entre otros. Además se promovería la intersubjetividad y la empatía, como parte de su giro epistemológico pedagógico. Como parte elemental en su evolución, se consideraría la

metodología de investigación acción, como modelo de renovación y/o innovación pedagógica, acogiendo el centro educativo como la comunidad de aprendizaje, promoviendo los siguientes principios, de acuerdo con Carrera Gonzalo (2000: 156-157):

- Promover sentimientos y prácticas de igualdad en todas las personas involucradas.
- Mantener la armonía.
- Transformar los conflictos pacíficamente.
- Reconocer a las personas tal como son, no como se piensa que deberían ser.
- Impulsar relaciones interpersonales cooperativas, en vez de relaciones impersonales, competitivas, conflictivas o autoritarias.
- Promover la empatía y la intersubjetividad.
- Promocionar niveles significativos de implicación activa.
- Desarrollar el aprendizaje significativo.
- Buscar el bien común.
- Promover el conocimiento y prácticas educativas comprometidas con el cambio educativo.
- Fomentar el desarrollo y transformación social.

En definitiva, es un modelo que parte de la formación del profesorado, como persona, no en razón de sexo u otros estereotipos. Promueve el desarrollo personal, profesional y social, basado en la autonomía responsable del profesorado, que se convierte en orientador y guía del proceso enseñanza aprendizaje, partiendo de su contexto, para construir nuevas realidades, en base a las necesidades, intereses, problemas y expectativas del alumnado, para lograr su formación integral, y de esa manera puedan hacer buen uso de su libertad y autonomía. Este modelo es aplicable

tanto a la formación inicial, como a la formación continua del profesorado, por tal razón, cobra una singular importancia.

Hasta el momento se ha analizado la formación inicial del docente, por lo que también es necesario considerar la formación continua, fase fundamental para el perfeccionamiento del profesorado en servicio y la innovación educativa, teniendo en cuenta que la docencia se hace con la práctica y la formación continua. Es en este proceso donde se potencian las habilidades, destrezas y conocimientos de la formación inicial.

El profesor «no nace profesor sino que se hace», en, dónde, según, cuándo y cómo...Es decir, a través de una cadena de sucesos vitales, desde su formación previa hasta el acceso a la docencia, y su desarrollo en la misma con las prácticas profesionales, el tipo de cultura del centro educativo, su forma de participar en experiencias de formación y proyectos de innovación con otros profesionales, etc., que junto con su personalidad va a configurar sus actitudes y desarrollo como persona y como constructor de un conocimiento profesional (Carrera Gonzalo, 2000: 48).

La formación continua, además permitirá una modernización del sistema educativo, que necesita urgentemente estar a la vanguardia de los cambios constantes en la sociedad. «Los tiempos que corren exigen una mayor reivindicación de la formación como herramienta estratégica por excelencia de cambio y modernización del sistema educativo en clara interdependencia con las condiciones laborales» (Montero, 2006: 69). De ahí la importancia, de que tanto en la formación inicial como en la continua, haya un compromiso real, del profesorado, la administración y las políticas educativas, para lograr un proceso educativo de calidad.

En todo proceso de formación del profesorado, ya sea inicial y/o continuo, es imprescindible que se cuente con un proyecto educativo, que permita formar a la

docencia en contenidos por y para la igualdad, proyecto del que debe ser responsable toda la comunidad educativa, lo que incidirá en la población escolar de todos los niveles, y por ende en toda la comunidad educativa, poniendo fin a la visión androcéntrica subyacente, en todas las áreas del conocimiento. En consecuencia, es urgente incorporar en todo el proceso de formación del profesorado, el planteamiento de una educación para la igualdad de los sexos y el tratamiento de las connotaciones sexistas a través del desarrollo curricular.

Todo ello, supone una nueva práctica educativa, lo que implica modalidades de formación del profesorado, congruentes con las exigencias de esas prácticas educativas. En este caso congruentes con la coeducación. Ante esta circunstancia, es necesario aplicar la coeducación desde el proceso de formación del profesorado. «Se ha dicho, en numerosas ocasiones que el profesorado no pone en práctica los modelos que le son explicados, sino los que le son aplicados» (Reyes Santana, 2002: 619).

En todo caso, aunque es el inicio de un gran reto, se pretende empezar a dismantlar el imaginario colectivo, y a dar un tratamiento a toda la violencia cultural, sobre roles sexuales y desigualdad entre hombres y mujeres, existente en todas las esferas sociales en la actualidad. Con estas medidas se hará un aporte considerable para romper con el paradigma del androcentrismo y para fomentar el paradigma coeducativo, y de esa manera, iniciar con un proceso de revolución personal y social, fomentando la construcción de una cultura de paz.

En definitiva, para que haya una buena formación, se debe hacer una buena selección, de los aspirantes al profesorado, lo cual constituye una tarea ardua, como lo veremos a continuación:

1.5. LA SELECCIÓN DE LOS Y LAS ASPIRANTES AL PROFESORADO

La elección de la carrera, es determinante para el buen desempeño de la misma, por ello, es fundamental que las instituciones educativas que forman docentes, hagan una selección de los y las aspirantes, tanto para el éxito profesional, como para los buenos resultados, en el quehacer educativo. De una buena selección, dependerá una buena formación, en todo ello, tiene mucho que ver la vocación, entendida ésta por su etimología latina *vocatio, onis* como «la idea de llamada, de demanda» (Cela y Palou, 2005: 20). El profesorado debe ser capaz de escuchar la llamada del otro y de la otra, de las personas que llegan al mundo y necesitan referentes para orientarse.

Esta idea, es la que lleva a afirmar que la profesión docente es, de entrada, vocacional, porque todo trabajo que tenga su fundamento en la atención de las necesidades, intereses y problemas de las demás personas, es vocacional. Los educadores atienden a la llamada del alumnado, por ello es necesario tener las características y/o cualidades, que se debe llenar para ser formador y formadora (Cela y Palou, 2005: 20-21).

Al considerar las cualidades, es necesario destacar: las morales, de sentido social, espíritu de dedicación y colaboración. Aunque no es fácil detectar estas cualidades. Debería restringirse el acceso a una institución educativa, a todas las personas, que en un examen psicológico, hubiesen revelado un desequilibrio mental, afectivo o de personalidad grave. Este examen será confiado a una persona especializada, y los resultados, garantizados por el secreto profesional. ¿Cuántos profesionales de la educación, han visto perturbada su acción educativa, y han arrastrado durante toda su carrera, el peso de problemas, de los que quizá ignoraban, hasta su existencia, y que por consiguiente, no habrían podido resolver? Esta

investigación psicológica, de la que muchas personas no quieren oír hablar; parece, no obstante, necesaria en la medida, que evitaría grandes problemas en el ámbito educativo, y por ende, se terminaría con el círculo de mal formar, en vez de formar, por ello es necesario;

El establecimiento de mecanismos selectivos adecuados, en el acceso a la profesión docente, basado en criterios de personalidad, y no solo, como hasta ahora, en criterios de calificación intelectual.

Este tema, planteado ya en el informe Wall, redactado por la UNESCO en 1959, posteriormente ha concitado el acuerdo de numerosos investigadores, recogiendo también en el informe de Peretti (1982). La propuesta que hacen estos autores es la que se establezca algún tipo de pruebas referida a la personalidad de los aspirantes a profesor, con el fin de evitar el acceso a la profesión docente de personas poco equilibradas, cuya fragilidad les expone tanto a un fracaso cierto en la relación educativa, como a la posibilidad de multiplicar sus problemas, produciendo efectos psicológicos negativos sobre los alumnos (Esteve, 1996: 97).

En un proceso coeducativo, es fundamental cuidar de estos factores, para no perturbar el desarrollo armonioso e integral de las y los beneficiarios de la educación.

Se comprende entonces, la importancia de una selección seria, de los y las profesionales de educación, en un sistema coeducativo, que reclama personas equilibradas, mental, afectivo y de carácter; lo que superaría, la carencia que existe en la actualidad, de personal apto para el ejercicio docente, porque basta un certificado de conocimientos necesarios y a veces, una buena salud física, para optar a un puesto docente, el cual conlleva, mucha responsabilidad: la de educar y formar seres de una manera integral.

La escuela educa. En consecuencia, no se trata sólo de aceptar un trabajo como maestro y dar clases. Ante todo, hay que aceptar el reto de ayudar a crecer. Se debe actuar con el propósito de que los chicos y las chicas vayan

modelando su vida en este mundo, al tiempo que deciden de manera responsable que vale la pena saber y ser (Cela y Palou, 2005: 59).

La selección de los y las aspirantes a la docencia, debe ser una prioridad para el sistema educativo, lo cual es muy delicado. Un desafío, para llevar a personas que no sólo aspiren a una formación profesional y un trabajo; sino influenciar, formar y ser agentes de cambio, en la actual sociedad que está plagada de sexismo, intolerancia y discriminación estructural. De esa manera, su formación profesional se verá beneficiada, lo que redundará en un éxito total, en el desempeño profesional.

Por ello, más allá de la vocación, queremos hablar de profesión, entendida como la capacidad de reflexionar con rigor sobre lo que sucede en clase. Decimos reflexionar con rigor para distinguir la reflexión del maestro de la que pueden hacer las personas que no han orientado sus estudios a su vida profesional en esta dirección. El maestro dispone de unos conocimientos específicos que ha adquirido a través de su propio estudio y de la reflexión crítica hecha sobre su experiencia cotidiana.

El oficio de maestro exige una acción reflexiva. Una acción cargada de pensamiento y un pensamiento íntimamente ligado a la acción (Cela y Palou, 2005: 45-46).

Tener en cuenta la vocación, como la profesión, disminuirá en cada generación de formación del profesorado, a docentes desconcertados. De esa manera se cambiará el rol del profesorado, llevando cambios profundos a la escuela, al contexto social y en las relaciones interpersonales, que se establezcan en el proceso enseñanza aprendizaje. Por ello, es fundamental replantear el proceso de formación inicial del profesorado, buscando una mayor adecuación, a los desafíos y expectativas sociales actuales, articulando el proceso con las estructuras para el profesorado en servicio, para que este profesorado, encuentre una vía de actuación práctica lo suficientemente coherente, para evitar fluctuaciones y contradicciones en su quehacer docente. Además de asimilar los

constantes cambios y profundas transformaciones que se han producido en el proceso, en el aula y en el contexto social local, nacional e internacional, adaptando consecuentemente su estilo docente y el papel que desempeñan dentro de la sociedad. Con ello se logrará una educación en igualdad de condiciones, llegando al cometido de formar integralmente a las personas, como ya se ha dicho.

1.6. EL CURRÍCULUM EN LA ESCUELA COEDUCATIVA

La educación sistematizada tiene un reto, fomentar la coeducación. Para que ésta se lleve a cabo de una manera exitosa, no sólo precisamos de docentes seriamente seleccionados y especialmente preparados, sino de un currículum diseñado, de tal manera que ofrezca a las y los usuarios, no sólo conocimientos, sino práctica, de una manera coherente y apropiada, para lograr el cometido que se persigue. Porque es desde el currículum, donde se incide en la educación para la igualdad. Por ello es fundamental, comprender que «en el ámbito de la educación formal, el término currículum hace alusión a los principios psicopedagógicos que orientan la acción del profesorado en relación al proceso de aprendizaje del alumnado» (Rodríguez Rosales, 1998: 25).

Lo anterior, tiene mucha relación con la labor que la docencia realiza, para poder desarrollar de una manera efectiva, un currículum adecuado para los alumnos y las alumnas. Lo que significa «ofrecer a través de cada uno de los elementos que lo integran (propósitos, contenidos, metodología, evaluación), y en todas las dimensiones de la práctica pedagógica, una visión de la realidad que contemple a las mujeres y a los hombres que intervienen en su construcción» (Blanco, 2002: 38).

En tal virtud, el profesorado debe pronunciarse, sobre la manera de concebir y entender la educación, y los procesos que ésta conlleva, además, la función del currículum en el contexto escolar, comunal y social.

El currículum suele reflejar un proyecto educativo globalizador, que agrupa a diversas facetas de la cultura, del desarrollo personal y social, de las necesidades vitales de los individuos para desenvolverse en sociedad, destrezas y habilidades consideradas fundamentales, etc. (Gimeno Sacristán, 1994: 66).

En ese sentido, debemos reflexionar que las instituciones educativas, ejercen un papel decisivo en la transformación y cambio de los modelos de sociedad, en los que se participa. Lo que sucede en la escuela, repercute en todos los ámbitos sociales, de ahí que el currículum debe estar diseñado, de tal manera que desarrolle una política educativa, que no esté aislada y descontextualizada del marco socio histórico concreto, en el que cobra auténtico significado.

Es importante entonces, que el profesorado vea en el currículum, un instrumento de gran utilidad, para eliminar todo estereotipo sexual, tanto en su organización, como en su desarrollo, ya que es en éste, donde están implícitos los propósitos que orientan y guían la actividad docente, para llevar a cabo de una manera adecuada, coherente y eficaz, el hecho educativo, dando como resultado una educación con calidad, la que posteriormente se podrá observar y evaluar; como lo indica Francisco Rodríguez Rosales (1998: 26):

El desarrollo del currículum por lo tanto, es un proceso cuantificable en la medida que es observable y pueden evaluarse sus resultados mediante diferentes técnicas. Sin embargo, se incluyen también en él, principios ideológicos, políticos y económicos que forman parte de cualquier sistema educativo y lo integran dentro de un modelo determinado de sociedad.

En síntesis, el currículum educativo, definirá las intenciones de un sistema educativo, desde sus niveles altos, desde la generalidad de cada Estado, en cuanto al tipo de ciudadano que quiere formar; hasta los microniveles de las decisiones, las cuales se ponen de manifiesto en los perfiles terminales de cada ciclo, concretándose en las aulas. Por ello, creo que en un proceso coeducativo, es fundamental poner mucha atención al mismo, de ahí la necesidad de comprender dos términos fundamentales:

1.6.1. CURRÍCULUM EXPLÍCITO

Pone de manifiesto las intenciones del Estado, a través del sistema educativo. Hace alusión a los principios psicopedagógicos, que orientan la acción del profesorado, en relación al proceso enseñanza aprendizaje, para desarrollar con éxito el hecho educativo.

El currículum supone la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que se le asignan a la educación escolarizada o de ayuda al desarrollo, de estímulo y de escenario del mismo, el reflejo de un modelo educativo determinado. [...] Tiene que ver con la instrumentación concreta que hace de la escuela un determinado sistema social, puesto que es a través de él como le dota de contenido, misión que se expresa por medio de usos casi universales en todos los sistemas educativos (Gimeno Sacristán, 1994: 15).

Cuando se diseña un currículum, es necesario pensar, no solamente en los métodos, procesos, y momentos en que el hecho educativo se llevará a cabo, sino en todos aquellos elementos, que forman parte del quehacer educativo, como: los directivos, padres y madres de familia, organización escolar, entre otros; todo lo cual está inmerso en el currículum explícito, es decir, se pone de manifiesto a través de los manuales directivos, reglamentos, filosofía del centro educativo, visión y misión,

programas, guías curriculares, por ejemplo; que contribuirán al logro de los objetivos propuestos, en las políticas educativas del sistema. Por ello, es fundamental, que los mínimos curriculares regulados, expresen una cultura válida para todos y todas. Esto supone entregarse a una labor educativa con calidad, la que se logrará cuando nos propongamos satisfacer las necesidades y expectativas de nuestros beneficiarios y beneficiarias.

El profesorado debe apropiarse del currículum, debe identificarse con él, no sólo para hacer más placentera su labor, sino para lograr mejores resultados, y con ello contribuir con el desarrollo personal del alumnado, desarrollo familiar y de la sociedad, que es la mayor beneficiada de todo el proceso, fomentando la igualdad entre hombres y mujeres. Por esta razón, la implicación y disposición que este gremio manifieste, para la implementación de un currículum que fomente la coeducación, es de vital importancia, algo que no todos los y las docentes comparten por diversas circunstancias. «Sólo los maestros y maestras que descubren la importancia y la magnitud de la desigualdad sexual se comprometen en llevar a término, cambios coeducativos en su docencia» (Comins Mingol, 2003: 330), lo que logrará poner fin a los estereotipos y prejuicios sexuales, y a transformar pacíficamente los conflictos, y por ende, a construir una cultura de paz.

1.6.2. CURRÍCULUM OCULTO

En la enseñanza aprendizaje, concurren múltiples situaciones y procesos que, al tiempo que condicionan las interacciones que se realizan en el ámbito escolar, también determinan alcanzar o no, las metas educativas propuestas.

La niñez, al momento de interactuar entre sí, con el profesorado y en general con la comunidad educativa, aprenden a ser alumnos y alumnas a través de la cotidianidad académica y extracurricular; aprenden normas, contenidos y conductas que les permite desenvolverse en la sociedad académica, determinando lo permitido y lo prohibido, y el momento en que se debe actuar; además el significado otorgado a cada acontecimiento, actos y verbalizaciones, ya sea negociadas explícita o implícitamente, aprendidas y observadas, para evitar o minimizar la conflictividad.

En todo este proceso, el alumnado y el profesorado desarrolla una socialización, basado en una construcción y reelaboración de significados; que se fomentan de una manera inconsciente, seleccionando información, que permite construir una representación, que hace efecto en la acomodación de su conducta, los cuales funcionan como mecanismos capaces de estabilizar la visión de la clase y son determinantes para la acción.

Todo ello, lleva a que tanto la comunicación, como los patrones de conducta, tenga posibilidades de ser gratificante para los y las interlocutores y actores, quienes comparten un marco referencial, con significados compartidos y una intersubjetividad común, con asunciones e interpretaciones tácitas, que guían y regulan los cánones y comportamientos de la comunidad educativa; es de esta forma como se desarrolla, el currículum oculto, que se comprende como todo aquello que se aprende en la escuela, de una manera no explícita o intencional, y cuya transmisión no es consciente el alumnado, ni la docencia. Se puede definir como «la forma no deliberada pero real de transmitir los estereotipos de género en la escuela» (Comins Mingol, 2009: 215).

En este proceso se incorporan situaciones con normalidad, a través de la metodología utilizada, los libros de texto, las actividades, entre otros; que fomentan la

desigualdad, los estereotipos sexuales, diferentes expectativas para los sexos, del cual derivan consecuencias significativas, para el desarrollo psicológico de las personas y la manera en que desarrollan su papel, posteriormente dentro de la comunidad a la que pertenecen (Rodríguez Rosales, 1998: 27).

Es interesante, conocer cómo a través del currículum oculto, se manifiesta un etiquetaje en razón de sexos, tanto de parte del profesorado, como del alumnado, y la comunidad educativa en general; puesto de manifiesto en: la mayor atención a determinados grupos, en el trato diferente según sexo, las expectativas, orientaciones, premios, castigos, por ejemplo; que se manifiestan en todo momento en la escuela, y que se extiende al hogar y sociedad en general.

Según la profesora Irene Comins Mingol (2009a: 215), desde el punto de vista del currículum oculto se pueden detectar dos aspectos en los que subsiste el sexismo en la educación formal o sistematizada: los libros de texto y en la interacción escolar. En los primeros a través de la manipulación de las imágenes, manifestándose esa educación oculta y sesgada de los roles de género; y en la interacción escolar a través de las expectativas del profesorado, respecto a la forma de actuar de niños y niñas, que influye de forma decisiva en la transmisión oculta de roles de género.

Esta socialización, tiene lugar sobre la base de una construcción y reelaboración activas de significados, que van realizando, tanto el alumnado como el profesorado. Sin ser conscientes de ello, la mayoría de las veces seleccionan informaciones que les permitan construir esta representación, efectuando una acomodación de su conducta. Dichas representaciones funcionan como mecanismos, capaces de estabilizar la visión de la clase y son determinantes para la acción (Torres Santomé, 1992: 151).

Otro factor que se pone de manifiesto, es la estereotipificación, es decir, la percepción sexista, que los miembros de la comunidad educativa manifiestan, respecto del alumnado. Favoreciendo algunas veces a las alumnas, o algunas otras a los alumnos, dependiendo del tipo de actividad, de acuerdo a las tipificaciones que se dan en el contexto escolar. Esto pone en desventaja a determinado grupo, dependiendo de lo que se trate, adoptando paulatinamente comportamientos e intereses valorados, según el sexo, adjudicando a las mujeres mayor delicadeza, fragilidad, debilidad, dependencia, por ejemplo; y a los hombres demostraciones de competitividad, fuerza, tosquedad, falta de afectividad y sentimentalismos, entre otros; por lo que debemos de establecer, una serie de elementos dentro de una acción coeducativa, encaminadas a (Rodríguez Rosales, 1998: 27):

- Sensibilizar a la comunidad educativa.
- Incidir en la organización escolar.
- Posibilitar la coexistencia de actitudes y valores, enriquecedores de ambos sexos.
- Utilización de un lenguaje adecuado.
- Hacer una minuciosa revisión de materiales educativos, a fin de que no sean sexistas.
- Tratar la coeducación de forma interdisciplinar.
- Realizar actividades de sensibilización, en cuanto a orientación coeducativa, con la familia.
- Contrarrestar todo tipo de estereotipos y etiquetajes, que desfavorezca la coeducación.
- Cambiar la igualdad formal, por una real.

Asimismo, es fundamental que el profesorado cambie su actitud, en cuanto a las expectativas y sus interacciones con el alumnado, haciendo valoraciones por la persona como tal, no en razón de sexos, evitar el etiquetaje que tanto daño hace, motivando al alumnado, hacia el logro de las metas, basado en las propias capacidades de las personas y no diferenciada en razón de sexo, y dejando de una vez por todas los estereotipos sobre el rendimiento escolar.

Es necesario poner fin a esta situación, como lo comenta Carlos Lomas (2002: 207). De cara a todo ello, y a la ocultación y menoscabo del sexo femenino en el ámbito escolar y social, frente a la asimilación de la cultura femenina por el androcentrismo, afrontando el olvido y la tergiversación de los aportes de las mujeres al conocimiento, al saber y al progreso de la humanidad en los libros de texto y en otros útiles didácticos, urge volver a pensar sobre el currículum escolar, sobre cómo se seleccionan los contenidos escolares, sobre el espacio que ocupan en la escuela las culturas y las maneras de entender el mundo de los grupos sociales olvidados y de las mujeres. Tener en cuenta la diferencia sexual en la educación y en la sociedad.

Todo ello exige, incorporar en el ámbito de la escuela: teorías, prácticas, currículum, materiales didácticos, lenguaje y vida cotidiana, entre otros: los saberes, argumentos, valores, estilos, ideas y puntos de vista de las alumnas y de las mujeres; otorgar credibilidad y autoridad a sus ideas, proyectos y sentimientos, sin la afluencia al habitual referente masculino, y crear, en fin, un espacio de encuentro, en el que sea posible a través de una adecuada coeducación, que unos y otras construyan en libertad, justicia e igualdad sus diferentes identidades sexuales y culturales.

1.7. LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Para poder desarrollar un proceso coeducativo eficiente, es necesario tener en cuenta, que la organización escolar es fundamental. La escuela como institución social, debe poseer las mejores condiciones, para que el proceso enseñanza aprendizaje se desarrolle de una manera efectiva, de tal forma que permita que el alumnado encuentre en ella, un lugar para desarrollarse en todas las áreas de la vida, por lo tanto se hace imprescindible, adecuar el horario y calendario escolar, a fin de que pueda responder a las nuevas condiciones y expectativas de la sociedad actual. Además, organizar las diversas actividades escolares, desde las asignaturas de cultura general, hasta las asignaturas prácticas, como el deporte, con el objetivo de no fomentar la desigualdad, para lo cual será necesario tener en cuenta lo siguiente:

1.7.1. LAS CONDICIONES MATERIALES, ESPACIOS Y ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO ESCOLAR

Los espacios escolares, juegan un papel fundamental en el desarrollo de la coeducación, por lo que es necesario que éstos estén diseñados de tal manera que satisfagan las necesidades del alumnado, necesidades de convivencia, relaciones, construcción de significados, entre otros.

El espacio es el marco externo o físico en el que se desarrollan las situaciones de aprendizaje, lo que, en modo alguno, debe suponer una valoración menor de su incidencia en el proceso, ya que, como se desprende de la consideración recogida precedentemente, el espacio proporciona estímulos para el desarrollo de los procesos de aprendizaje, convirtiéndose así en un poderoso factor educativo. El carácter de factor educativo del espacio escolar queda subrayado, además, por el hecho de ser un poderoso contexto, para la convivencia y la relación que lo

convierte en instrumento de lo que podemos incluir en el componente social de los procesos educativos [...] por otra parte, desde el punto de vista psicológico el espacio escolar constituye un referente esencial en orden a la construcción de significados por parte del niño. Éste construye sus representaciones en contacto con un ambiente, con un contexto concreto en un proceso que en nuestros días se conoce como conocimiento situado [...]. Una adecuada distribución y presentación del espacio contribuye poderosamente a la construcción del pensamiento por parte del niño, una influencia tan poderosa, al menos, como la que ofrecen sobre los consumidores los espacios diseñados por la compraventa de productos (Batanaz Palomares, 2003: 241).

Por ello, es importante que las instalaciones de los centros educativos, estén pensadas y distribuidas de tal manera que, tanto chicos como chicas, puedan hacer uso de ellas en igualdad de condiciones, desde las actividades públicas como privadas.

La organización de los espacios en la escuela refuerza los espacios sexistas que producen y mantienen dos mundos divididos y jerarquizados, por una parte, el espacio público, el de mayor prestigio social y el mejor visto, ocupado casi en exclusiva por los niños y, por otra, el espacio privado, el íntimo, el de las conversaciones en tono bajo, siempre devaluado y siempre adjudicado a las niñas.

Todo ello hace que no haya un enriquecimiento por parte de los dos sexos de ese espacio público y privado, que debiera de pertenecer a todos/as, ello evitaría que a los chicos les costara tanto compartir, agradecer con facilidad y no sentirse ridículos a la hora de acercarse a espacios privados; y las chicas se beneficiarían igualmente de poder disfrutar de toda clase de espacios abiertos, no tendrían que inhibir sus impulsos más expansivos y no se sentirían agredidas en ningún momento (Rodríguez Rosales, 1998: 33).

Las condiciones pedagógicas del establecimiento educativo, no deben supeditarse solamente a situaciones de iluminación, ventilación, espacio, por ejemplo;

sino a la disposición de todos los servicios, a ser utilizado en igualdad de condiciones, para hacer real y eficaz la coeducación; lo cual obligará a replantear muchos aspectos materiales de la institución escolar, ignorados o descuidados hasta el momento.

Si se observa la utilización de los espacios escolares, éstos son ocupados en la mayor parte por chicos, quienes se apropian del centro, mientras las chicas ocupan los lugares periféricos, ya sea por desplazamiento, o porque ya es asumido por ellas mismas, desde la formación que reciben en la familia y en todos los ámbitos en los que predomina el androcentrismo.

Una vez que constatamos este desigual reparto del espacio, podemos plantearnos dos primeras causas que justifican dicho reparto: o bien chicos y chicas se han repartido de forma natural el espacio, y las niñas aceptan de entrada el tener no sólo espacios más reducidos, sino también los más periféricos: o bien aquí ha habido una imposición del espacio de un grupo con respecto del otro. O que ambos fenómenos tienen lugar al mismo tiempo.

Si explicáramos a niños y niñas cómo se han repartido el espacio, constataríamos con toda probabilidad como ni unos ni otras tienen conciencia de dicha desigualdad. [...] Es decir, a primera vista no aparece ningún conflicto, ninguna relación consciente de dominio ni subordinación. Cuando en realidad lo que puede estar pasando es que unos y otras ya asumen unas relaciones de poder en las que se naturaliza de manera inconsciente formas de reparto del espacio, y lo que es más importante, una relación de carácter profundamente sexista (Tomé González y Ruiz Maillo, 2002: 80-81).

Cuando los espacios en el aula, y en general en todo el establecimiento educativo, son distribuidos de una manera desigual, las diversas actividades que se desarrollan en los mismos, también tiene una connotación sexista, ya sea, juegos,

actividades curriculares, actividades extra aula, entre otras; recordando que la función de la escuela va más allá de la transmisión de conocimientos.

La función de la escuela no es sólo reproducir el conocimiento e introducir a los jóvenes en la sociedad sino también colaborar en la formación de mentes abiertas que transformen las formas de convivencia.

El problema de la escuela es que convierte en universal y dogmático el conocimiento creado bajo la perspectiva y los intereses de determinados sujetos (hombres blancos, de clase social acomodada...) que han tenido el poder hegemónico de su definición. Por ejemplo, en relación al género, las escuelas son espacios masculinos, donde se han agregado a las chicas. No se desarrolla una vida colectiva sino chicas separadas de los chicos, quienes perciben, desde muy corta edad, su posición privilegiada en el dominio del espacio y en la valoración de lo masculino en la sociedad (Rodríguez Martínez, 2002: 384).

Por todo ello, se hace necesario que el profesorado y la administración, asuman una actitud diferente ante estas situaciones, para poner fin a la tradición paternalista y a la cultura androcéntrica perpetuada hasta nuestros días, y construir un centro educativo con todos sus espacios para todos y todas.

La consideración de una escuela para todos y *todas*,⁴ como reto y compromiso socioeducativo, exige reconstruir los procesos de intervención desde parámetros diferentes a los actuales, promover e impulsar respuestas educativas que tengan en cuenta la diversidad (incluyendo la de género) exige combinar las acciones del sistema educativo y social con las iniciativas de los propios centros educativos.

Paralelamente a las medidas externas que se adopten, los centros educativos deben incorporar nuevos compromisos en sus planteamientos institucionales, flexibilizar las estructuras organizativas e incidir en el funcionamiento del sistema relacional. El énfasis en las actitudes del profesorado y las medidas relacionadas con mayor complicidad con el

⁴ En cursiva, agregado personal.

entorno y las familias, también serán importantes (Gairín Sallán: 2007: 23-24).

Otro factor importante en cuestión, es la organización del tiempo escolar, que incide significativamente en el proceso coeducativo. Esto va relacionado con el espacio, es decir, el dónde y cuándo. El espacio y tiempo son dos elementos claves de la realidad educativa.

Desde las sociedades occidentales, se tiene una concepción del tiempo, desde lo técnico, racional: como una variable objetiva de la naturaleza instrumental, vista como una fuente de recursos o medios de aumento, disminución, dirección, manipulación, organización o estructuración, para conseguir acomodarlos a determinados propósitos u objetivos; sin embargo, no es sólo esa concepción de tiempo, hay muchas maneras de concebirlo, una de ellas sería, la que A. Hargreaves (Batanaz Palomares, 2003: 254), denomina concepción antropológica del tiempo, que tiene una visión policrónica, es decir, que se orienta a las personas y las relaciones, sin estar sujeta a una ejecución lineal de las acciones o tareas; se abre a la armonización temporal de varias tareas, que se desarrollan en el mismo espacio de tiempo, predominando la sensibilidad hacia el contexto en que se realizan, hacia sus particularidades y a los factores impredecibles que pueden incidir sobre ellas.

Desde esta concepción, tanto el horario y la jornada, como el calendario escolar, deben organizarse pensando en la persona, de tal manera que sean más humanos, provechosos y gratificantes. Que no riñan con una mínima racionalización del tiempo escolar. Esto conlleva a otorgar mayor responsabilidad y flexibilidad a la comunidad educativa, en la organización y asignación del tiempo, en congruencia con el diseño y desarrollo del currículum.

Es fundamental tener en cuenta además, los recursos escolares, que son cuantos instrumentos, o medios disponibles haya en la escuela, susceptibles de tratamiento didáctico organizativo, para el desarrollo del proceso. Su efectividad depende fundamentalmente de la forma en la que el profesorado asuma el compromiso de su incorporación a la actividad docente.

Los recursos en la escuela, deben estar organizados de tal manera que fomente la igualdad entre géneros, debido a que se puede observar en determinadas ocasiones, que la distribución se hace favoreciendo a un sexo determinado. Es por ello, primordial, que el profesorado y toda la comunidad educativa, asuman el reto de la coeducación, porque de esa manera, se llegará a la igualdad y a la construcción de una justicia social, y por ende, una cultura de paz.

1.7.2. CONDICIONES Y ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA

Las condiciones y la organización pedagógica, son todos aquellos elementos que están relacionados con el desarrollo del hecho educativo, tanto dentro, como fuera del aula.

Es fundamental considerarlos dentro del modelo coeducativo, ya que inciden significativamente en la formación del alumnado y principalmente, en la configuración de una cultura diferente a la que ha estado presente en el quehacer educativo. Desde el nacimiento de la escuela moderna, hasta nuestros tiempos, desde la cultura de la escuela segmentada, y la cultura de la escuela mixta. En consecuencia, se hace necesario e imprescindible, tomar un rumbo diferente y consolidar procesos en todos estos aspectos, la cultura de la escuela coeducativa.

Considerando que el aula y el centro educativo, no son solamente lugares de enseñanza, sino también lugares de encuentro, de intercambio y de enriquecimiento mutuo. Por ello, la organización pedagógica que se desarrolle en el hecho educativo, es fundamental para fomentar la coeducación.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario disponer de un buen ambiente o clima organizacional. «El clima escolar es una variable importante para determinar la calidad de la institución» (Batanaz Palomares, 2003: 176). Por ello, se debe tener eficacia en el salón de clases, ubicando al alumnado de tal manera que, puedan interactuar con el profesorado, chicos y chicas, distribuir tareas en igualdad de condiciones, innovar la metodología, pensando en que haya interacción y se elimine la desigualdad.

La forma como se estructuren los procesos de interacción personal, determinará en gran medida el clima dentro del aula y centro escolar, que se caracterizará por los matices afectivos, por la implicación mutua en los procesos de enseñanza aprendizaje o en los aspectos relacionados con la orientación del alumnado. «Esa dinámica de relación es la que aporta los elementos esenciales para la configuración del clima existente en el aula, que, en general guarda su amplio espectro de relaciones con el clima en general» (Batanaz Palomares, 2003: 176).

Este aspecto, contribuirá con el rendimiento general dentro del aula y establecimiento educativo. Por ello, es fundamental disponer de instrumentos y procesos que permitan evaluar el clima dentro del aula y centro educativo.

Otro asunto que no podemos dejar de lado, es la metodología activa, que contribuye significativamente para lograr los objetivos propuestos en el aula. El método constituye el camino para llegar a los objetivos.

La metodología utilizada, debe responder a las expectativas de la escuela coeducativa, por lo tanto a de ser inclusionista, velando por la igualdad. Un ejemplo de ésta, son los rincones pedagógicos o de aprendizaje, «los rincones son espacios y recursos que se establecen en el aula y donde niños y niñas aprenden jugando. En estos espacios se promueve la participación conjunta de niños y niñas en tareas tanto relacionadas con el hogar como en tareas relacionadas con las construcciones» (Comins Mingol, 2003: 331-332).

El uso de rincones, también permite que haya autonomía en el alumnado, al decidir el tipo de actividades que se desarrollará, permitiendo además, que las niñas se involucren en actividades científicas y tecnológicas y los niños en actividades domésticas, que coadyuvarán a la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de relacionarse en un marco de respeto mutuo, en todas las esferas de la vida familiar y social. Mejorando de esa manera, las condiciones de vida, y por ende fomentando una cultura de paz.

Otro aspecto fundamental a tener en cuenta, en la organización pedagógica, son las actividades extracurriculares y/o cocurriculares, como actividades deportivas, excursiones, visitas guiadas, celebración de fechas importantes, entre otras; las cuales son de mucha importancia en la formación del alumnado. Éstas deben ser planificadas, de tal manera que promuevan la coeducación, para no perder en un momento lo que se ha construido en las aulas. Para ello, el profesorado debe ser entusiasta, generoso y competente, ya que estas actividades son una oportunidad para fijar en el alumnado, el conocimiento adquirido, pero por sobretodo, el de afianzar conductas, que no se contradigan en el quehacer diario en la familia, escuela y sociedad, para formar y consolidar las identidades de género, teniendo en cuenta que:

Hemos de conseguir hacer visibles tanto los rasgos masculinos como los femeninos en todos y cada uno de los espacios, tiempos y relaciones escolares. Los chicos y las chicas han de poder conocerse y relacionarse de forma que puedan definir aquello que desean, les agrada o desagrada, lo que consideran importante o irrelevante del otro sexo sin tener que apoyarse en los estereotipos de género que limitan sus expectativas, sus acciones y sus visiones del mundo. Y, por último, hemos de romper con la conceptualización binaria de opuestos y que la regla de responsabilidad atañe por igual a las chicas y a los chicos en aquellos espacios denominados públicos tanto como los privados y domésticos (Tomé González, 2001: 98).

Es fundamental considerar que, todo momento y actividad en el ámbito escolar, debe contribuir a la formación del alumnado, por ello no se le debe restar importancia a algunas actividades y dar mayor a otras, para lograr de esa manera una formación integral de los alumnos y alumnas.

Otros aspectos fundamentales en los que se debe reparar son, la planificación y el desarrollo curricular como ya se ha dicho, la elaboración de material didáctico, el uso correcto de los libros de textos y otros materiales didácticos como películas, láminas, entre otros; teniendo el sumo cuidado, que no estén cargados de estereotipos y prejuicios sexuales. Además es necesario, cuidar la distribución y el tratamiento de las disciplinas sociales y científicas, de tal manera que se envíe al alumnado, mensajes de igualdad, en todas las acciones desarrolladas en el aula, como en el centro educativo en general.

En síntesis, la implementación de un proceso coeducativo en la actualidad, en todos los niveles, es una acción pedagógica urgente, a la que los sistemas educativos deben poner mucha atención, y poner en marcha, ya que de lo contrario, se estará desarrollando una educación con exclusión y desigualdad. Lo que no permitirá el pleno

desarrollo del alumnado, y se continuará con el fomento y las prácticas de los estereotipos sexuales, y los roles asignados en función del sexo. Es desde la escuela, donde se puede influenciar a la familia y a la sociedad en general, para llegar a la meta de una educación en igualdad de condiciones y de esa manera, construir culturas de paces, sólidas y progresivas.

1.8. RECAPITULACIÓN

En esta primera parte, se ha abordado el estado de la cuestión de la escuela coeducativa. Se inicia con una reseña histórica, para entender los momentos por los que ésta ha pasado, desde la concepción del hombre como centro del desarrollo de la humanidad, justificado por elementos biológicos, mitológicos, políticos, económicos, entre otros; y legitimados por importantes autores en la historia del pensamiento, como Platón, Aristóteles o Rousseau.

Dicha situación, ha construido una cultura androcéntrica, que se ha puesto de manifiesto desde la configuración del sistema educativo como tal, desde el siglo XVIII, hasta nuestros días, reproduciéndose y perpetuándose desde la escuela, lo cual ha tenido gran incidencia en las distintas esferas, prácticas y estructuras sociales.

Se continúa con el análisis del modelo de una igualdad formal, que aunque ha denunciado al modelo patriarcal y sus injusticias, pero algunas veces desvincula el género del sexo, deconstruyendo el factor biológico, por lo tanto, la igualdad solamente queda instaurada de una manera formal.

Luego se estudia un tercer modelo, que promulga la igualdad real, teniendo en cuenta la diferencia, es decir la igualdad en la diferencia, promoviendo que los dos sexos deben estar simultáneamente presentes en el mundo privado y público. A la vez

que reclama presencia de las mujeres en lo público, considera necesaria la presencia del varón en el ámbito privado y en los asuntos domésticos. Esto requiere analizar en conjunto, la relación entre sexos, existiendo una interrelación en los dos ámbitos, el privado y público, por lo tanto, se establecen funciones intercambiables, frente a otras que son específicas, por ejemplo el de dar a luz.

Con todo ello, se ha estructurado tres modelos educativos durante la historia, como se ha tratado en esta primera fase de este estudio; el primero de una educación segregada y/o segmentada, que tiene como objetivo la educación diferenciada, con diferentes ideas, expectativas y exigencias, respecto a uno y otro sexo, bajo la concepción de que las características de uno y otro género, vienen determinadas biológicamente, lo que favorece la subordinación cultural, económica, laboral, social, entre otras; de la mujer hacia el hombre. El segundo modelo, es el de la escuela mixta, que si bien es cierto, ha desarrollado contenidos iguales para hombres y mujeres, y ha favorecido el acceso de las mujeres a las mismas clases de los hombres; ha prevalecido el currículum masculino, dando únicamente pinceladas del currículum femenino, basada en la igualdad formal de ambos sexos, sin denunciar y poner fin a la educación sexuada. El tercer modelo es el de la escuela coeducativa, basada en el principio de la igualdad entre sexos, en la que se reconoce y respeta la diferencia sin silenciarla, ni jerarquizarla. Esto permite poner fin a los prejuicios y estereotipos sexuales, y crear una cultura diferente, sin actitudes, ni aptitudes estereotipadas, dando valor a la persona como tal y no por el sexo que ostenta.

Para llevar a cabo un proceso coeducativo eficaz, es ineludible desarrollar un proceso de formación docente, diseñado bajo la óptica de la escuela coeducativa. Los modelos de formación al profesorado que se han diseñado, han hecho aportes

interesantes para la transformación del quehacer docente, ya que han sido los responsables de formar a las personas que por antonomasia, son los agentes de cambio de la sociedad. En tal virtud, los modelos de formación docente inicial y continua, han de construirse desde planteamientos críticos, con una dimensión humanística clara, y tener la peculiaridad, de formar en base a las diversas inteligencias creadoras, en la actividad individual, docente y social. Este desafío, debe ser asumido con la consigna y praxis de la igualdad, bajo la óptica de la coeducación. La formación para el desarrollo profesional, la innovación para la mejora colaborativa y la investigación acción, para seguir conociendo, a fin de mejorar los procesos como acciones perfectibles.

Situación fundamental, que no podía pasar desapercibida en este estudio, es lo relacionado a la selección de los y las aspirantes al profesorado, porque una buena selección, determinará una profesión con éxito, y por ende, un proceso enseñanza aprendizaje con calidad. En esto, tiene suma importancia la vocación, entendida como un llamado, una demanda. No como exigencia, sino como solicitud del alumnado, que clama por una buena formación. En consecuencia, tanto la vocación como la profesión, tienen repercusión en toda la vida del ejercicio profesional, incidiendo en lo individual y social, teniendo en cuenta que también es un proceso inacabado, porque el aprender a ser docente, está en la esencia misma de ser persona, es decir, está muy relacionada con el desarrollo personal y profesional, con un compromiso como persona y como agente de cambio.

Se trató además, el asunto relacionado con el currículum, que es vital en un proceso coeducativo, entendido, como los principios psicopedagógicos que orientan la acción del profesorado, en relación al proceso enseñanza aprendizaje en el aula, y que a su vez define las intenciones del sistema educativo correspondiente, desde los ideales

del Estado, hasta los perfiles terminales de cada grado o ciclo escolar. Por ello, el profesorado debe identificarse con el currículum, ser parte de él, para lograr los mejores resultados.

La identificación del profesorado con el currículum escolar, cobra mayor significado cuando hay un compromiso con su desarrollo, y el deseo de manifestarse en las acciones curriculares, tanto explícitas, como ocultas. Teniendo en consideración, que éste no es solamente los contenidos, métodos, procesos y momentos, en que el hecho educativo se lleva a cabo, sino todos aquellos elementos, que forman parte del quehacer educativo.

En todo esto, se debe contemplar también, la organización escolar, las actitudes del profesorado y toda la comunidad educativa, y todos aquellos elementos que muchas veces son difíciles de hacer notar, pero que inciden en la formación del ser humano. De ahí el desafío de educar y formar bajo la óptica de la coeducación.

Como se mencionó en el epígrafe anterior y como tema de este estudio, la organización escolar, tiene un papel fundamental en el desarrollo de la tarea docente, pero es urgente darle un giro diferente, debido a que ésta, se ha llevado a cabo desde un pensamiento androcéntrico, primando los intereses de los hombres, en la distribución de los espacios escolares, las condiciones materiales y la organización pedagógica. Debido a que a las chicas se les ha relegado a un segundo plano, los cuales propician y mantienen dos mundos divididos y jerarquizados en razón de sexos. Por una parte los mejores espacios y las actividades de mayor prestigio y mejor vistas, ocupadas casi en exclusivo por los chicos; por otra parte, los espacios privados, los íntimos, las actividades no relevantes, adjudicadas a las chicas.

Por lo anterior, es necesario dar un giro organizativo en los centros escolares, tanto desde lo físico y material, como desde lo pedagógico y curricular, para que haya igualdad real y lograr el ideal coeducativo. Esto exige reconstruir los procesos de intervención, desde parámetros diferentes a los actuales, impulsando y promoviendo respuestas educativas, desde el imaginario de la cultura de la escuela coeducativa.

El análisis del estado de la cuestión de la escuela coeducativa, ha proporcionado la información imprescindible, para poder determinar la relación que ésta tiene con los estudios de paz. Asimismo, en base a las diferencias establecidas de la escuela segregada y mixta, señalar la importancia que tiene la educación para la paz, desde un enfoque coeducativo, para construir una cultura de paz, teniendo en cuenta todos los elementos descritos en esta fase, tema a tratar en la siguiente parte de este estudio.

Este planteamiento permitirá tener los elementos primordiales, para poder establecer un giro epistemológico pedagógico, para lograr que la educación sea un proceso que se lleve a cabo desde la igualdad real y dejar por un lado, la desigualdad fomentada por la cultura de la escuela segregada y/o segmentada, además de la igualdad formal, que se ha implementado a través de la cultura de la escuela mixta, asumiendo en todos los ámbitos educativos, el reto de la coeducación.

CAPITULO II:

LA ESCUELA COEDUCATIVA Y SU RELACIÓN CON LOS ESTUDIOS PARA LA PAZ

2.1. INTRODUCCIÓN:

La educación constituye la herramienta más contundente, en la construcción y consolidación de una cultura de paz o de culturas para hacer las paces, teniendo en cuenta la diversidad cultural existente en los países, porque desarrolla las potencialidades de las personas y las orienta al logro de competencias encaminadas a las prácticas cotidianas más pacíficas. Además, establece relaciones basadas en la cooperación, solidaridad, participación, entre otras; y desarrolla habilidades y capacidades necesarias, para la comunicación y la convivencia, pero que muchas veces sigue siendo sexista y jerarquizada.

Con ello, se manifiesta la perentoriedad de que el proceso se lleve a cabo desde los paradigmas de la cultura de la escuela coeducativa, para que éste evolucione enfocado desde la igualdad real, y de esa manera, hacer contrapeso al modelo patriarcal, que se ha reproducido siempre, y/o al modelo neutro, que pretende ser inclusivo y válido para todos y todas, pero que sigue siendo masculino, debido a que lo que trata de generalizar como válido para las mujeres, es lo que siempre ha sido válido para los hombres, operativizando con ello, una supuesta igualdad.

Haber analizado en la primera parte de este trabajo de investigación, el estado de la cuestión sobre la escuela coeducativa, ha dado luces sobre la importancia que ésta tiene, en el logro de una educación, que cumpla con su cometido de formar integralmente al ser humano, formación necesaria desde la igualdad.

Siendo los estudios para la paz, el medio que utilizamos para analizar la posibilidad de esa igualdad, pretendo en ésta fase, determinar la relación de la escuela coeducativa con los estudios de paz. Además, señalar la importancia de la educación para la paz desde un enfoque coeducativo, habiendo hecho la diferencia entre éste, la escuela segregada y la escuela mixta, en epígrafes anteriores.

Para lograr los objetivos descritos con anterioridad, como punto de partida abordaré el tema de la cultura para la paz, partiendo de un análisis breve del estado de la cuestión de los estudios de paz, apoyándome en autores como el profesor Vicent Martínez Guzmán, quién en su obra: *Filosofía para hacer las paces* (2001), hace énfasis en que, quienes nos dedicamos a los estudios para la paz, somos los realistas y que todos los seremos humanos, tenemos muchas competencias de hacernos las cosas de diferentes maneras, por lo tanto tenemos competencias para vivir en paz.

Además, han sido de mucha utilidad los aportes de Francisco Muñoz, sobre el concepto de paz imperfecta, considerando que constantemente vivimos momentos de paz, los cuales, aunque procesos inacabados, son fundamentales y que giran sobre dos ideas, como lo comenta la profesora Irene Comins Mingol, por un lado, en el reconocimiento de acciones de paz en todas las esferas sociales, y que nos son útiles para construir la paz, por otro lado, entender la paz como un proceso inacabado, siempre en desarrollo. Partiendo de ello, se infiere que la paz es un proceso inacabado que se construye desde lo cotidiano, en el que la educación desempeña un papel coyuntural, proyectada desde el punto de vista coeducativo.

Seguidamente, se hace un esbozo sobre el estado de la cuestión de los estudios para la paz, profundizando en las diversas etapas por los que han pasado estos estudios, desde el punto de vista de Martínez Guzmán, quien explica el vocabulario propio de los

estudios para la paz, el cual se debe en gran parte a Johan Galtung, quien hizo una clasificación de los tipos de violencia y sus respectivas alternativas, mismas que se han convertido en la herramienta conceptual, de la mayoría de los investigadores e investigadoras para la paz.

Además, se tiene en consideración, la epistemología de los estudios para la paz y su relación con la escuela coeducativa, siempre de la mano de Martínez Guzmán, explicando los nuevos escenarios de estos estudios, a lo que él llama, el giro epistemológico, dando a conocer sus características, de las que algunas se relacionan con la coeducación, como la interpelación que ésta hace a las desigualdades en razón de sexo, desarrollando acciones desde la intersubjetividad.

Se ha destacado también en esta parte, el papel que han jugado las mujeres como constructoras y mantenimiento de la paz, haciendo una reseña, de lo expuesto por Carmen Magallón Portolés, en su obra *Mujeres en pie de paz. Pensamiento y prácticas* (2006), quien destaca la participación femenina en estas tareas, desde las luchas sufragistas, hasta los inicios de nuestro siglo.

Es necesario apuntar, que la coeducación nos hace salir de la espectación, para construir maneras diferentes de vivir en condiciones iguales y en paz, a partir de recuperar el sentido comunitario de la conciencia, para construir nuevas identidades femeninas y masculinas. Este análisis se ha hecho con el apoyo de las teorías de: Amparo Tomé González y Adelina Calvo Salvador, quienes sostienen que para llegar a niveles reales de igualdad entre hombres y mujeres, a partir de la redefinición de los modelos masculinos y femeninos, es necesario empezar a visibilizar a las mujeres y darles mayor participación en los espacios públicos, así también, la participación de los hombres en espacios privados. José María Mardones, quien argumenta la importancia

que tiene la intersubjetividad en todo esto. Núria Solsona i Pairó, quien se decanta hacia el avance de una cultura escolar que ayude a la construcción de nuevas masculinidades y nuevas feminidades, mediante la presencia de saberes femeninos en el currículum y signos diferentes asignados tradicionalmente; entre otros autores y otras autoras.

Considerando la idea anterior, la propuesta de este estudio, es dar un salto de la perspectiva crítica, que ha hecho un papel de denuncia y censura del sometimiento de la mujer y de la negación de sus derechos, lo cual puede caer en una visión reduccionista de la mujer como víctima, y pasar a la perspectiva constructiva, que visibiliza el legado de las mujeres, que por mucho tiempo se ha tenido por femenino, pero que corresponde tanto a hombres como a mujeres, dando las pautas para la construcción de nuevas masculinidades y nuevas feminidades, lo que permite que el hombre y la mujer compartan sus saberes, habilidades y competencias en una igualdad real. De ahí lo imperante de superar esa imagen construida de las mujeres como víctimas, para no quedarnos solamente en la crítica y denuncia, sino ir más allá, la construcción de otras y nuevas realidades, nuevas formas de ser masculinos y femeninos.

En la construcción de nuevas masculinidades y nuevas feminidades, juega un papel importante socializar y aprender el cuidado, como un valor humano, que hasta nuestros tiempos, ha sido una asignatura pendiente de aprender por los hombres, debido a que se le ha asignado solamente a las mujeres. Por ello también es necesario trascender en el concepto, hablando de una ética para todos y todas, es decir, para hombres y mujeres, porque el cuidado es una característica trascendental del ser humano.

Hecho importante, es comprender la sinergia que establece la educación para la cultura de paz, entre la educación y la cultura para la paz; tema que se analizó a partir de sus dimensiones, características, finalidades, objetivos, retos y contenidos, con el soporte de autores y autoras como: Alfonso Fernández Herrería y José Tuvilla Rayo, entre otros y otras; hecho en el que la coeducación actúa como una base sólida, para que el proceso se desarrolle en igualdad de condiciones, sea un proceso incluyente, y que permita la intersubjetividad.

Para finalizar esta segunda parte, se presenta una recapitulación, en la que se enmarca lo tratado en esta fase, principalmente la relación que la escuela coeducativa tiene con los estudios de paz, y la importancia que tiene desarrollar la educación para la paz, desde un enfoque coeducativo, ya que ésta, es la que desarrolla la función de sinergizar, entre los procesos educativos y la cultura de paz, porque no se puede hablar de cultura de paz, sin una sociedad con igualdad, justa, pacífica y democrática.

2.2. CULTURA PARA LA PAZ

Para poder comprender de la mejor manera el tema de cultura para la paz, iniciaré indicando que, los que nos dedicamos a esos estudios, somos los realistas, porque reconocemos los diferentes conflictos, y a partir de ello, buscamos alternativas para transformarlos, teniendo en cuenta que todos los seres humanos tenemos capacidad para vivir pacíficamente, «lo que es real es que los seres humanos tenemos muchas posibilidades de hacernos las cosas de maneras diferentes, muchas competencias, y podemos reconstruir las competencias para vivir en paz» (Martínez Guzmán, 2001: 114).

Además, es fundamental reconocer que, el vivir en paz es inherente a la persona humana, con nuestras limitaciones y nuestras capacidades, con nuestras actitudes negativas y positivas, es decir, para gente normal como nosotros, no es cosa sobrenatural, de santos o héroes, está al alcance de todos y todas «La paz es una práctica y una realidad social a lo largo de toda la historia de la humanidad» (Muñoz y Molina Rueda, 2002: 35).

En esa misma dinámica de la sociedad, se desarrollan los estudios para la paz, en los cuales existen nuevas maneras de entender el conocimiento y la ciencia desde las ciencias humanas y sociales, tomando como base, el reconocimiento de la construcción social, de lo que decimos que sabemos. Partiendo de ello, podemos desaprender todas aquellas formas de marginación, exclusión y cualquier tipo de violencia, y aprender todo aquello que nos será útil para hacer las paces (Martínez Guzmán, 2001: 114-116).

Es en este momento, cuando comprendemos que la paz, es una herramienta útil para evaluar el bienestar social, individual y grupos humanos. Por ello es necesario estudiarla, para conocer mejor sus coyunturas y posibilidades de desarrollo, además se le debe estudiar, para profundizar en esas realidades y encontrar nuevos significados, perspectivas y ámbitos de acción (Muñoz y Molina Rueda, 2002: 35).

En virtud de esto, si nos damos cuenta, todos los seres humanos estamos capacitados para hacer las paces, porque constantemente practicamos la paz, transformando pacíficamente conflictos por muy pequeños que sean. Si bien es cierto, no son procesos acabados, porque no podemos hablar de procesos *plus ultra*, de ahí el concepto de paz imperfecta, expuesto por el profesor Francisco Muñoz (2001), lo que se puede concebir como «todas las experiencias y estancias en la que los conflictos se han regulado pacíficamente, es decir en las que los individuos y/o grupos humanos han

optado por facilitar la satisfacción de las necesidades de los otros, sin que ninguna causa ajena a sus voluntades lo haya impedido» (Muñoz, 2001: 38).

Todos los seres humanos hemos participado de momentos de paz, desde la satisfacción de nuestras necesidades, las diversas manifestaciones humanas, tanto individuales como colectivas, entre otras; las cuales seguirán a lo largo de la existencia de la humanidad, practicándose en todos los niveles de la estructura de la sociedad. Esto nos lleva a identificar las características que definen la noción de paz imperfecta, las cuales giran en dos ideas, «Uno, el reconocimiento de las experiencias de paz que se dan en todas las realidades sociales y que nos pueden servir de guía e inspiración en la construcción de la paz. Dos, y en relación con lo anterior, entender la paz como un proceso inacabado, siempre en desarrollo» (Comins Mingol, 2002: 322).

Partiendo de estas concepciones, se puede afirmar que vivir en paz es una realidad, que de manera imperfecta se construye en la cotidianidad; proceso en el que la educación es un pilar fundamental, por ello mi interés en analizar, sobre cómo la coeducación se convierte en una propuesta efectiva para la construcción de una cultura de paz.

2.2.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN DE LOS ESTUDIOS PARA LA PAZ

Los estudios para la paz abordan diversos temas, como violencia, conflictos, desarrollo, etnodesarrollo, codesarrollo, ecodesarrollo, pobreza, justicia, ayuda humanitaria, colonialismo, postcolonialismo, medio ambiente, género, entre otros; lo que permite que sean no sólo multidisciplinarios, sino interdisciplinarios. Esta característica hace que haya una interpelación mutua de saberes, enriquecimiento de las diversas teorías, para ponerlas en práctica y lograr una verdadera interacción entre teoría

y práctica, llegando de esa manera, a las reconstrucciones normativas de las posibilidades humanas de vivir en paz. Estos estudios, a lo largo de la historia han pasado por diversas etapas que es imprescindible analizar y que nos sirven para contextualizar esta tesis en el marco de la investigación para la paz (Martínez Guzmán, 2001: 61-70):

Primera Etapa: 1930 – 1959: En esta etapa, hay un intento por estudiar científicamente la guerra y su prevención, para poder vivir en paz. Entendiéndose según la manera occidental, blanca y masculina de concebir la ciencia, basada en las posibilidades de la cuantificación y experimentación. Por esta causa los científicos empiezan a preocuparse por las consecuencias de los avances científicos atómicos, surgiendo el uso del término polemología, de pólemos en griego, que significa guerra contra los extranjeros. Se denota con esto, la preocupación por las guerras, principalmente las internacionales, es decir, la guerra contra Estados.

Es interesante, que también en esta época se produzca el nacimiento de la Teoría de las Relaciones Internacionales, con un enfoque considerado realista, frente a los diversos estudios de prevención de la guerra, posteriormente la Investigación de la Paz, la cual era considerada idealista. Por realismo comprendían, que no era posible aplicar ni las mismas leyes, ni los compromisos éticos de los ciudadanos de un Estado-nación, a las relaciones de los Estados, en los que imperaba la anarquía legal y moral. De ahí la justificación de la carrera armamentística, como elemento de disuasión de los enemigos, como herencia del dicho romano: si quieres la paz prepara la guerra.

Aquí la paz se entiende a partir de lo que no es paz, desde el concepto de paz negativa, es decir, ausencia de guerra. En este período, es importante el estudio científico de los conflictos, el cual era concebido como algo negativo, que había que

superar, surgiendo la terminología de resolución de conflictos. Es importante mencionar, que en esta etapa nace además, el concepto de Acción Humanitaria, como producto de la manera occidental, moderna, blanca y androcéntrica de interpretar la ciencia, heredada de la noción de objetividad, que defendía la neutralidad e independencia en sus actuaciones, que habían de respetar la soberanía de los Estados-nación.

Segunda Etapa: 1959 – 1980: Johan Galtung, crea el *Peace Research Institute* de Oslo, empieza a popularizarse la investigación de, sobre y para la paz, con un sentido de paz positiva, la que tiene que ver con el desarrollo de las potencialidades humanas, encaminadas a la satisfacción de las necesidades básicas.

La introducción de la violencia estructural, como categoría de análisis para hacer frente a las desigualdades, se aplica tanto en los Estados-nación, como a las relaciones con los países del tercer mundo, término que aplica el economista francés Sauvy en 1952, a los países llamados subdesarrollados por el presidente Truman, de Estados Unidos en 1949. En todo ello se inicia los análisis críticos del desarrollo, entendido a la manera del pensamiento occidental, como incremento de la dependencia de los países tercermundistas, generando una nueva forma de colonialismo e imperialismo.

La acción humanitaria, se vincula con Cooperación al Desarrollo, a través de la ampliación del análisis y posibilidades de intervención de las organizaciones de ayuda humanitaria, que van más allá del alivio inmediato de los desastres y catástrofes. Aunque también se pone de manifiesto las paradojas de la acción humanitaria, a través de la excusa de los gobiernos de la suficiencia de la ayuda y, en general, la impotencia de las personas comprometidas con la ayuda, que ven el efecto de la misma, en la prolongación de los conflictos, legitimación de la opresión y la exclusión.

Tercera Etapa: 1980-1990: Menos académica y más ligada a los movimientos sociales, especialmente contra la carrera de armamento nuclear, por lo que se amplía el estudio desde la amenaza de la guerra nuclear, al problema de la intervención militar y muchas más formas de legitimar la violencia directa, la represión y la injusticia. Ante todo ello, surge nuevamente los temas de guerra, dando origen a la organización de varias conferencias y congresos, por ejemplo; además de producciones significativas de muchos académicos, como por ejemplo: Educar para la paz y los conflictos de John Paul Lederach e Introducción al estudio de la paz y los conflictos de Vicenç Fisas.

En esta etapa es significativa la introducción de la perspectiva de género y de los medios de comunicación en la investigación para la paz; además se observa un incremento de las ONGs, que en los años noventa, se especializan como ONGDs, incorporando a sus acciones, todo lo relacionado con el tema del desarrollo. Las relaciones internacionales, tienen una influencia significativa por el debate que trata de superar el positivismo científico, debiendo buscar nuevas maneras de abordar y de ir más allá del positivismo, la masculinidad y del colonialismo.

Cuarta Etapa: 1990 - Actualidad: Búsqueda de nuevas formas de cultivar las relaciones humanas y de hacer las paces, hay un cambio de paradigma, ya no se trata de estudiar la paz desde lo que no es paz, sino de denunciar la guerra y la violencia desde los momentos de paz presentes en la historia, tomando protagonismo la educación para la paz.

Al análisis de paz negativa y positiva, como alternativa a la violencia directa y cultural, se unen discusiones sobre la violencia estructural y simbólica, que es más sutil y legitima los otros tipos de violencia. Por ello se reflexiona sobre el concepto de cultura para la paz, como alternativa de solución, teniendo en cuenta que son necesarias

nuevas culturas para hacer las paces, que promuevan nuevos escenarios para el diálogo, que permitan analizar la bases de las relaciones humanas e interpersonales, basadas en la violencia, la guerra, la exclusión, la desigualdad y la marginación, como vitales, naturales e inevitables.

En todo ello, se abre la posibilidad de tener en cuenta las voces silenciadas: las mujeres, el medio ambiente y las otras culturas, afrontando nuevos retos en la acción humanitaria, la investigación en temas relacionados con la paz y la construcción de nuevos paradigmas, que hagan posible hacer la cosas de una manera diferente.

En general, es el momento en el que se ha dado un salto, porque se está trabajando desde los distintos ámbitos y materias, por establecer nuevas formas de cultivar las relaciones humanas e interpersonales, por la innovación en la manera de explicar cómo sabemos que podemos hacer las paces, nuevas epistemologías para la paz, dándose un giro epistemológico significativo en esta materia, en definitiva, nuevas culturas para las paces.

Los estudios para la paz, poseen su propio vocabulario, el cual se debe en gran parte a Johan Galtung, quien hizo una clasificación de los tipos de violencia y sus respectivas alternativas. Estas se han convertido en la herramienta conceptual de la mayoría de los investigadores para la paz (Martínez Guzmán, 2001: 70-71).

VIOLENCIA DIRECTA	VIOLENCIA ESTRUCTURAL	VIOLENCIA CULTURAL
Privación inmediata de la vida. Guerras, genocidios, entre otras. Orientada desde la perspectiva del actor. En ésta el actor y la víctima son visibles, tal es el caso de la violencia doméstica.	Privación lenta de la vida: por ejemplo, hambres, malas condiciones de vida y patriarcalismo. Orientada desde la perspectiva de la víctima. En ésta el actor no es visible.	Justificación o legitimación de los anteriores tipos de violencia. Hacen opaca nuestra responsabilidad moral. En ésta el actor es difícil de detectar. (Medios de comunicación, sistemas educativos, ideologías...).
ALTERNATIVAS		
Paz Negativa	Paz Positiva (paz negativa, justicia y desarrollo)	Cultura para la Paz: Discursos que legitiman la paz negativa y positiva.

La aportación anterior queda coja, porque es antropocéntrica y androcéntrica, cobrando importancia en esta alternativa, la coeducación, como una propuesta educativa en la construcción de una cultura para la paz, por lo tanto es necesario ampliarlo con estudios de género y del medio ambiente (Martínez Guzmán, 2001: 70). Por ello ha sido necesario, que en los últimos años se le haya añadido dos rectificaciones.

Por una parte, teniendo en cuenta que la paz no puede ser posible, en un medio natural desfavorecedor para los seres humanos, es necesario considerar, la naturaleza como un factor importante, en los estudios para la paz; estimando además, que la naturaleza y los seres humanos necesitan un cuidado recíproco, porque no son dos entes aislados, por lo tanto se hace imprescindible un equilibrio biológico. De esta manera se tiene en cuenta, los argumentos de los grupos de ecologistas, quienes indican que la propuesta de Galtung, no tiene en cuenta la naturaleza, por estar excesivamente centrado en el ser humano.

Por otra parte, desde la investigaciones feministas, se ha criticado que la propuesta es androcéntrica, observando únicamente la dimensión masculina, desde la focalización al ámbito humano, por lo que se hace necesario, tener en cuenta, la experiencia de las mujeres, ampliando la violencia directa, cultural y estructural, al ámbito doméstico a nivel micro, considerando que estos tipos de violencia, no se dan únicamente en el nivel macro, tal y como lo representa Galtung, sino también en ámbitos más reducidos, como en el trabajo y en la familia. Como paz negativa, es necesario incluir ausencia de malos tratos, ausencia de violencia femenina y ausencia de abusos infantiles, entre otras. Como paz positiva habría que incluir ausencia de desigualdades y ausencia de represión, a la libertad de elección y realización desde la perspectiva de género. Como cultura de paz, más dedicación y afecto a las relaciones

interpersonales en general y a la niñez; y una educación desde la óptica de la coeducación, para superar las desigualdades, los estereotipos y prejuicios sexuales (Comins Mingol, 2003: 29).

Si analizamos la propuesta de Galtung, la cultura de paz viene a ser una alternativa, para contrarrestar la violencia cultural, que legitima la violencia directa y estructural; por ello es imprescindible que todos los seres humanos y principalmente los que nos dedicamos a los estudios para la paz, luchemos por construir y consolidar culturas de paces.

2.2.2. EPISTEMOLOGÍA DE LOS ESTUDIOS PARA LA PAZ Y SU RELACIÓN CON LA ESCUELA COEDUCATIVA

Si se tiene en consideración que la paz es la ausencia de todo tipo de violencia, además del desarrollo de las potencialidades humanas para satisfacer sus necesidades básicas; la lucha por la paz, es la lucha pacífica para reducir la violencia y lograr el pleno desarrollo del ser humano; *«los Estudios sobre la Paz son la exploración científica de las condiciones pacíficas para reducir la violencia. [...] constituyen una ciencia social aplicada, clara y explícitamente orientada por valores»*⁵(Martínez Guzmán, 2001: 72). Los valores, son los que guían las acciones para lograr consolidar esas condiciones pacíficas para reducir la violencia,

Si los valores de una comunidad social son positivos, éstos fructificarán en seres humanos que enriquecerán estos valores, incrementando su aportación a la comunidad original. Los valores son el gran potencial humano. Conforman y son conformados por el pensamiento, en una interacción mutua, abierta también a otras influencias. Hay que indagar donde se gestan los más adecuados para una cultura de paz, visibilizarlos y

⁵ Aparece en cursiva en el documento original.

darles la categoría de constitutivos de un pensamiento racional que sea tal (Magallón Portolés, 2001: 125-126).

En consecuencia, los estudios para la paz como ciencia social, utiliza los hechos, la experiencia, las teorías y los valores; cobrando importancia los valores por su dimensión crítica y constructiva, para no caer en el juego de ajustar teorías a datos. Por ello, es fundamental intentar definir la paz, precisarla, matizarla, por ejemplo. Aparte de esto, es necesario un consenso mínimo de estos valores, para que haya un diálogo dinámico y discrepante, sobre las diferentes formas de concebir y entender las paces, tomando en cuenta otros saberes, como el de la perspectiva feminista, que aporta datos fundamentales como: el papel de las mujeres en la reclamación de los espacios públicos, y, el cambio del carácter de ese espacio público, desde lo local a lo global; además de las nuevas perspectivas en cuanto a la relación del poder. Otros saberes a considerar son: los de las nuevas culturas para hacer las paces, los de los conflictos, los de las relaciones internacionales, los de la ayuda humanitaria, entre otros. De esta manera, constatamos la relación que existe entre saberes y poderes, concluyendo en que los estudios para la paz consisten «*en la reconstrucción de las competencias humanas para hacer las paces*»⁶ (Martínez Guzmán, 2001: 112).

Estos estudios, son competencias, capacidades, habilidades, conocimientos teóricos y prácticos a la vez, relacionados a la transformación de conflictos, ayuda humanitaria, desarrollo, codesarrollo, postdesarrollo, entre otros, lo que permite que las personas dedicadas al trabajo de la paz, investiguen, estudien y practiquen las competencias humanas para hacer las paces.

La interdisciplinariedad que existe, hace que haya una interpelación entre ellas, permitiendo que las personas estudiosas e investigadoras para la paz, desarrollen

⁶ Aparece en cursiva en el documento original.

competencias en las habilidades mencionadas. Además de estudiar y reconstruir las competencias, poderes y las capacidades humanas, de los diferentes seres humanos, para construir los relatos, que explican los diversos saberes de los estudios para la paz, construyéndose escenarios de participación activa, de interpelación mutua y de construcción de nuevos conocimientos (Martínez Guzmán, 2001: 113-114).

Hay que hacer notar, que los estudios para la paz han trascendido el concepto de ciencia moderna, la que tradicionalmente se ha pensado neutral y objetiva, superando estas dos características, con dos premisas de las que parten sus propósitos fundamentales:

a. La empatía frente a la neutralidad:

Teniendo en cuenta que los estudios para la paz están orientados por valores, la empatía es uno de esos valores que orientan estos estudios, ya que ésta nos ayuda a comprender y reconocer los sentimientos, actitudes y situaciones que las demás personas pasan, así como las circunstancias o situaciones adversas que en determinados momentos pueden afectarles.

Cuando nos identificamos con el sufrimiento de las demás personas, con sus sentimientos y actitudes, podemos buscar algunas alternativas de solución y la transformación pacífica de los conflictos, que se generan a causa de estas situaciones, además, nos conciencia de tal manera que ya no somos insensibles al dolor ajeno, generando otros valores como la solidaridad.

La empatía implica compartir la emoción percibida en otro, sentir con otro, reacción que ocurre en respuesta a una percepción externa, que indica el estado afectivo del otro, o como el resultado de inferir sobre la situación de otra persona. Por ello se puede definir como «una respuesta emocional que brota del estado emocional del otro»

(Eisenberg y Strayer, 1992: 13). Analizando el concepto anterior, se deduce que empatizar implica compartir afecto, o ese encuentro de la otra persona conmigo mismo y viceversa, es decir ponerme en el lugar de la otra persona.

La empatía significa una experiencia vicaria de una emoción que es congruente (aunque no necesariamente idéntica) con la emoción de otro individuo. Dado a que el compartir la emoción ajena puede deberse o al contacto directo con las claves afectivas transmitidas por el otro o al conocimiento que uno tiene del estado del otro, resulta comprensible que el papel del conocimiento en la activación empática varíe considerablemente de una situación a otra (Barnett, 1992: 163).

Considerando lo anterior, la empatía hace aportes significativos, a la práctica de principios morales universales, lo que permite superar la característica de neutralidad de la ciencia, enunciando tres, de manera global según Hoffman (1992: 59):

- El principio de justicia o equidad, de justicia principal y esencialmente distributiva, que afirma, que los recursos de la sociedad, deberían repartirse de acuerdo a criterios aplicables uniformemente a todos y todas.
- El principio de benevolencia imparcial, el cual afirma, que un acto moral es el que considera a todas las personas que pueden ser afectados por él; en el campo práctico, éste se ha convertido en un principio de preocupación e interés, por el bienestar de toda la sociedad, incluida su necesidad de autoestima, dignidad y evitación del dolor; y,
- El principio del mantenimiento del orden social, que afirma, que sin sociedad, las personas se verían constantemente amenazadas y, en consecuencia, no sería nada.

Al considerar los principios anteriores, a mi entender, se lograría mejores avances científicos y se evitarían muchos males, porque la ciencia sería más inclusiva, justa y de bienestar general a toda la sociedad, evitándose muchos males que se han

hecho en nombre de la ciencia, además, se debe tener en cuenta las otras voces silenciadas, como las mujeres, el medio ambiente, la inmigración, entre otras, siendo empáticos con ellas. Para ello es necesario, iniciar un *proceso de educación empática*, como lo explica el profesor Martínez Guzmán (2005a: 74-75), que en el debate filosófico es fundamental educarnos en la posibilidad de ponernos en lugar de las otras personas y actuar como cualquier persona lo haría, teniendo en cuenta a las otras personas en concreto, personas de carne y hueso, sexuadas, de un color concreto de piel y que pertenecen a una comunidad específica, quienes reclaman su derecho a la diferencia.

De ahí la importancia de tener en cuenta tres perspectivas: la de cómo me siento por lo que me hacen a mí, la indignación que siento por lo que se le hace a las demás personas y el sentimiento que tengo por lo que yo hago. Desde esas tres perspectivas, se puede explicar las normas, la normatividad de las cuentas que debemos pedir unos a otros, a partir de las expectativas que generamos cuando nos interrelacionamos. Además necesitamos educarnos para adoptar estas perspectivas, para poder recuperar nuestra capacidad de indignarnos y de la asertividad; hacer lo necesario para que las demás personas las recuperen, para poder fomentar la corresponsabilidad. Con todo ello, lograríamos desarrollar en nosotros y en las demás personas, la capacidad y competencia de la empatía.

b. Intersubjetividad frente a la objetividad:

De acuerdo al criterio del profesor Vicent Martínez Guzmán (2004b: 591) «La intersubjetividad significa relación entre sujetos que hacen, conocen, dicen o callan algo a ellos mismos y entre ellos y las cosas y los hechos del mundo». El significado del saber o el conocer en la interpretación filosófica, hace posible el conocimiento de la

realidad, en los objetos o sujetos que conocen. Ese conocimiento que tengo como sujeto de conocimiento, es válido también para otras personas, y el conocimiento que tengo de mi mismo como sujeto, siempre está en relación con otros seres humanos; todo esto está garantizado por la subjetividad; lo que permite a la vez la configuración de mi propia identidad, a través de la dinámica de la comunicación y la perspectiva e interacción dialógica con las otras personas. Además, todos los conocimientos que he adquirido, no ha sido de manera aislada, sino a través de una comunidad de comunicación, constituida por la relación intersubjetiva y dialógica entre los diferentes seres humanos.

La intersubjetividad no es solamente algo abstracto, se matiza en el proceso de interacción y relaciones entre las personas concretas y sexuadas, las cuales asumen una responsabilidad con sus propias comunidades, como una expresión y demostración de su compromiso con la comunidad humana. En estos escenarios, la violencia se concibe como una ruptura de la intersubjetividad dialógica entre los seres humanos, a la que se le pone fin a través de las competencias que cada una de estas personas tiene y ha desarrollado para hacer las paces, (Martínez Guzmán, 2004b: 591).

Con todo ello, se pone fin al hermetismo de la ciencia moderna, a través de tener en cuenta otras voces, la de los otros y las otras, que son parte de la realidad de la vida y del mundo en el que vivimos. Asimismo, se tiene en cuenta las voces de los más desfavorecidos y las más desfavorecidas, aquellas voces que siempre habían estado excluidas, como las de la mujeres, el medio ambiente, la inmigración, entre otros; dando un paso más desde la subjetividad y la objetividad, llegando a la intersubjetividad, lo que ha permitido comprender mejor la realidad social, porque «los recursos metodológicos particulares elaborados por las ciencias sociales para comprender la realidad social son más adecuados que los de las ciencias naturales para conducir al

descubrimiento de los principios generales que gobiernan el conocimiento humano» (Mardones, 1991: 287).

Los estudios para la paz, como ciencia social, han avanzado en cuanto al modelo científico moderno, con la apertura a otras disciplinas, el paso de estudios a investigación para la paz, en la que Galtung, Rapoport, los esposos Boulding y otros autores, han hecho aportes significativos. Además es importante mencionar la interpelación mutua de las diferentes disciplinas, la interacción entre la teoría y práctica, y la innovación en cuanto a la epistemología de la investigación para la paz.

Estos avances han sido significativos, si tenemos en cuenta que los estudios para la paz iniciaron con la polemología, luego con la idea de paz negativa, evolucionando hasta llegar a la perspectiva filosófica de «la reconstrucción de las competencias humanas para hacer las paces» (Martínez Guzmán, 2001: 112). Lo que constituiría el estatuto epistemológico de los estudios para la paz, el cual consiste en el reconocimiento de la diversidad de las competencias humanas, para transformar pacíficamente los conflictos, desaprender la guerra y todo tipo de violencias, afrontar las relaciones internacionales, ejercer la ayuda humanitaria y trascender en las teorías del desarrollo. En todo ello, se ha construido nuevos escenarios y se ha trascendido a la ciencia moderna, dando un paso más, a lo que el profesor Vicent Martínez Guzmán (2001) llama un *giro epistemológico*, del que a continuación, se describen algunas características relacionadas con la coeducación, como una propuesta educativa para la construcción de una cultura de paz, tema de investigación en este trabajo:

a. «Frente a la objetividad, *intersubjetividad*⁷ e interpelación mutua» (Martínez Guzmán, 2001: 114).

⁷ Aparece en cursiva en el documento original.

La escuela coeducativa se desarrolla desde la intersubjetividad, interpelando la desigualdad existente en función de género, «la cuestión de género ha sido (y continúa siendo) histórica y culturalmente uno de los ejes principales de desigualdad en nuestras sociedades» (Tomé González y Calvo Salvador, 2008: 173), por ello es imprescindible establecer relaciones entre sujetos, hombres y mujeres, que hacen, conocen, dicen y muchas veces callan de sí mismos, y entre ellos y ellas, y lo que sucede en su entorno, que se ha perpetuado por generaciones. Es aquí donde se hace necesaria esa interacción mutua, para construir nuevos conocimientos, a través de la interacción intersubjetiva y dialógica entre hombres y mujeres, construyendo nuevas realidades sociales, teniendo en cuenta que:

El objetivo primario de las ciencias sociales es lograr un conocimiento organizado de la realidad social. Quiero que se entienda por «realidad social» la suma total de objetos y sucesos dentro del mundo social cultural, tal como lo experimenta el sentido común de los hombres y *mujeres** que viven su existencia cotidiana entre sus semejantes, con quienes los vinculan múltiples experiencias de interacción. Es el mundo de objetos culturales e instituciones sociales en el que todos y *todas** hemos nacido, dentro del cual debemos movernos y con el que tenemos que entendernos. Desde el comienzo, nosotros los actores y *actoras** en el escenario social, experimentamos el mundo en que vivimos como un mundo natural y cultural al mismo tiempo; como un mundo no privado, sino intersubjetivo, o sea, común [...], realmente dado a cada uno y *una**. Esto supone la intercomunicación y el lenguaje (Mardones, 1991: 273-274).

En este proceso, la escuela coeducativa juega un papel fundamental, al permitir que se pueda llevar a cabo esa interacción, frenar la reproducción y perpetuación de modelos sexuales hegemónicos y hacer una transformación, en cuanto a la organización

* Cursiva, aporte personal.

escolar, la relación entre el mundo privado y el público, los libros de texto, materiales curriculares, distribución de espacios en la escuela, entre otros.

b. «Sustituir la perspectiva del observador distante que adquiere conocimiento, por la del *participante*⁸ en procesos de reconstrucción de maneras de vivir en paz» (Martínez Guzmán, 2001: 114).

La experiencia nos ha demostrado, que la desigualdad ha traído como consecuencia la violencia de género, la invisibilización de la mujer, la violencia intrafamiliar, por ejemplo; lo que nos hace salir de la espectación y tomar conciencia de que hay maneras de construir nuevas realidades y vivir en paz, lo que se logrará fomentando la igualdad y poniendo fin a la jerarquización de género y a los estereotipos y prejuicios sexuales, desde la escuela, en coordinación con la familia y la sociedad.

La única forma para desaprender la violencia y las actitudes y prácticas sexistas y discriminatorias es modificar las relaciones entre personas. Desaprender la violencia implica tener en cuenta las necesidades, los deseos, los sentimientos, las expectativas de los otros/as a través de la comunicación, el diálogo, el respeto y la corresponsabilidad, lo que, a su vez, supone un cambio de actitudes que comporte el cuestionamiento de los valores que atribuimos a la masculinidad y a la feminidad, los valores tradicionales que ya no responden a los cambios que están experimentando las sociedades hoy en día (Tomé González y Calvo Salvador, 2008: 182).

A saber, todo ello implica un involucramiento completo de todos los miembros de la sociedad, dejando de ser espectadores y convertirse en actores del proceso, en el que cada persona, desde su experiencia, aportará los elementos necesarios para construir maneras de vivir en paz, proceso desde el cual, la coeducación juega un papel imprescindible.

⁸ Aparece en cursiva en el documento original.

c. Pasamos del paradigma de la conciencia *al paradigma de la comunicación*.⁹ O, mejor, recuperamos el sentido comunitario de conciencia, como la ciencia, el saber que hacemos conjuntamente (Martínez Guzmán, 2001: 114).

La ruptura de paradigmas supone cambios, por ello es necesario romper los paradigmas androcéntricos del conocimiento, que se han transmitido de generación en generación, con una visión sesgada del mundo, que ha considerado que lo que han hecho los hombres, es lo que ha hecho la humanidad; de ahí la importancia de recuperar el sentido comunitario de conciencia, para construir juntos hombres y mujeres, nuevos conocimientos apostando hacia la igualdad, situación en la que la escuela coeducativa tiene un papel protagónico.

La ciencia escolar tiene que ayudar al alumnado a pensar, a saber explicar lo que sucede a su alrededor y a construir unos valores no discriminatorios. La introducción del conocimiento de las mujeres en el contexto escolar persigue dos objetivos: que la ciencia escolar incorpore la autoridad del saber y la experiencia de las mujeres, y al mismo tiempo, que este conocimiento se pueda aplicar fuera del centro escolar para formar futuros ciudadanos y ciudadanas, competentes en la vida privada y en la profesional, sin los desequilibrios existentes entre los hombres y las mujeres (Solsona i Pairó, 2008: 203).

Al tener en cuenta los saberes de las mujeres, se pone fin a los prejuicios sexuales y a los valores discriminatorios que inciden significativamente tanto dentro, como fuera de la escuela, lo que permite la construcción de una nueva sociedad, y por ende contribuye a la construcción de una cultura de paz, frenando todo tipo de violencia, como la intrafamiliar, la escolar, entre otras.

⁹ Aparece en cursiva en el documento original.

d. Superamos la unilateralización de la *razón*,* para hablar de las razones, los *sentimientos*,* las emociones, el cariño y la ternura. No hay dicotomía entre razón y cuidado, defendido por las feministas de este tipo de éticas. El error, una vez más, fue la dicotomía misma, porque cuidado etimológicamente procede de *cogitare** que significa pensar (Martínez Guzmán, 2001: 114-115).

Las tareas del cuidado son fundamentales para la supervivencia y el bienestar de las poblaciones, tareas que tradicionalmente se les ha atribuido a las mujeres, menoscabando su importancia, creyendo inoportuno relacionar las diferentes tareas domésticas, con el conocimiento científico. No obstante, es necesario considerar que estas tareas no se aprenden solamente por tradición oral, sino tiene inmerso un proceso de formación, que implica un conjunto integrado de conocimientos, basados en la urgencia de solventar cada una de las necesidades de las poblaciones, en momentos históricos específicos. De ahí el acuñamiento de artes culinarias, al proceso de elaboración de comidas, por mencionar una de tantas tareas fundamentales desarrolladas en el hogar.

La escuela coeducativa, vendría a solventar una serie de inconvenientes de desigualdades y estigmatizaciones suscitadas, por el androcentrismo implícito, que se observa aún en las diferentes ramas del saber; en consecuencia, se hace necesario, urgente e imprescindible, tener en cuenta los saberes de las mujeres, para construir una sociedad del conocimiento con igualdad, por ello,

Es necesario avanzar hacia una cultura científica escolar que ayude a la construcción de nuevas identidades femeninas y masculinas, distintas de las tradicionales. Mediante la presencia de los saberes femeninos en el currículo podemos presentar al alumnado una serie de valores y signos

* Aparece en cursiva en el original.

diferentes de los que han sido asignados a la masculinidad y a la feminidad.

El proceso de cambio, de la enseñanza mixta actual a una enseñanza coeducativa, tiene como objetivo una enseñanza donde los saberes y los valores no tengan distinta valoración en función de su asociación a lo femenino o lo masculino, sino que estén al alcance de todo el alumnado para construir identidades personales diversas. En este sentido para abordar una educación científica no discriminatoria, más allá de la supuesta igualdad formal, debemos considerar los contenidos escolares desde una perspectiva feminista. Todo ello en el marco de una educación entendida como un desarrollo de la libertad, es decir, de la singularidad que tiene cada ser humano (Solsona i Pairó, 2008: 201-202).

El objetivo de la coeducación en este asunto, es llegar a construir un conocimiento científico que tome en cuenta los saberes femeninos y masculinos, desde la particularidad de cada uno de los seres humanos, es decir, construir o trabajar con un saber diferente del que nos ha sido heredado tradicionalmente, construyendo nuevas realidades, libres de prejuicios y roles contruidos socialmente. Otra realidad es posible, asumiendo el reto de la coeducación.

d. Así reconstruimos como instrumento de análisis y estudio la *categoría de género*,¹⁰ que nos hace ver cuándo hemos excluido a las mujeres en nombre de la neutralidad, y reconstruir unas nuevas formas de ser femeninos y masculinos (Martínez Guzmán, 2001: 115).

Como hemos visto a lo largo de este estudio, la exclusión de la mujer ha estado presente históricamente, la cultura androcéntrica ha creado, modelado, perpetuado y legitimado determinados modelos de masculinidad y feminidad, por lo que es necesario asumir el reto de la coeducación, para crear nuevos modelos que permitan un cambio de

¹⁰ Aparece en cursiva en el original.

chip en las estructuras familiares, sociales y culturales, para llegar a niveles de igualdad real entre hombres y mujeres.

Para llegar a unos niveles de igualdad real entre hombres y mujeres a partir de redefinir los modelos de masculinidad y feminidad, deberíamos empezar por visibilizar y discutir cómo las mujeres se incorporan a la esfera pública y cómo los hombres dan el paso a la esfera privada. Eso implica un cambio profundo para los hombres porque requiere un proceso de reconstrucción de unas pautas de comportamiento y actuación que tenían muy claramente definidas y la construcción de un nuevo modelo que debe incluir el repensar las relaciones y la convivencia, repensar el aspecto emocional, el cuidado, la corresponsabilidad, etc. (Tomé González y Calvo Salvador, 2008: 193-194).

Con ello, se supera la idea de neutralidad de la ciencia moderna, al considerar que teniendo en cuenta los saberes de las mujeres, se construyen una serie de valores, que dan significado a la vida, dentro de ellos la empatía, como una premisa ante la neutralidad, como se propone en el presente trabajo. «Los saberes de las mujeres forman una red de relaciones que dan significado a las acciones de vida cotidiana. Y van acompañados de un conjunto de valores como la empatía, la armonía, el bienestar de las personas, etc.» (Solsona i Pairó y otros, 2008: 203), además se deconstruye la categoría de género, que ha prevalecido hasta nuestros tiempos, dando paso a la reconstrucción de nuevos modelos de masculinidad y feminidad, labor en la que la escuela coeducativa está muy comprometida y que se logrará desde todos los ámbitos en los que se desenvuelve el ser humano y a través de las pautas de socialización.

Existe la posibilidad de incrementar el nivel de empatía de los varones mediante pautas de socialización similares a las de las mujeres. Desde el punto de vista de la reducción de la violencia, la paridad entre los géneros no debería alcanzarse criando a las niñas como niños, ni criando a ambos en posiciones más o menos intermedias, sino más bien criando a los niños

como a las niñas y haciendo a los padres más parecidos a las madres en esta área psicofisiológica tan importante (Galtung, 2003: 76).

En suma, el giro epistemológico que se ha dado en los estudios para la paz, nos permite estudiar la paz, ya no solamente desde el concepto de paz negativa, sino avanzar hacia la paz positiva, para llegar a construir y fomentar una verdadera cultura de paz, para contrarrestar la violencia estructural y cultural, que aún persiste en nuestras sociedades.

Además, este giro nos permite dar un giro en la epistemología pedagógica, lo que repercute en nuevas formas de educar, desde la óptica de la coeducación. De pensar y de estar, de potenciar la noviolencia y promover el desaprendizaje de la violencia, porque ésta, los comportamientos agresivos y los roles de género, son aprendidos, son construcciones sociales que deben cambiar a través de la coeducación, lo que supone como ya se ha indicado, un *giro en la epistemología pedagógica*.

2.2.3. PAPEL DE LAS MUJERES EN LA CONSTRUCCIÓN Y MANTENIMIENTO DE PAZ

Con todo lo analizado anteriormente, es ineludible destacar el papel que han jugado las mujeres en la construcción y mantenimiento de la paz, tanto individual, como colectivamente, con diversas iniciativas, movilizando a muchas mujeres por la causa de la paz.

Elise Boulding, (Comins Mingol, 2010a: 12), indica que las mujeres están vinculadas con la construcción de una cultura para la paz, en tres esferas: La educación de la niñez, teniendo en cuenta que la infancia a los siete años, cuenta con una visión del mundo, las mujeres la han desarrollado con mucha responsabilidad; las labores domésticas, que no está reconocido en el mundo económico, y que Boulding identifica

como quinto mundo y el rol que han desempeñado siempre las mujeres como cuidadoras y portadoras de los valores de una cultura para la paz. Este argumento no es esencialista, en el sentido de la predisposición biológica de las mujeres para ejercer labores de cuidado y realizar trabajos por la paz, sino que las mujeres han desarrollado habilidades para fomentar los valores de la cultura para la paz, por su conocimiento y mundo de experiencias como cuidadoras. Coeducar en las experiencias entre hombres y mujeres, contribuiría grandemente al desarrollo humano.

Por lo general, se considera que las mujeres tienen una sensibilidad peculiar hacia la paz, asociado al maternaje y a su rol del cuidar, como ya se ha dicho. Esto desde el inicio de la historia de la humanidad.

Así, a las mujeres en las sociedades prehistóricas se les han atribuido siempre trabajos de tipo doméstico que incluían la preparación del alimento, el cuidado de los miembros más débiles de la comunidad, la elaboración de vestimenta [...] es en los espacios domésticos donde se producen muchas de estas estrategias pacíficas de regulación de conflictos con tareas cercanas al desarrollo de la fertilidad o fecundidad o prácticas tales como la maternidad o el aprendizaje de los individuos infantiles. Sin embargo el papel de la mujer como mediadora en las sociedades prehistóricas también pudo producirse fuera del ámbito doméstico, la práctica del intercambio de mujeres (como medio de alianza/paz entre distintos grupos), la mujer como mediadora entre la divinidad y la sociedad (reflejada en la aparición de figuras femeninas desde el Paleolítico), el papel de las mujeres en los conflictos violentos y su consecuente enmascaramiento en actitudes y símbolos, son una clara evidencia del papel que jugaron en éstas prácticas (Mirón Pérez y otras, 2002: 150).

En el mundo greco-romano, se asoció mujeres con paz, partiendo desde la conceptualización respecto a los papeles de género, asignando principalmente a los

hombres la dirección política y, por tanto, la guerra. De esa manera las mujeres eran excluidas de una manera radical del ámbito de la guerra. «Esta asociación de mujeres y reproducción, así como su exclusión de las esferas de poder político-militar que las convierte en personas sin capacidad de decisión, va a incidir tanto en el plano simbólico como en las mismas prácticas femeninas de regulación pacífica de conflictos» (Mirón Pérez y otras, 2002: 150).

Posteriormente se tiene pocos registros, sin embargo hubo participación de mujeres luchando por causas justas. Según Mercedes Alcañiz Moscardó (2002: 135), una de ellas es el caso de Olimpe de Gouges, quien realiza la primera expresión escrita por una mujer sobre la igualdad entre los géneros, escribiendo en 1791, la Declaración sobre los Derechos de la Mujer y la Ciudadanía, como una respuesta al lenguaje puramente sexista, utilizado en la Declaración sobre los Derechos del Hombre y del Ciudadano.

Gouges fue muerta en la guillotina y la Declaración ignorada por el momento. Condorcet, leal a la causa y defensor de la igualdad y de la participación de las mujeres en la sociedad, murió joven en prisión, sin embargo todo esto dio sus frutos subsiguientes.

De esa manera se llega al siglo XX, en el cual se registra muchos movimientos de mujeres a favor de la paz, «Puede decirse que a lo largo del siglo XX la causa de la paz es uno de los movimientos políticos que más mujeres ha logrado movilizar de manera autónoma, es decir, con iniciativas y liderazgo femenino» (Magallón Portolés, 2006: 43).

A principios del siglo XX, el sufragismo había unido a muchas mujeres, naciendo muchas iniciativas como el I Congreso Internacional de Mujeres por la Paz,

abierto en la Haya, el 28 de abril de 1915, en plena I Guerra Mundial. Este congreso marcó un hito en la historia, sentándose las bases de un movimiento internacional de mujeres por la paz. (Magallón Portolés, 2006: 51).

Es importante reconocer, que a lo largo de la historia, las mujeres han destacado como constructoras de paz, como lo señala Carmen Magallón Portolés, a lo largo de su obra: *Mujeres en pie de paz. Pensamiento y prácticas* (2006), en el capítulo dedicado al protagonismo de las mujeres en la causa de la paz (3-169), indica que, tanto en la primera y segunda guerra mundial, hubo mujeres luchando por la causa de la paz, logrando frenar muchas actividades bélicas y haciéndose sentir en muchos eventos, como en la Cuarta Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre la Mujer, desarrollada del 4-15 de septiembre de 1995, en la que se denotó la multiplicidad de actividades, objetivos y logros, de estos movimientos.

Cabe destacar que a partir de estas tendencias, han surgido muchas iniciativas de grupos de mujeres, luchando por diversas causas, dentro de éstos: Mujeres de negro, quienes luchaban por la causa del conflicto palestino-israelí; grupo que se internacionalizó luchando por diversas causas, como las de Belgrado, España, Italia y Tokio, entre otros; el grupo Bat Shalom, Mujeres contra la Invasión y Mujeres de Israel por la Coexistencia (Neled), entre otros; luchando siempre por la causa palestino-israelí.

Por otra parte, otras mujeres se han organizado para encontrar soluciones a conflictos, en los que son varios los actores armados, y una marcada violencia estructural y cultural; pudiendo mencionar en éstos, la Ruta Pacífica de Mujeres Colombianas, la Asociación de Viudas (AVEGA), de Kigali, entre otras.

En otros lugares, tras la guerra o genocidio, muchas mujeres han luchado contra la impunidad, y por la recuperación de la justicia y la verdad. Dentro de estos grupos

mencionaremos a un grupo paradigmático, Las Abuelas y Madres Argentinas de la Plaza de Mayo. Otros grupos como la Coordinadora Nacional de Viudas de Guatemala (CONAVIGUA), quienes encabezaron movimientos, en los últimos años del conflicto armado interno guatemalteco, oponiéndose ante el ejército en acciones de resistencia pacífica. En este grupo ha destacado Rosalina Tuyuc, mujer Maya-Kakchiquel, que hasta la fecha, es activista en movimientos por la Paz en Guatemala, destacándose además, la Premio Nobel de la Paz 1992, Rigoberta Menchú Tum; de igual manera el Comité de Madres de Desaparecidos de El Salvador (COMADRES), con actividades similares a las de (CONAVIGUA).

La participación de las mujeres en la tarea de construcción de la paz, ha sido significativa, lo que ha llevado a grandes logros, dentro de los que cabe mencionar el programa de la UNESCO, “Mujeres y Cultura de Paz” que se estableció en 1996 para incorporar una perspectiva de género en el proyecto interdisciplinar “Hacia una Cultura de Paz”, y para cumplir las conclusiones de la Plataforma de Acción de Beijing, que declara «la completa participación de las mujeres en las estructura de poder y su plena involucración en todos los esfuerzos por la prevención y resolución de los conflictos es esencial para el mantenimiento y la promoción de la paz» (Breines, 2002b: 54).

Este programa pone énfasis en la igualdad de género, como requisito previo para una cultura de paz, y lo perentorio de hacer uso pleno de la experiencia, talentos y potencial de las mujeres en todos los niveles sociales, para la construcción y mantenimiento de la paz.

Otro logro significativo es la emisión de la Resolución 1325, aprobada por el Consejo de Seguridad de la ONU, en su 4213ª. sesión, celebrada el 31 de octubre del año 2000, que constituye un hito histórico en estas luchas, la cual exhorta al Secretario

General y a los Estados miembros, a actuar para lograr una mayor inclusión de las mujeres, en los procesos de construcción de la paz, y de reconstrucción post-conflicto. Además exhorta a los entes indicados con anterioridad, y a las agencias de ayuda humanitaria, militares y sociedad civil, a emprender acciones en cuatro áreas distintas, pero que están interrelacionadas (Magallón Portolés, 2006: 158):

- El aumento de la participación de las mujeres en los procesos de paz y la toma de decisiones.
- La instrucción para el mantenimiento de la paz, desde la perspectiva de género.
- La protección de las mujeres en los conflictos armados y en las situaciones post-conflicto.
- La introducción transversal del género en la corriente principal de recogida de datos y sistemas de información de Naciones Unidas, así como la puesta en marcha de los programas.

En esta resolución, se reconoce no solamente que la paz está intrincablemente conectada a la igualdad entre hombres y mujeres, sino al acceso completo y la participación total de las mujeres a las estructuras de poder, así como su implicación en el ahínco puesto de manifiesto, para la prevención y transformación de conflictos, siendo imprescindibles, para la construcción, mantenimiento y consolidación de la paz y la seguridad.

Esta resolución, también marca una línea de acción en diversos países y organizaciones, que se han involucrado responsablemente, dando seguimiento a lo estipulado en la misma y organizando algunas otras actividades, para que la población tome conciencia de su importancia y cumplimiento. Labor en la que debemos estar involucrados tanto hombres como mujeres, teniendo en cuenta, que la paz es inherente

al ser humano en general, no solamente a las mujeres. Si bien es cierto, que a lo largo de la historia, las mujeres han escollado en este tema, por el rol de cuidadoras que culturalmente se les ha asignado, esto no significa que los hombres no desarrollen habilidades para ello. Sanam Anderlini, en un estudio de campo llevado a cabo, llegó a la siguiente conclusión:

Lo importante en los procesos de paz es encontrar líderes, mujeres y hombres, que estén por empujar la agenda de la justicia y la igualdad de género, pues aunque les atañe especialmente, este no es un asunto particular de las mujeres. Los hombres también han de implicarse en la difusión y puesta en marcha de la Resolución 1325: el logro de la igualdad real en la toma de decisiones es un asunto universal que atañe a todos (Magallón Portolés, 2006: 169).

Las mujeres, han tenido un papel fundamental en la implementación de la paz, pero también han participado en programas de mantenimiento de los procesos de paz, que es un nuevo enfoque, que trata de sintetizar las dos formas en que se ha buscado la paz, ya sea por la fuerza militar o a través de la diplomacia, o la mediación, lo cual es considerado como un escenario de interés por el establecimiento y/o construcción de una cultura de paz, en el cual la participación de las mujeres tiene un influjo positivo.

Desde 1948, las Naciones Unidas han autorizado y gestionado muchas operaciones y/o misiones de mantenimiento de la paz, las cuales han aumentado considerablemente a partir de 1989, en países como Israel, India, Pakistán, Líbano, República árabe de Siria, Yemen, El Salvador, Guatemala, entre otros.

En algunos casos, estas misiones han tenido una significativa participación de mujeres, que han desarrollado un papel fundamental, tanto en los procesos de mantenimiento, como en los de denuncia de sujetos de las mismas misiones, tal es el caso de la misión de Namibia – UNTAG -.

Con su gran número de mujeres, Namibia, puede ser la primera misión donde se cuestionó la conducta del personal de las Naciones Unidas hacia las mujeres de la localidad. Parece ser que algunos mantenedores de la paz se llevaron a mujeres nativas a sus cuarteles, los vehículos de Naciones Unidas aparcaban frente a prostíbulos, e incluso se creía que algunos oficiales de alto rango explotaban a mujeres de la localidad, contratadas por la misma Organización. [...] Las mujeres de las Naciones Unidas fueron extremadamente activas en este proceso y se sintieron excepcionalmente eficaces (Hicks Stiehm, 2002: 178 -179).

Otro caso singular es el de Sudáfrica – UNOMSA -, en el que hubo participación activa de mujeres tanto de Naciones Unidas, como de Sudáfrica, quienes desarrollaron un papel preponderante, en palabras de Hicks Stiehm (2002: 180), las mujeres sudafricanas estaban y siguen comprometidas a favor de los procesos de paz, incluso antes de la llegada de la misión de Naciones Unidas, había publicado una carta de Derechos de la Mujer. De esa manera la organización de la misión de Naciones Unidas, coincidió con los intentos de llevar a cabo un proceso político, con más igualdad de género, un hecho que debe tenerse en cuenta al valorar los resultados.

Siguiendo a Hicks Stiehm (2002: 180-181), refiere que en la misión de Camboya – UNAMIC y UNTAC -, de las que un tercio eran mujeres, las cuales velaron por los derechos de mujeres y niñas de la localidad, al denunciar el abuso del que fueron objeto éstas, por parte de tropas de Naciones Unidas y de la Policía Civil, dando a conocer el hecho a la opinión pública, originando un repudio popular, dando lugar a desarrollar programas de educación sexual para las mujeres camboyanas.

Estos casos, como otros, nos muestran la importancia que tiene la participación de las mujeres en el mantenimiento de la paz, tanto para legitimar estos procesos, como

para darles un mayor empuje y de esa manera, dinamizarlos y compartir la experiencia masculina, como femenina.

Lo anterior, justifica la importancia que tiene la coeducación, para lograr socializar tanto a hombres como a mujeres, en valores que tradicionalmente han sido considerados femeninos, y de esa manera tener una sociedad más concienciada, justa y pacífica.«Una tarea que sólo puede realizarse a través de una genuina y mutua asociación entre hombres y mujeres, en la cual el poder es compartido en igualdad y las perspectivas, inquietudes, intuiciones y experiencias de ambos se combinan de forma constructiva para superar la adicción a las armas» (Reardon, 2002: 199).

En síntesis, a lo largo de la historia, las mujeres han desarrollado procesos significativos tanto en construcción de paz, como en el mantenimiento de la misma, siendo necesario combinar el saber y experiencia de las mujeres como el de los hombres, en palabras de Betty Reardon (2002: 198). La contribución potencial de las mujeres a una cultura de paz, no puede llevarse a cabo dentro del presente sistema de estado patriarcal, siendo dependiente de las armas y mantenido a través del poder coercitivo de las élites masculinas. La liberación de la familia humana de una cultura de violencia, depende de la transformación de ese sistema, interactuando en saberes y experiencias, hombres y mujeres en igualdad de condiciones; lo que solamente puede darse, a través de la implementación de una cultura coeducativa.

2.2.4. CONSTRUCCION DE NUEVAS MASCULINIDADES Y NUEVAS FEMINIDADES

Históricamente la sociedad humana, se construye a través de la acción de las personas que la forman, en la que imperan valores que conducen la construcción social,

por lo tanto unas y unos actores, que son constructores y constructoras de dicha sociedad, interactuando valores, actores y actoras en el proceso de esa historia.

En el proceso de construcción de la paz, también hay ejecutantes, los seres humanos, a quienes históricamente por la naturalización de los sexos, se les ha asignado roles diferentes, distribuyendo de manera estereotipada valores dicotómicos diferenciados a hombres y mujeres, distinguiéndose de esa manera dos categorías: lo femenino y lo masculino.

Al tiempo que se distingue entre categorías masculinas y femeninas, se establece una jerarquía entre ellas, siendo las categorías masculinas consideradas de más valor que las femeninas. Pues bien de una combinación de esas categorías emerge el binomio mujer pacífica/hombre violento, que puede incluirse entre las dicotomías que subyacen a una construcción social global de los estereotipos de hombre y mujer (Magallón Portolés, 2006: 210).

Esas categorías, han atribuido al hombre la fuerza, la violencia, lo público, entre otros, y a la mujer, la delicadeza, lo débil, lo privado, a saber; haciendo muchas veces víctimas a las mujeres, lo que ha conducido al machismo en muchos casos, o al hembrismo por la exacerbación del feminismo.

La ideología patriarcal y su sistema de valores considera al hombre superior a la mujer y con autoridad para controlar su vida. De acuerdo con esta cosmovisión, el hombre es la cabeza y el líder natural en todo momento. Es más fuerte que la mujer, es racional y valiente y tiene la responsabilidad de proteger a la mujer y a los hijos [...] El significado de hombre y mujer que se refleja en el conocimiento, sistema de valores y actitudes de la mayoría define a los hombres como agresivos (asertivos), orientados hacia la acción, y a las mujeres como líderes siervas que escuchan y aprenden, sanan y son administradoras que tratan de pasar desapercibidas (Adhiambo-Oduol, 2002: 236).

Se hace necesario por lo tanto, dejar de ver a las mujeres como el sexo débil, sumisas, que siempre pasan desapercibidas, como víctimas. «La imagen de las mujeres como víctimas es paralizante y no hace justicia a la diversidad, riqueza, empuje y protagonismo de los grupos de mujeres que tratan de mejorar el mundo en que vivimos» (Magallón Portolés, 2002: 399).

Asimismo terminar con el androcentrismo, por lo tanto machismo de los hombres, con el modelo de varón que hasta el momento ha damnificado no solamente al mismo hombre, sino a las mujeres y sociedad en general.

El modelo de varón con el que, en última instancia, se sigue midiendo un hombre en momentos duros de su vida, el modelo que en momentos de crisis parece regir, es un arquetipo en el que la dureza, el éxito, el ocultamiento de los sentimientos y la competitividad extrema que condicionan a valorar por encima de todo la victoria y la gloria, y encerrarse en las dicotomías nosotros/ellos o ganar/perder – el ejercicio de la dominación-, forman parte del núcleo duro de su identidad. Es aquel que niega en sí cualquier rasgo femenino; en el que se da la ausencia de capacidades empáticas, de ponerse en el lugar del otro. Se trata de un arquetipo que hace sentirse profundamente herido y humillado al varón ante la libertad de una mujer diciendo no, o marchándose. Este es el modelo el que todavía sigue siendo sutil o brutalmente hegemónico, en la socialización de los niños (Magallón Portolés, 2002: 400 – 401).

En todo esto, la coeducación cobra importancia significativa, la de lograr una igualdad real y dar por finalizada la igualdad formal que la escuela mixta a promulgado siempre; es por ello, que es necesario dar un salto al análisis de la situación de la mujer, e implementar tanto la perspectiva crítica como la perspectiva constructiva, propuestas por Carmen Magallón Portolés (Comins Mingol, 2010b: 316); porque si bien es cierto, la perspectiva crítica ha hecho un papel de denuncia y censura del sometimiento de la

mujer y de la negación de sus derechos, es una visión reduccionista de la mujer como víctima.

La perspectiva constructiva, visibiliza el legado de las mujeres, que por mucho tiempo se ha tenido por femenino, pero que corresponde tanto a hombres como a mujeres, dando las pautas para la construcción de nuevas masculinidades y nuevas feminidades, lo que permite que el hombre y la mujer compartan sus saberes, habilidades y competencias en una igualdad real.

Carmen Magallón, explica la reflexión que desde la experiencia de las mujeres se realiza en investigación para la paz, desde estas dos perspectivas:

- 1) Una *perspectiva crítica*, que nace de la necesidad de hacer un análisis diagnóstico de la situación de la mujer, de la opresión a la que se ha visto sometida en la historia. Un papel imprescindible de denuncia y crítica de la subordinación de la mujer y la negación de sus derechos. Es importante esta crítica ya que en muchas ocasiones las dominaciones y subordinaciones están enmascaradas formando parte de la violencia cultural.
- 2) Una *perspectiva constructiva*, que arranca de la convicción de que la experiencia de las mujeres en la historia es un legado imprescindible que ha alimentado valores tenidos por femeninos pero que en realidad pertenecen a hombres y mujeres (Comins Mingol, 2009a: 28).

La propuesta de este estudio, es hacer esa denuncia y coeducar desde los derechos humanos, teniendo en cuenta la perspectiva crítica; pero también, dar un salto de la perspectiva crítica, a la perspectiva constructiva, como ya se ha dicho, superar esa imagen construida de las mujeres como víctimas, para no quedarnos solamente en la crítica y denuncia, sino ir más allá, la construcción de otras y nuevas realidades, nuevas formas de ser masculinos y femeninos, logrando de esa manera una igualdad real entre hombres y mujeres, poniendo fin a la discriminación y estereotipos sexuales, para llegar a la construcción de una cultura para la paz; lo que desde nuestra propuesta, se

consolida con la coeducación en el valor del cuidar, misma que se plasma en el capítulo cuarto de esta tesis. «La categoría de género se hace imprescindible en la delineación de una cultura para la paz, en la que podamos reconstruir nuevas formas de ser femeninos y masculinos, más flexibles y menos violentas» (Comins Mingol, 2009a: 29).

Desde la Conferencia de Beijing, se tiene expectativas de esta situación, haciendo énfasis sobre la importancia de la integración de la perspectiva de género en las doce áreas críticas de interés de la Plataforma de Acción, indicando que:

Los Estados miembros de las Naciones Unidas están dispuestos a sacar de la marginación los así llamados “temas de la mujer”; a ver a las mujeres no sólo como víctimas de la injusticia, sino también como importantes agentes de cambio; y a estudiar el intercambio y la dinámica entre hombres y mujeres, y su rol y estatus en la sociedad (Breines, 2002b: 52).

Podemos hablar entonces, de una coeducación para la paz, desde la óptica, que la construcción de una cultura para paz, se hará efectiva desde la igualdad real entre hombres y mujeres, trabajando juntos, para lograr ese cometido. La declaración de la UNESCO en 1995, sobre la Contribución de las Mujeres a una Cultura de Paz, lo indica claramente:

Sólo si los hombres y las mujeres trabajamos juntos en paridad asociativa de derechos podremos vencer los obstáculos y la inercia, el silencio y la frustración, y asegurar una visión de futuro, una voluntad política, un modo de pensar creativo y unas acciones concretas necesarias para la transición global de una cultura de violencia a una cultura de paz (Breines, 2002b: 44).

A través de la coeducación, será posible la construcción de esas nuevas masculinidades y nuevas feminidades; nuevos modelos de mujeres y hombres, en donde cuente la historia real, no sólo la de un género, en donde cuenten los saberes, experiencias, competencias de cada uno y una, construyendo nuevas realidades, que

trasciendan en todas las esferas de la sociedad. «Los nuevos modelos han de hacerse visibles y significativos, para que trasciendan culturalmente» (Magallón Portolés, 2002: 401).

En este proceso, es necesario deconstruir y reconstruir el sistema patriarcal, que ha sido hegemónico hasta el momento, cambiar la forma de pensar desde las esferas masculinas, pero este cambio de pensamiento debe surgir tanto de hombres como de mujeres. «La mayoría de los hombres sencillamente están atrapados en este sistema, como lo están las mujeres. Y muchas mujeres son más responsables de la perpetuación de este sistema que muchos otros hombres, sobre todo las que usan los prejuicios patriarcales en su propio beneficio» (Magallón Portolés, 2002: 402).

Esto implica, romper con los patrones de las familias tradicionales, en las que las propias madres legitiman la tradición androcéntrica, como lo exponen Núria Solsona i Pairó y otras (2007: 81), al compilar los comentarios de una chica, en cuanto a la distribución de las tareas de casa. «La culpa es de los padres porque, por ejemplo, mi madre dice que yo tengo que hacer las tareas de casa porque soy una chica, pero mi hermano no porque es un chico».

Al margen del cambio personal, se debe concebir un nuevo modelo de familia, la cual libere a hombres y mujeres de formas y asignaciones de roles tradicionales.

Las nuevas familias se alejan, como se viene constatando del modelo que se impuso en la primera mitad del siglo XX [...] según la cual la mujer se quedaba en el hogar para dedicarse a las tareas domésticas y a la atención y cuidado de los miembros de la familia, mientras que el varón se constituía en fuente de los recursos necesarios para la supervivencia familiar e imponía su autoridad al resto de los integrantes.

Al hilo de la reivindicación de igualdad de hombres y mujeres se pone en cuestión las bases de la familia tradicional (Tobío y otras, 2010: 40).

De ahí la importancia que desde la familia, y desde lo individual, haya un cambio de mentalidad y ruptura de mitos de la subjetividad masculina, que se han interiorizado como ideales intrasubjetivos, que funcionan como principios prescriptivos y proscriptivos, que guían la construcción de dicha subjetividad de la masculinidad hegemónica. Por lo tanto, es necesario identificar y quitar los factores que obstaculizan la construcción de una nueva masculinidad, como lo explica Bonino Méndez (2003: 129-132):

Un primer factor, es la legitimación de la masculinidad hegemónica, el sentirse superior o con más autoridad que las mujeres. Al legitimar la masculinidad hegemónica, ésta se interioriza durante la socialización, haciendo creer a los varones que ser y sentirse adecuadamente varón, es tener derecho a, entre otras cosas, ejercer poder y control sobre las mujeres. Si ejerce ese poder, el varón cumple con lo que cree y le han hecho creer, que es el ideal de sí, lo que le permite sentirse valioso y reconocido ante sí mismo y ante los demás; de esta manera se valida la identidad masculina y su autoestima se mantiene alta. Por ello, es fundamental trabajar para contrarrestar esas ideas de la masculinidad hegemónica, para llegar a la igualdad real entre hombres y mujeres. «Difícilmente podremos avanzar en la consecución de una igualdad real entre hombres y mujeres si no conseguimos erosionar el modelo de masculinidad hegemónica y reconocemos distintos tipos de masculinidades que nos permitan superar el canon patriarcal» (Salazar Benítez, 2010: 272).

Una característica de la masculinidad hegemónica, es que tiene un alto grado de rigidez, absolutización y tiranía y se rige por la lógica del todo o nada, sin permitir matices. Por ello cualquier desobediencia, es asumida como traición y hace que el varón se sienta ubicado en el anti ideal, rechazando cualquier situación de cambio, porque

supone un atentado contra los propios ideales, que sostienen su identidad, asentada en la diferencia y superioridad sobre las mujeres.

Otro factor, es que desde la subjetividad masculina, la igualdad se percibe como una amenaza a la identidad y a los hábitos arraigados, como un inasimilable subjetivo; lo que produce muchas veces, la ausencia de habilidad para el diálogo y el déficit de empatía, manifestado a través de una rigidez del comportamiento, del quehacer masculino desigualitario, la producción de respuestas impositivas y la percepción de la mujer como objeto.

Un tercer factor, es el desajuste y la tensión subjetivos, provocados por el conflicto que generan las exigencias sociales del ser varón, lo que provoca impotencia vital, perpetuando por lo tanto la desigualdad.

Un cuarto factor, está relacionado con la influencia social o el imaginario colectivo, que coloca a los varones como dominantes, dándoles una falsa responsabilidad masculina, lo que lleva a la explotación de las mujeres, la subyugación, no responsabilizándose de la igualdad, atribuyendo dicha responsabilidad a las mujeres.

Por último, otros factores son los temores y desconfianza frente a lo nuevo, y el supuesto aislamiento silencioso de los varones, aliados a las mujeres, que muchas veces se avergüenzan de mostrarse en público, ya que la censura al transgresor, del modelo tradicional, es efectiva con los varones, para quienes el juicio de sus iguales es fundamental.

Cuando estos factores se interrelacionan, da como resultado una posición existencial masculina predominante, haciendo que la desigualdad se convierta en hábito y se incorpore a la subjetividad y la corporeidad, como forma de relacionarse con las mujeres, por lo tanto una oposición a un nuevo modelo de varón.

Por ello es urgente un cambio, un cambio desde las estructuras, un cambio personal y social, un cambio intrapersonal e interpersonal.

Cambiar es transformar, dentro de sí y en lo social, la posición existencial sostenida y promovida por los mitos masculinos patriarcales, que actúa globalmente como poderosa resistencia al cambio y genera en habilidades, como estrategias de resistencia; cambiar supone incorporar nuevos ideales, realizando para ello, el duelo por los viejos ideales y las viejas ventajas, con el dolor consiguiente (Bonino Méndez, 2003: 135).

Este cambio y este duelo, implica un trabajo arduo intrasubjetivo, desidealizado, haciendo un desenganche de la masculinidad hegemónica, por lo tanto de la cultura androcéntrica, lo que supone muchas veces de un sacrificio, para despojarse de los privilegios que tenía como ser dominante y controlador.

Siguiendo a Bonino Méndez (2003: 137), para operar verdaderos cambios, es fundamental tener en cuenta lo siguiente:

- permitirse ser disidentes de la masculinidad hegemónica;
- no temerle al cambio y practicarlo;
- deslegitimizar el uso monopólico de los derechos «masculinos» que los varones se resisten a ceder;
- crear y desarrollar deseos de cambio para la igualdad, nuevos ideales, nuevas identidades no rígidas – inclusivas y no excluyentes-, nuevos intereses no patriarcales que tengan en cuenta el bienestar y el desarrollo compartido.
- Saber que los cambios no se hacen por «decreto», sino que requiere un proceso al cual muchos varones no son afectos;
- Saber que el cambio no puede ser de comportamiento, sino de posición existencial, que supone nuevos modos de situarse ante la realidad de la relación entre géneros;

- Y finalmente tener conciencia de que el comienzo del cambio no garantiza su continuidad. Que aún queda mucho por hacer y que en lo personal se requiere siempre una continua vigilancia para distanciarse de la masculinidad tradicional, no repetir hábitos desigualitarios y para que el discurso no se disocie de la práctica.

Todo cambio supone un sacrificio, tanto individual como grupal, además de serlo intrapersonal, como interpersonal, sacrificio para la renuncia a un modelo que históricamente ha regido las relaciones de género, pero del que al final, los beneficios serán para la sociedad en pleno.

Se tiene experiencia, que varones que han compartido en ámbitos no machistas, en contextos, donde no hay predominio de una cultura androcéntrica, tienen otro comportamiento, es decir una masculinidad diferente, como lo indica Bonino Méndez (2003: 119).

Existen varones que están reaccionando a los cambios de las mujeres, generando en sí mismos cambios orientados hacia el trato igualitario y a considerar a las mujeres como sujetos con derechos iguales, con quienes se puede y debe compartir las responsabilidades domésticas, el trabajo y el poder. Estos varones han tenido experiencias significativas en la infancia y en la adolescencia, en colisión o alejadas, de las perspectivas tradicionales sobre los géneros, como por ejemplo: una buena relación con la madre autónoma, que labora en el ámbito público, tener padres no tradicionales, la rebeldía ante un padre autoritario o tener un padre o hermanos mayores cuidadores y afectuosos, la falta o dificultad precoz de identificación con los aspectos agresivos del rol viril tradicional, una escolaridad donde se haya fomentado la igualdad y amistades femeninas habituales. Y también experiencias adversas, como víctima de actitudes dominantes de otros varones, ya sea parientes, vecinos y/o educadores.

Además, experiencias adultas significativas, como rechazar a un padre autoritario o autoritarismos sociales, *cuando el ser todo un hombre*, no aparece como un ideal de vida importante, vivencias en trabajos tradicionalmente no masculino y en grupos de desarrollo personal, influenciado y concienciado ante las injusticias de diverso tipo. Y, preponderadamente con un acercamiento intelectual al feminismo, junto a relaciones afectivas importantes, presentes o pasadas con mujeres feministas.

Estos varones, han sido capaces de realizar cambios relevantes personales, en su relación con la redefinición de su masculinidad, es decir, adoptando nuevos modelos de ser masculinos.

Otro aspecto fundamental es salir del silencio, y tomar una actitud de denuncia, sobre los actuales roles masculinos, asumir el reto de la ruptura de paradigmas, a deconstruir la masculinidad, para poder asumir otro modelo de varón, que contribuya al desarrollo de sí mismo y de la sociedad en general.

Desde el feminismo, es un clamor que los hombres tienen que proceder a deconstruir la masculinidad [...] Ambas, masculinidad y feminidad son expresiones del ser hombre o mujer modificables. A hacer real y profundo el cambio iniciado por mujeres pueden contribuir- es necesario que contribuyan- de un modo fundamental los movimientos de autocrítica surgidos en el seno de los propios hombres, que han decidido salir del silencio y asumir un debate acerca del rol que la cultura les asigna y del modelo de masculinidad dominante. La forma actual de la masculinidad no ha sido siempre así, es modificable y hay que buscar las vías para hacerlo (Magallón Portolés, 2002: 401-402).

Además, se hace necesario, revisar las relaciones de poder. Históricamente se ha identificado la masculinidad con ello, asumiendo que los hombres legitiman su experiencia a través del reconocimiento del poder, que ejercen en la subordinación de la mujer, lo que se ha ampliado a la esfera social.

Pero debemos ser capaces de reconocer tanto el poder social que los hombres continúan asumiendo dentro de la sociedad patriarcal, principalmente estructurada de acuerdo con su propia imagen, como los sentimientos de confusión e impotencia que siente también cada hombre. Ambos son aspectos de una realidad social compleja, lo que significa asimismo, que debemos recapacitar sobre las relaciones entre el poder y la vida emocional y las diferentes esferas en las que también se ejerce ese poder (Seidler, 2003: 208).

Asimismo, es urgente revisar las diferencias en la manera de relacionarse, lo que ha dado origen a diferentes masculinidades o diversas formas de masculinidad, que se han heredado, a través de la represión de sentimientos, miedos o emociones en general; bajo la consigna de no mostrar su vulnerabilidad. Sufrimiento que fue denunciado por Elise Boulding, junto a otras feministas (Comins Mingol, 2010a: 12). Esto ha regido la manera de relacionarse tanto dentro del mismo sexo, mostrando competencia, como ejerciendo el poder y la opresión hacia las mujeres, por lo tanto perpetuando la desigualdad. «De ahí no sólo la invisibilidad y negación de lo femenino, sino también de los varones que no se ajustan al canon y que presentan caracteres considerados como propios de las mujeres » (Salazar Benítez, 2010: 266). Por ello, la urgente necesidad de un cambio en la manera de relacionarse.

Esa es la tarea de los hombres, definir las masculinidades particulares que ha desarrollado para poder tenerlas en cuenta [...] Frecuentemente los hombres sienten que deberían «controlar» su propia experiencia, ya que admitir su incertidumbre podría amenazar a su identidad masculina. Los hombres aprenden a reservarse sus propias ansiedades y miedos a la hora de proyectar una imagen pública de sí mismos. A veces esa aflicción interior puede crecer en la medida en que a los hombres les persigue un miedo que, de mostrarlo, seguramente serían marginados [...] En la medida que los hombres aprendan a mostrar más abiertamente su

vulnerabilidad aprenderán también a reconocer que esto no es un signo de debilidad, sino una muestra de valor. Cuando los hombres aprendan a ser responsables íntimos de sus relaciones con cualquiera de los dos sexos, aprenderán qué es lo que les importa en la vida y aprenderán el amor mientras luchan por una mayor justicia en las relaciones entre los géneros en el contexto de una sociedad más democrática y a favor de la igualdad (Seidler, 2003: 211).

Por su parte, las mujeres deben asumir el desafío de una nueva feminidad, no legitimando la cultura androcéntrica, que muchas veces es reforzada por las mismas mujeres, quienes siguen potenciando para sí mismas, valores del ámbito privado.

Esta situación ha venido generando hasta nuestros días un desarrollo parcial de las personas, ya que a las mujeres se les potenciaban aquellas capacidades, valores y actitudes que les facilitarían un mejor desenvolvimiento en el ámbito privado (sensibilidad, ternura, dedicación, abnegación, entrega, sumisión...), mientras que a los hombres se les potenciaban aquellas capacidades en el mundo público (iniciativa, inteligencia, autofinanciación, competitividad, seguridad, agresividad...) (Agirre Sáez, 2002: 184).

Muchas mujeres siguen alimentando la cultura androcéntrica, consolidando como un rol específico de hombres la valentía, la fuerza y la dominación masculina, «pues hay que decir que son muchas las que siguen reafirmando esa forma de masculinidad, cercana al mito y al estereotipo dominador, sobre todo en sus relaciones amorosas» (Magallón Portolés, 2002: 401).

Por otro lado, renunciar al feminismo mal entendido, es decir, adoptar algunas conductas negativas del comportamiento masculino, bajo el argumento de la superación o avance femenino, «un feminismo mal entendido ha conducido a muchas mujeres a apropiarse de los rasgos más negativos del comportamiento masculino, agresivo y depredador, asociándolo a sus propios modales y estrategias» (Gago, 2002: 119).

Un factor fundamental, es el reconocimiento del poder tanto en la esfera individual, como social; los hombres como las mujeres pueden ejercer el poder en áreas específicas de la vida, por lo que se hace necesario que las mujeres recapaciten sobre las relaciones entre el poder, las diferentes esferas en las que se ejerce y la vida emocional, tanto de ellas como de la de los hombres. Acostumbradas a que la fuente de autoridad viene de un hombre, que no tiene derecho a mostrar inseguridad en sus emociones, cuando esto pasa, se vuelve inadmisibile. «Muchas veces las mujeres se quejan de que sus compañeros se comportan en casa como niños, mostrando gran inseguridad respecto a sus emociones» (Seidler, 2003: 208).

Estas actitudes, conllevan a seguir legitimando el modelo androcéntrico y la masculinidad hegemónica, por lo que se hace necesario adoptar otras actitudes, y de esa manera, construir nuevas feminidades.

En síntesis, es necesario evolucionar e ir más allá de las tradicionales construcciones sociales sobre género, construir una nueva masculinidad en la que el hombre comparta tareas con la mujer, pueda expresar sus sentimientos sin ningún prejuicio, sea él mismo, una persona, un humano; construir una nueva feminidad en la que la mujer adquiera independencia, estudie, trabaje fuera de casa, de manera que cuando se una maritalmente a un varón, ambos compartan la vida en todos sus ámbitos, familiar, doméstico, profesional, entre otros, es decir, en una igualdad real.

A lo largo del tiempo, se ha tenido la idea de un hombre dominante y una mujer sumisa, sin embargo hay diferentes formas de ser mujer y de ser hombre, no hay una sola manera, sino muchas formas de serlo, asumiendo el desafío de un cambio, de una transformación.

No hay una esencia femenina ni una esencia masculina, una manera única de ser mujer y de ser hombre, sino mil y una manera de ser mujeres y hombres. No somos esencias únicas y singulares, sino existencias diversas y plurales. Por ello, indagar sobre la naturaleza de esas mediaciones subjetivas y culturales y sobre su influencia en la construcción de las identidades femeninas y masculinas resulta una tarea ética e ineludible si deseamos construir un mundo en el que las diferencias sexuales no constituyan el burdo argumento con el que se justifiquen las desigualdades personales y sociales entre hombres y mujeres (Lomas y Arcanada, 2003: 146).

Además, se debe tener en cuenta, que los géneros en tanto construcciones sociales, no son estables, son susceptibles de cambios, como lo afirma Pilar Ballarín Domingo (2001: 21): «Los géneros, como construcciones sociales que son, no son estables, sino que se modifican en relación a otros cambios sociales y se negocian a medida que se transforma la división sexual del trabajo».

Lo anterior da pautas para poder continuar el momento de transición hacia el cambio, los preceptos de lo considerado masculino y femenino tradicionalmente, se deben dejar de lado, propiciando cambios vitales, no sólo de apariencia.

Muchas veces se transmiten mensajes de cambios, pero no son de fondo, los mandatos tradicionales perviven, apareciendo cuando afloran intereses. Sin embargo, es el momento preciso para seguir avanzando, las transformaciones culturales se dan paulatinamente, el modelo patriarcal, que ha mantenido en la sumisión tanto a hombres como a mujeres; a los hombres oprimiendo sus emociones, miedos, acciones, entre otros, y a las mujeres relegándolas a un segundo plano e invisibilizándolas. Por ello es necesario contar la historia completa, terminando con el sexismo que incluye la discriminación tanto de hombres como de mujeres, en todos aquellos aspectos que impiden la realización integral como personas.

La aportación principal de los estudios sobre las relaciones entre géneros ha sido la denuncia de la violencia contra las mujeres, de las desigualdades y las desventajas de las que son víctimas. Se trata de una tarea importante que no puede ser dejada de lado. Hoy conocemos mejor los problemas y las demandas de las mujeres, y muchas de las aportaciones de los movimientos feministas y de las ciencias sociales sobre el tema han trascendido los ámbitos académicos y ganado un espacio socialmente importante. Con todas las limitaciones, debemos reconocer que las mujeres han ido ganando espacios en terrenos antes considerados exclusivamente masculinos.

Pero además de conocer las demandas elaboradas por mujeres y sobre las mujeres, necesitamos conocer las necesidades y las realidades de los hombres. La imposibilidad de expresar sentimientos, la sensación de incompreensión, o los derroteros de su identidad, por ejemplo. La tarea de hacer un mundo más humano, más justo e igualitario compete a ambos géneros. Ambos perdemos en un mundo que limita nuestras potencialidades (Callirgos, 2003: 214).

Construir nuevas masculinidades y nuevas feminidades, es un paso decisivo para reconquistar nuestra humanidad: aquellas peculiaridades que se suprimen y reprimen por ser consideradas femeninas o masculinas. Ha de ser necesario, deconstruir las diferencias socialmente construidas, luchar contra la polaridad masculino y femenino, transformando la organización social y las relaciones interpersonales, marcadas por una experiencia de opresión, como ya se ha dicho. «Que hombres y mujeres luchemos contra la polaridad masculino-femenino, que niega lo «femenino» en los hombres, y lo «masculino» en las mujeres; contra nuestros fantasmas. Que deconstruyamos las diferencias –socialmente establecidas- entre lo que es ser hombre y ser mujer» (Callirgos, 2003: 219).

Las conquistas de un género serán conquistas de todos y todas, únicamente cuando seamos capaces de derribar las barreras que nos trazamos y nos trazan. Lo considerado masculino, como el ejercicio del poder, la participación en la esfera pública, por ejemplo, o lo considerado femenino, como la ternura, la crianza de hijos e hijas, a saber, son características humanas que hombres y mujeres podemos desempeñar, una vez que desmoronemos los muros y depongamos a los jefes del hogar, y a las reinas de la casa.

Indiscutiblemente, se trata de derrumbar las construcciones sociales de lo masculino y femenino, construyendo una nueva masculinidad, en la que se pueda reclamar el derecho de poder mostrar debilidad y ternura, luchar contra el poder, los privilegios y la heroicidad otorgada al hombre. Construir una paternidad, derribando la identidad por oposición, en otras palabras, *ser padres a toda madre*, lo cual beneficiaría a madres, esposas, hijos e hijas, además fundamentalmente a los hombres, puesto que así se conquistaría el lado humano, que fue desarraigado violentamente. Asimismo construyendo una nueva feminidad, en la que se tenga acceso al poder, compartiendo las actividades del cuidar y del maternaje, sin ser subestimadas o relegadas a segundo plano, con un reconocimiento por todas las habilidades, destrezas y competencias que poseen, rompiendo techos de cristal, y conquistar de igual manera, el lado humano, que también fue arrancado de una manera violenta.

2.2.4.1. LA ETICA DEL CUIDADO: LA ASIGNATURA PENDIENTE DE APRENDER POR LOS HOMBRES

El cuidado es una concepción distendida. Desde la consideración sobre la infancia y los modelos de maternidad, se expande a la atención de necesidades básicas

en otros momentos de la vida y para otros grupos sociales, así como el autocuidado y al cuidado de los cuidadores. En cuanto campo de actividad, también se articula en una pluralidad de dimensiones, teniendo como objetivo, asegurar el mantenimiento básico de las personas, de conformidad con lo que se considera socialmente aceptable, lo cual requiere una serie de tareas encaminadas a asegurar la nutrición, higiene, abrigo, descanso, educación, sostenimiento emocional, entre otras. Todos ellos elementos imprescindibles para la supervivencia.

Por lo anterior, el cuidado se puede definir como «herramienta intelectual que identifica y describe las diversas actividades y prácticas sociales encaminadas a asegurar la supervivencia básica de las personas a lo largo de la vida» (Tobío y otras, 2010: 19). Se trata de un nuevo campo de conocimiento de carácter multidisciplinar, en el que figuran singularmente la sociología, la historia, la antropología y la filosofía, entre otras.

Para Barragán Medero (2004: 167), la ética del cuidado implica proporcionar seguridad afectiva; cuidados tales como alimentación, salud e higiene, asimismo, apoyo en cualquier necesidad suscitada de las situaciones cotidianas normales, o de aquellas que requieran atenciones especiales. En definitiva, la ética del cuidado significa, la capacidad para prestar servicios de tipo material, apoyo y seguridad afectiva.

A su vez Nuria Solsona i Pairó y otras (2007: 17-18), indican que con el concepto de cuidado, se hace alusión al conjunto de actividades y experiencias humanas, que realiza cualquier persona que se ocupa del bienestar de otros y otras, además de sí misma; argumenta además, que este tipo de actividades, son catalogadas como privadas, desde nuestra cultura, asociándolas con el conocimiento doméstico, como experiencia de saber cotidiano, que contribuye en la toma de decisiones,

relacionándose con el bienestar de las personas. En su argumento indica que, el debate en torno a la labor del cuidado, comprende dos ámbitos: el trabajo del cuidado instrumental y/o material, y el trabajo del cuidado de las personas.

Bajo esta perspectiva, del bienestar humano, la profesora Irene Comins Mingol (2009b: 1021-1022) explica, que las tareas de atención y cuidado son fundamentales para la satisfacción de las necesidades básicas de toda persona, son elementales para la supervivencia y el bienestar. Por lo tanto, son consideradas primordiales para el desarrollo humano, asimismo para la existencia de la justicia social. Son vitales para el desarrollo humano, pues son el medio a través del cual se lleva a cabo la satisfacción de las necesidades básicas. Gracias a estas tareas, se maximiza la utilidad de los recursos disponibles, para la satisfacción de las necesidades básicas, como las relacionadas con el alimento y la salud; sin embargo no son importantes solamente en ello, la atención y el cuidado proveen por sí mismas la necesidad de afecto y apoyo emocional, que todos los seres humanos necesitamos, por lo tanto son la manifestación por excelencia del reconocimiento que todas las personas requerimos.

La ética del cuidado tiene sus inicios en 1982, con el libro de Carol Gilligan, *In a Different Voice*, en donde la tesis tradicional es la teoría del desarrollo moral, a la luz de las voces y experiencias de las mujeres que habían estado excluidas en los análisis sobre el desarrollo y capacidad moral. (Comins Mingol, 2009a: 31).

Hasta ese momento primaba, la Teoría del Desarrollo Moral, propuesta por Kohlberg, quien se basó en un estudio empírico realizado con 84 niños varones, por un período de más de 20 años (Gilligan, 1985: 40), en el que Gilligan encuentra algunas irregularidades como la aplicación de la teoría, pretendiendo generalizar tanto a hombres como a mujeres, habiéndose basado solamente en niños.

Gilligan (1985: 38), descubrió en el análisis de las mujeres, una voz moral diferente a las suyas, por lo tanto incluye en sus juicios, otros puntos de vista, dando como resultado una preocupación por las relaciones y las responsabilidades, en contraste con la ética de la justicia, de la teoría moral según Kohlberg, en la que se ubica como preferente, la obediencia a normas morales universales.

De ahí que se establece una división sexual del trabajo, una segmentación entre lo público y lo privado. Hombres y mujeres desarrollan de esa manera dos perspectivas morales distintas, en función de la atribución desigual de responsabilidades: Ética del cuidado frente a Ética de la justicia (Comins Mingol, 2009b: 1020).

Victoria Camps (Comins Mingol, 2009b: 1021), resume las características de la ética del cuidado, en antagonismo con la ética de la justicia, de la siguiente manera:

1. Más importancia a las relaciones que al deber, por lo tanto se trata de una ética relacional.
2. Interés por el uso de la ley de acuerdo a la situación, más que su percepción.
3. Estima, que la racionalidad debe entrelazarse con la emotividad.
4. Centrado en la implicación y compromiso directo, y casi personal con los y las demás.
5. Añade una orientación individualizada, al enfoque abstracto y general de la ética de la justicia.

Debido a la experiencia de las mujeres, en las tareas del cuidar, se clasifica la ética del cuidado, como una ética feminista, la cual se puede definir «como la propuesta moral que critica un sesgo masculino en una ética» (Comins Mingol, 2009a: 38). Sin embargo, no se puede hablar solamente de una ética feminista, sino de éticas feministas, de las que, la ética del cuidado es una de ellas.

Cuando se aduce que la ética del cuidado es una ética feminista, no se afirma que el cuidado sea una característica específica de las mujeres, ni que éste se trate de una determinación biológica, sino se parte de una evidencia histórica.

Partimos de una evidencia histórica: las mujeres han sido tradicionalmente las cuidadoras. Podríamos afirmar más todavía, el cuidado es la actitud maternal por excelencia. Pero esta tendencia hacia el cuidado que poseen las mujeres no sólo se ha dejado ver en la actividad maternal sino en diferentes contextos. Tenemos, por ejemplo, los testimonios sobre la vida en los campos de concentración nazi. Brillantemente, en su obra *Frente al límite* Tzvetan Todorov nos relata cómo las actividades de cuidado mutuo entre los presos en los campos nazis eran bastante más abundantes entre las mujeres que entre los hombres (Comins Mingol, 2009a: 40).

En función del sexo se han designado ciertas tareas, que han hecho que las mujeres desarrollen habilidades para el cuidado, no significa entonces que sea por su condición biológica de ser mujer.

El género, por tanto, como construcción cultural derivada de la sexuación, es una categoría cultural impuesta sobre un concepto sexuado. Las diferencias biológicas entre hombres y mujeres no implican por sí mismas capacidades, actitudes o aptitudes diferentes. Cada sociedad, según sus necesidades, ha establecido un conjunto de normas diferenciales – comportamientos, deseos, acciones, etc.- que se imponen a los individuos, desde el nacimiento, en función de su pertenencia a uno y otro sexo (Ballarín Domingo, 2001: 20).

Al respecto, Constanza Tobío y otras, (2010: 22), argumentan: «Esta actitud especial hacia los demás es una característica de las mujeres, pero no por el hecho biológico de serlo sino porque a lo largo del proceso de socialización adquieren rasgos propios que acaban constituyendo su identidad».

De igual manera, Nuria Solsona i Pairó y otras (2007: 16): se refieren a la manera de cómo el cuidado se ha transmitido de las madres a las hijas por generaciones, haciendo énfasis, a que ésta, ha sido tarea asignada a las mujeres:

El aprendizaje de las tareas y responsabilidades domésticas se ha producido a lo largo de los siglos a través de la imitación y reproducción de los conocimientos de las mujeres. Estos conocimientos formaban parte de los aprendizajes femeninos imprescindibles para el desarrollo de las funciones sociales de las mujeres y, así mismo, eran un legado y responsabilidad educativa que pasaba de madres a hijas. La transmisión de los conocimientos domésticos eran al mismo tiempo un deber de las mujeres ya que, junto con otras prácticas femeninas como la honestidad, la sumisión, la invisibilidad, etc., justificaban los valores morales y las virtudes de los que se reconocía socialmente como «el modelo por excelencia» para ser una buena esposa, una buena madre y una buena mujer.

Partiendo de la idea, de que la ética del cuidado no es algo biológico en las mujeres, sino una construcción social, se puede trascender en el concepto, hablando de una ética para todos y todas, es decir para hombres y mujeres. «Por ello, me gustaría concluir proponiendo ver la ética del cuidado como una ética que va más allá de una ética de género, verla como una ética para todos. Todos somos igualmente capaces para el cuidado» (Comins Mingol, 2009a: 47).

Si no es una actividad y un saber específico de mujeres, también los hombres la pueden llevar a cabo, partiendo de la igualdad real.

Ahora bien, si la disposición femenina al cuidado no está inscrita en los genes, ¿Podrían adquirirla también los hombres? Esta cuestión ha sido objeto de debate y ha tenido, en general, una respuesta positiva. Hay hombres que a través de sus experiencias vitales desarrollan una forma de ser distinta, de la misma manera que hay mujeres que se apartan de la

pauta general. La ética del cuidado tiene, además, un componente normativo al que pueden adherirse los hombres. De hecho, son cada vez más los padres que asumen activamente tareas maternas como dar de comer o cambiar los pañales a los hijos pequeños, prácticas que seguramente van conformando un nuevo deber ser en los comportamientos masculinos (Tobío y otras, 2010: 22).

Considerando que el cuidado es una característica trascendental del ser humano, y no es inherente solamente a determinado género, el hombre puede ponerlo en práctica también. «Un modo de ser del humano es ser en el mundo, ya se muestra el cuidado o la cura como característica ontológica esencial que caracteriza al ser humano» (Martínez Guzmán, 2002: 62).

Siguiendo al profesor Martínez Guzmán (2002: 62 - 63), el ser humano se cuida de las cosas del mundo, de una manera fundamental, entendiendo el mundo, como un elemento constitutivo de la estructura del ser humano, el mundo cotidiano, que nos rodea en el diario vivir y los seres que en él aparecen. «En el mundo andamos ocupados, cuidándonos de las cosas de las muchas maneras en que nos cuidamos de ellas» (2002: 63).

En el mundo de eso cotidiano, de todo lo que nos rodea, aparecen los otros, pero también se nos aparece a nosotros mismos, como humanos. El ser humano, es fundamentalmente un ser con los otros. Esta es una característica integrante del ser humano, de su estructura ontológica, de su misma existencia. Inclusive el hecho de estar solo, es ser-con. Nuevamente aquí se pone de manifiesto el cuidado, que como ya se ha dicho, es una característica esencial del ser humano, procurando o cuidando de los otros y otras en sus modos diversos.

De acuerdo a lo anterior, existe una relación estrecha entre las culturas para hacer las paces y la ética del cuidado, según la propuesta del profesor Vicent Martínez Guzmán (2002: 67-69):

1. Los seres humanos, en tanto que humanos, nos caracterizamos por la cultura, como una manera de cultivo de las relaciones entre nosotros mismos, y entre nosotros mismos y la naturaleza. Según la forma de cómo nos cuidemos y cultivemos unos y unas de otros y otras, y de la naturaleza, podemos provocar guerras, marginación o exclusión, o podemos hacer las paces. Constantemente podemos pedirnos cuenta por esas maneras de cultura, cultivo o cuidado. Por lo tanto hay una relación entre cultura o cuidado, y responsabilidad que llega a ser universal.
2. Hay múltiples culturas y formas de cuidarse, que impulsan sentimientos de pertenencia a diversos grupos, los cuales pueden y deben ser educados para desafiar el temor a la diversidad, desde la admisión de la fragilidad humana y la necesidad que tenemos unos y unas de otros y otras, y de la naturaleza.
3. La educación para la paz, ha de permitir la reconstrucción de las competencias humanas, para cuidarnos haciendo las paces, en el ámbito de una ética mundial de mínimos que considere la diversidad y admita la fragilidad humana.
4. La cultura y la educación, tienen una relación estrecha a través del cultivo y el cuidado, por un lado respecto a las relaciones entre seres humanos, y por otro, por la relación con la naturaleza.
5. La palabra griega, que une cultura con educación es *paidea*, que inicialmente es el cuidado de la niñez, llegando a ser la potenciación de las eminencias humanas. De ahí la necesidad de deconstruir la educación aristocrática, guerrera y masculina inicial, para favorecer los tres elementos mencionados por Plutarco: la naturaleza,

la enseñanza y el hábito, contando con la docilidad de quienes somos educados y, de nuevo admitiendo nuestra debilidad. Asimismo, ha de superar las falsas seguridades, por las que nos preocupamos o descuidamos unos seres humanos de otros y otras, y de la naturaleza.

6. Dentro de la multiplicidad de culturas humanas, el cuidado puede ser una de las peculiaridades que tenemos en común y compartimos todos los seres humanos, puesto de manifiesto en lenguas y formas de vida diferentes. La educación para la paz, será una educación en las diferentes maneras de cuidarnos, que aumenten las diversas maneras de hacer las paces.
7. Según Heidegger, el cuidado, es la característica fundamental de los seres humanos que poseemos el mundo, cuidándonos de las cosas, y unos y unas, de otros y otras. Es una manera de habitar el mundo, en la comprensión de los hábitos que elijamos; es una forma de cultura o cultivo, y de ser diligentes. De ahí que, la educación para la paz, es una educación en el cuidado, en la forma humana de ver las cosas del mundo.
8. El cuidado, es también la inquietud manifiesta por los otros y otras. La persona es un ser con las otras y otros, que también pueden ser educados. A quienes se les puede tratar sin consideración, o verlos con cuidado. La educación para la paz, es una educación en el cuidado, en el sentido de velar por el bienestar de los otros y las otras.
9. Nos tratamos sin consideración y tenemos una actitud de indiferencia hacia la naturaleza, cuando nos preocupamos de nuestras tareas, nos sentimos arrojados entre los hechos del mundo, y percibimos una falsa seguridad, *sine cura*, sin el

cuidado de la existencia auténtica. La educación para la paz, ha de deconstruir esa falsa seguridad, para asegurarnos una legítima existencia.

10. El cuidado esencial en los seres humanos, admite lo terrenal y frágil de nuestra vida, y requiere esfuerzo, diligencia, entrega y solidaridad. Percibe a las personas como proyecto comprometido con el futuro. La educación para la paz, como educación para el cuidado, ha de basarse en la construcción de proyectos de futuro, desde la existencia legítima, generosa desde la concepción de la terrenalidad y la inconsistencia, que puede hacer que nos desviemos en falsas seguridades y preocupaciones. La paz, siempre es un proyecto, nuevas formas de culturas y de cuidarnos.

De ahí, la estrecha relación de la ética del cuidado con los estudios para la paz, en los que ya no se estudia la paz desde la ausencia de guerra, es decir paz negativa, sino desde la paz positiva, desde la denuncia de la violencia estructural, a partir de cada uno de los momentos de paz en la historia, llegando de esa manera, a la cultura para la paz, que es la alternativa a la violencia cultural; y en este caso específico, el cuidado es uno de los contenidos principales de una cultura para la paz.

El cuidar hace aportaciones importantes para la construcción de una cultura para la paz. El pensamiento y el ejercicio del cuidar, conllevan el desarrollo de valores morales, habilidades y competencias como la empatía, la responsabilidad, la paciencia, la escucha, el compromiso, el acompañamiento, la ternura, entre otras, que son vitales en la construcción de una cultura para la paz. En tal virtud, Betty Reardon subraya «*a culture of peace would be a culture of caring*»¹¹ (Comins Mingol, 2009c: 460).

¹¹ Una cultura de paz debería de ser una cultura del cuidado (traducción personal).

Asimismo, la cultura del cuidar, desarrolla otras habilidades fundamentales para la construcción de una cultura para la paz, a saber, según Comins Mingol (2009b: 1021): «habilidades para el desarrollo y sostenimiento de la vida, habilidades para la transformación pacífica de los conflictos y habilidades para el compromiso cívico social».

En cuanto a la transformación pacífica de los conflictos, es importante destacar tres aportaciones (Comins Mingol, 2007: 129-135; 2009b: 1022): Frente a un conflicto a partir del pensamiento de la ética del cuidado, se estima valioso que ninguno pierda, que en alguna medida, las personas involucradas salgan satisfechas, de tal manera que se mantengan las relaciones interpersonales. Por otro lado, es importante escuchar todas las voces posibles. El ser susceptible a las necesidades de las demás personas, y contraer responsabilidad a cuidar de ellas, llevan a las mujeres a escuchar voces diferentes a las propias y a tener discernimiento bajo otros puntos de vista. Finalmente, frente a un conflicto, desde la ética del cuidado, se prefiere la satisfacción de las necesidades, a la aplicación de castigos. A diferencia, de la ética de la justicia, aunque los teóricos consideren la satisfacción de las necesidades como labor fundamental, su interés va encaminado a la penalización y regularización de la agresividad.

Es importante hacer notar, cómo la socialización y el ejercicio del cuidar, han desarrollado en las mujeres, el compromiso por el bienestar de la sociedad en general, no solamente de la familia en exclusividad, por lo tanto se convierte en un bien público, lo que puede incidir en la formación de una ciudadanía autónoma y responsable, además, llevará a reafirmar la estructura de las relaciones cívicas en la sociedad. Compromiso que no está supeditado solamente a las mujeres, sino que también los

hombres lo pueden adquirir, a través de asumir una actitud hacia el cambio, apropiándose de las actividades del cuidar.

El cuidado, es una característica inherente al ser humano, como ya se ha dicho, por lo tanto, es el momento coyuntural para que los hombres, tomen, reclamen y se apropien de dicha característica, que además es trascendental, pero para ello, es sumamente necesario, que los varones renuncien a los privilegios que históricamente les ha asignado el patriarcado y a la monopolización de la masculinidad hegemónica. *«Cualquier cambio hacia la paridad en el trabajo doméstico no podrá realizarse si los varones no acceden a renunciar a su monopolización de los derechos a la privacidad y a transformar en recíprocos los derechos utilitarios¹² – es decir a democratizar su utilización-»* (Bonino Méndez, 2001: 37).

Esta no es tarea fácil, debido a que se debe iniciar con el reconocimiento de la situación privilegiada de la que se ostenta. Como suele suceder con todos los privilegios de los grupos dominantes en una sociedad. Derechos o privilegios de uso exclusivo, que no son siempre visibles para los varones como grupo dominante, pues a la medida que son ejercidos se perciben como derechos o privilegios naturales.

Saez Buenaventura y Kimmel (Bonino Méndez, 2001: 38), explican, que la falta de percepción de los privilegios, lleva a los grupos dominantes a diferentes efectos, tales como ser sensibles a los problemas propios, en tanto se subestima el sufrimiento producido a los grupos dominados, quejarse de la responsabilidad propia, pasando desapercibido o descalificando la del subordinado, aprovecharse de las capacidades y asignaciones sociales de los subordinados, la falta de responsabilidad de la desigualdad, atribuyendo el deber a los mismos subordinados.

¹² Aparece en cursiva en el original.

Todo ello, sucede a los varones respecto al cuidado y/o con lo doméstico, siendo una razón para su falta de motivación hacia el cambio. No se intuye su necesidad, justificándose con algunas expresiones que demuestran esta percepción, tales como: *ya tengo mucho con mi parte, mi mujer siempre se queja, es su tarea*, entre otras; inclusive manifestando enojo, o mostrando una actitud defensiva.

Estos intereses interpersonales son notorios, existiendo otros intrasubjetivos como el de defender la propia imagen. Nuevamente Bonino Méndez (2001: 39), lo explica: el ansia de mantener una adecuada y apreciada representación de sí mismo y ante los demás, sentirse admirable ante su propia mirada y ante las demás personas. Este valor se basa, en concebirse fieles cumplidores de los ideales que la masculinidad hegemónica plantea a los varones.

La defensa de intereses interpersonales e intrapersonales, hacen una alianza para provocar resistencia masculina, que provoca que los varones sigan casi ausentes del trabajo doméstico, es decir de las tareas del cuidar, lo que da origen a la manera de pensar, que dar prioridad a su libertad pública y privada es lo suyo; que las tareas del cuidar no les corresponden porque son inferiores, humillantes y sin importancia, siendo normal que las mujeres les concedan todo el esfuerzo necesario, para que ellos sean más libres. En tanto estas defensas sean aiosas, la igualdad real entre hombres y mujeres tendrá un difícil recorrido. Y, un primer paso para derribarlos debe ser, visibilizarlas, además de asumir una disposición para el cambio y la valentía para afrontarlo, trabajando hacia una democratización de los derechos, que hasta ahora han sido monopolizados por los varones en el mundo doméstico, para lograr la igualdad real, que sin duda, dará grandes beneficios en todos los ámbitos sociales.

Esto conlleva no sólo a compartir las tareas domésticas, sino a que los hombres asuman la responsabilidad individual de las tareas del cuidado, que no sea solamente una corresponsabilidad, justificada con la ayuda. «Si compartir es la norma ideológica que poco a poco se va traduciendo en formas de actuar, lo que todavía es raro es que los hombres asuman tareas domésticas o de cuidado como responsabilidad individual, a diferencia de lo que todavía ocurre con las mujeres» (Tobío y otras, 2010: 107).

En todo ello, la coeducación tiene un cometido importante, ya que ésta es fundamental para la construcción de una cultura más pacífica y menos violenta (Comins Mingol, 2009b: 1024). La coeducación se enfoca a la trascendencia en la educación, para eliminar la jerarquía de género entre hombres y mujeres y evitar la reproducción de roles de género, que históricamente han damnificado y siguen damnificando al bienestar individual y social, como se ha explicado a lo largo de este estudio.

Coeducar en el cuidar supone beneficios. De acuerdo a la profesora Irene Comins Mingol (2010b: 329), se pueden agrupar en cuatro objetivos y beneficios:

En primer lugar, un objetivo es que la labor del cuidar, puede ser compartida entre hombres y mujeres, alcanzando de esa forma niveles más justos de distribución del tiempo. De esa manera se puede evitar fenómenos como la doble jornada laboral y el techo de cristal para las mujeres. En este sentido, es necesario compartir las tareas de cuidado instrumental, como el de las personas.

En segundo lugar, el enriquecimiento y el disfrutar del mundo de los afectos, de la vida íntima y privada, que los hombres puedan adquirir, permitiéndoles ganar en felicidad, algo que la masculinidad hegemónica no ha permitido desarrollar. Una reivindicación desde los movimientos de la masculinidad. Con ello, coadyuvar con la educación sentimental. Al respecto Barragán Medero (2004: 168) indica:

La educación sentimental significa potenciar la toma de conciencia de nuestra riqueza expresiva y de nuestros sentimientos en las relaciones interpersonales y con nosotros mismos sin que sean establecidas en el contexto de las relaciones ilegítimas de poder.

La educación sentimental puede mejorar nuestra autoestima, eliminar nuestros conflictos afectivos y hacernos vivir de forma sosegada o apasionada nuestros sentimientos. [...] Los sentimientos sean innatos o no, forman parte innegable de la naturaleza humana, son nuestros y ninguna ciencia nos lo podrá arrebatarse jamás. Nuestro corazón está deseoso de manifestar todo el esplendor del que somos capaces los hombres. Cuando dejemos aflorar libremente la razón y el corazón probablemente habremos conquistado nuevas parcelas de libertad y felicidad.

En tercer lugar, que los hombres puedan adquirir autonomía personal, adquiriendo habilidades de autocuidado que las mujeres desarrollan a lo largo de la vida, lo que les posibilita afrontar las situaciones de separación o soledad con mayor naturalidad. Por ello, los viudos buscan matrimonio más frecuentemente que las viudas, por ejemplo.

En cuarto lugar, la socialización y la práctica del cuidado, permiten una disposición en valores de paz, alternativa a la socialización de la violencia, rompiendo con la ascética de la masculinidad. De esa manera, se contribuirá también a la construcción de nuevas feminidades y nuevas masculinidades, propiciando una sociedad más justa, pacífica, flexible e igualitaria.

La ética del cuidado, es la manifestación más legítima del amor, como lo indica Barragán Medero (2004: 167) «La ética del cuidado de las personas es la expresión más genuina del amor, de desarrollo personal y una fuente inagotable de placer cuando ha sido elegida voluntariamente».

En ello, es necesario acotar que, el cuidado se debe combinar con otros valores, para poder llegar a esa manifestación legítima de amor, desarrollo personal y placer, para no caer en un esencialismo del cuidar. «La definición de todo acto de cuidado como virtud sólo por la buena intención no sería acertada, pues puede producir malas consecuencias, especialmente si no se combina con otros valores como la justicia y la equidad» (Comins Mingol, 2009a: 63).

Siguiendo a Comins Mingol (2009a: 62-63), el cuidado y la justicia están fuertemente vinculados, por lo cual es dificultoso separarlos. Elegir a qué o a quién cuidar, cuándo, cómo, con qué magnitud o el tiempo disponible, significa valores como la justicia, la equidad, la autoestima o la honestidad. Aunado al respeto, tanto por la persona que recibe el cuidado, respetando su autonomía para que se desarrolle y empodere, para que no sea agobiante; como por el respeto propio, para que no se convierta en sacrificio y abnegación.

Indiscutiblemente, es necesario considerar qué necesidades son moralmente aceptables. Según Jaggat (Comins Mingol, 2009a: 62), el cuidado apropiado, no está sólo respaldado por el acuerdo entre la persona proveedora del cuidado y la persona beneficiada. Por ello, muchas mujeres sufren violencia doméstica, la cual ven como expresión de cuidado y amor, inclusive, llegan a identificarse empáticamente con sus agresores, por ello la necesidad de utilizar criterios de justicia, para identificar el cuidado que es moralmente aceptable.

Se debe tener en cuenta que no todas las prácticas de cuidado son positivas, por ello es imprescindible encontrar el punto de convergencia entre ética del cuidado y justicia ética, sabiendo qué es cuidado, cuánto debo cuidar, qué involucra el cuidar, o si tiene criterios relacionados con la justicia, de ahí la importancia del aprendizaje del

cuidar, lo cual debe ser incluido en educación y ser practicado en educación para la paz, desde la perspectiva de género (Comins Mingol 2009c: 462).

Por lo anterior, de acuerdo a Martín (Comins Mingol, 2009a: 63), el cuidado se estima virtud o valor moral, atendiendo a la conexión de tres elementos diferentes: la buena intención, las consecuencias y la interrelación con otros valores. La interpretación de todo acto de cuidado como virtud, solamente por la buena intención, no sería adecuada, ya que puede producir consecuencias nefastas, básicamente si no se coordina con otros valores como la justicia o la equidad. Además de la justicia, el cuidado es considerado una virtud por su relación con otras virtudes: El amor, la confianza, el respeto, la justicia, la honestidad, la gratitud, el esfuerzo, entre otras, valores que el cuidado implica y que enriquece la vida moral de las personas.

En definitiva, la ética del cuidado propicia la práctica de otros valores, y se complementa con ellos, por lo tanto se puede indicar que es una ética aplicada, porque no está desligada del mundo.

La ética del cuidado es o puede considerarse una ética aplicada porque no está desligada del mundo sino que es comprometida y transformadora. Las actividades propias de la ética aplicada son típicas de la sociedad civil, y este es el caso de la ética del cuidado. Como apunta Jacques Delors, *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos* son los cuatro pilares de la educación de este nuevo milenio (1996). El cuidado es un valor vertebral para desarrollar ese *aprender a vivir juntos* en todos los ámbitos de las experiencias humanas, y es fundamental para reactivar una ciudadanía que se pretenda comprometida y participativa. El principio de cuidar debería formar parte de cualquier *ética cívica*, debería formar parte del *capital ético* compartido sin el que una sociedad se sabe inhumana, bajo mínimos de humanidad (Comins Mingol 2009a: 199):

Por todo ello, los hombres deben asumir una actitud de cambio, empoderarse de la ética del cuidado, empezar con el aprendizaje de esta asignatura, hacerla propia, e iniciar el gratificante camino del cuidado, la ternura, el amor, entre otros, construir una cultura de paz, bajo óptica de la igualdad real que propicia la coeducación.

2.2.5. CULTURA PARA HACER LAS PACES

La cultura para hacer las paces consiste «en la creación de nuevas formas de cultivar las relaciones entre los seres humanos mismos y entre éstos y la naturaleza para incrementar las posibilidades humanas de vivir en paz» (Martínez Guzmán, 2004a: 209). Cuando se habla de cultivar, se recupera la etimología de cultura, que significa cultivo. La cultura para hacer las paces, tiene que ver con la reconstrucción de los momentos, actitudes, instituciones, habilidades, entre otras, que a través de la historia han sido útiles para la organización pacífica, como indicadores de las capacidades o competencias humanas para hacer las paces.

Además, pone de manifiesto el compromiso con la transformación de las culturas y las sociedades, con el objetivo de incrementar las formas pacíficas de convivencia y la remisión o disminución de las capacidades humanas, para ejercer los diferentes tipos de violencia.

En todo esto, se evidencia el concepto de paz imperfecta, como indicador de cultura de paz, teniendo en cuenta, que no podemos continuar con la idea de paz perfecta, porque de lo contrario vendría la frustración y la miraríamos como algo inalcanzable, sino pensar, que a través de la historia, los seres humanos hemos tenido la capacidad de cultivar nuestras relaciones, promoviendo actitudes, acciones,

instituciones, lenguajes, declaraciones, entre otras; para transformar pacíficamente los conflictos.

Estos signos, han sido imperfectos por ser siempre inacabados, pero, que se han realizado de la manera que se han considerado mejor, según las diferentes culturas. Por ello, es necesario hacer énfasis en culturas para hacer las paces, porque existen tantas culturas, según las diferentes formas de expresión de los pueblos, grupos, comunidades, por ejemplo; reconociendo en todo esto, los derechos a la interculturalidad, de los ciudadanos del mundo.

El concepto de paz imperfecta, presenta algunas ideas fundamentales como lo explica la profesora Irene Comins Mingol (2002: 322), por una parte, una idea novedosa y revolucionaria, que nos ayuda a reconocer las prácticas pacíficas donde ocurran, nos descubre estos hitos pacíficos, como apoyos de una paz mayor, más amplia; otra implicación que tiene este concepto es, su adjetivo de imperfecta, en el que la paz se ve como un proceso inacabado, sin terminar, inconcluso, que se construye cada día y paso a paso. Esta idea, denota la conciencia existente de la inherencia del conflicto a lo humano, siendo éste un motor de creación y superación; y por último, es que este concepto va más allá de la idea de paz utópica, perfecta e inalcanzable, por lo tanto supera la apatía, el escepticismo y la desmotivación que produce trabajar por algo utópico e inalcanzable.

Este concepto nos permite pensar la paz, como un proceso, un camino inacabado, en el que cada uno de los seres humanos, podemos aportar algo para alcanzarlo, para enriquecerlo, en la medida posible de cada persona.

Lo anterior, nos lleva a considerar que ya no aprendemos sobre las paces, desde lo que ellas no son, sino desde los momentos inacabados e imperfectos que vivimos en

paz, los cuales se convierten en criterios para denunciar la violencia, la guerra, la marginación, la exclusión, la desigualdad, entre otras; por lo tanto, el reconocimiento de estas paces imperfectas, en el compromiso con la creación de nuevas culturas para hacer las paces, es una nueva forma de entender el realismo en las relaciones humanas.

No podemos cerrar los ojos a la realidad de la anulación de unos a otros, del mal que hacemos a la naturaleza, de los conflictos generados diariamente; pero tampoco los podemos cerrar a la realidad de nuestras habilidades, capacidades, acciones y actitudes para hacer las paces, las cuales son reconocidas personal, social e históricamente, que son inacabadas, pero que se han dado de manera significativa, indicando el carácter del proceso de la convivencia pacífica, que implica que siempre iremos hacia adelante buscando el norte, mejorando cada día, que aunque no lo alcanzamos del todo, pero cada paso que damos es un gran avance que hacemos, de ahí la importancia de concebir la paz como un ideal regulativo.

En investigación para la paz, Galtung ha entendido la cultura para la paz, como una alternativa a la violencia cultural, la cual consiste en todos los discursos que refuerzan la violencia estructural, los cuales pueden desencadenar violencia directa. Una característica de la violencia cultural, es que hace opaca nuestra responsabilidad moral. En la propuesta de giro epistemológico, de la cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz e Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz, de la Universidad Jaume I, Castellón, se argumenta que es a partir de las intuiciones morales que tenemos, sobre cómo podríamos hacernos las cosas de otra manera, que somos capaces de denunciar la violencia cultural.

Por consiguiente, las culturas para hacer las paces, hacen transparentes las responsabilidades morales que tenemos, y nos legitiman para pedirnos cuentas de cómo

cultivamos nuestras relaciones, indagando de si existen otras maneras de hacernos las cosas, porque de la manera que el ser humano ha sido capaz de crear las guerras, teniendo mucha imaginación para ello, también es capaz de crear la paz, ir por caminos de paz, revisando que se ha hecho con las guerras y desaprenderlas, poniendo en juego toda nuestra imaginación.

Es interesante, como en el preámbulo de la constitución de la UNESCO, se indica que es en la mente de las personas, donde se han creado las guerras, por lo tanto es en nuestras mentes donde debemos crear los baluartes de la paz. Al recoger la UNESCO, el mandato de la ONU de proclamar el año 2000, como el año de cultura de paz, da a conocer los indicadores para las nuevas culturas de paz (Martínez Guzmán, 2004: 209-211):

- Respetar todas las vidas.
- Rechazar la violencia con un compromiso positivo, practicando la no violencia.
- Desarrollar la capacidad de generosidad, compartiendo el tiempo y recursos materiales con los demás.
- Escuchar para que haya comprensión entre las diversas voces y culturas en que nos expresamos.
- Preservar el planeta, es decir, que haya un consumo responsable y con criterios de justicia.
- Reivindicar la solidaridad, reconstruyendo sólidas relaciones entre los seres humanos.

Ante estas demandas, es necesario que cada una de las personas, desde sus posibilidades, habilidades, espacios y competencias, nos comprometamos a construir y consolidar, culturas para hacer las paces, para la construcción de un mundo mejor.

En esto, es ineludible destacar el desafío para las nuevas culturas para hacer las paces (Martínez Guzmán, 2010b: 306), el de utilizar los valores, métodos, procedimientos y actitudes de los diversos grupos dominados, para la transformación por medios pacíficos, del sistema de masculinidad hegemónica y de esa manera aprender nuevas formas de ser seres humanos, como alternativas a las diferentes maneras de dominación. Esto llevará a la igualdad real entre hombres y mujeres, que es tan necesaria para la construcción de una cultura para las paces. «Difícilmente se puede construir una cultura de paz si no es paralela y se interrelaciona con la construcción de una cultura de igualdad entre géneros» (Díez Jorge, 2010: 137).

Para el establecimiento de una cultura de paz, se hace necesaria una transformación social, que ponga fin a la violencia directa, estructural y cultural. «La cultura de paz supone, en definitiva, y sobre todo, una dinámica de transformación social que implica la conversión de una cultura de la violencia a otra de paz» (Alcañiz Moscardó, 2010: 114). Además del desarrollo de un proceso coeducativo, como el instrumento para su implementación.

2.3. EDUCACIÓN PARA LA CULTURA PARA LA PAZ

Los pazólogos somos los realistas, ya que convivir en paz no es sólo una posibilidad, sino una realidad, que paulatinamente vamos construyendo, cada uno y una desde su espacio, aportando elementos desde nuestros saberes, experiencias y vivencias, las cuales son importantes para la construcción de culturas para las paces, que no es un proceso individualista y/o egoísta, sino un proceso compartido, de cooperación y solidaridad.

En todo esto, la educación como instrumento valioso, para la transformación humanizadora de la sociedad, ejerce un papel fundamental, además, constituye un pilar fuerte, favoreciendo el desarrollo integral de las personas y posibilitando la búsqueda de alternativas de solución a las diversas problemáticas suscitadas, y favoreciendo la transformación pacífica de los diversos conflictos en cualquier sitio del mundo. Al tener en cuenta todo lo anterior, concebimos la educación para la paz, como:

*el proceso global de la sociedad, a través del cual las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente en el interior de la comunidad nacional e internacional y en beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos para conseguir cada una de las metas que conforman la cultura de paz*¹³ (Tuvilla Rayo, 2004b: 397).

El papel que ejerce la educación, en todos los ámbitos y escenarios locales, nacionales y mundiales, es fundamental, por ello se hace necesario los aprendizajes innovadores, que tengan apertura a las expectativas de la sociedad, ante los constantes cambios mundiales, y preparen al alumnado, de tal manera que puedan hacer frente de manera creativa y constructiva a los desafíos y demandas surgidas constantemente en los ámbitos descritos anteriormente, surgiendo de esa manera las dimensiones de la educación para la paz.

2.3.1. DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN PARA LA CULTURA PARA LA PAZ

De acuerdo a Tuvilla Rayo (2004b: 401), la definición de educación para la cultura para la paz, remite a un concepto holístico, que comprende las dimensiones principales siguientes, de acuerdo a la UNESCO, en el año 2000:

¹³ Aparece en cursiva en el documento original.

- Una educación comprensiva, que debe globalizar integralmente los derechos humanos, la democracia, la comprensión internacional, la tolerancia, la no violencia, el multiculturalismo, así como todos los otros valores tales como la equidad, la armonía, la empatía, entre otros, considerando la educación como un fenómeno social transmisor de valores, ligados a la cultura para la paz, para el pleno desarrollo del ser humano.
- La educación debe englobar diversidad de contenidos en los diferentes programas, de cada uno de los niveles educativos, los valores ligados a la cultura para la paz.
- La educación debe ser dirigida al individuo en su globalidad.
- La educación debe ir dirigida a los grupos vulnerables, como personas con necesidades especiales, minorías, entre otras, cuya finalidad deberá ser, promover la igualdad de oportunidades.
- Promover un desarrollo educativo, que incluya la educación formal, como la no formal.
- La educación como proceso dinámico, participativo e interactivo de enseñanza aprendizaje, debe englobar la totalidad de saberes y valores transmitidos.

Estas dimensiones exigen, desde una perspectiva global, la contribución de los diferentes enfoques y teorías pedagógicas que prevalecen en la actualidad, como la educación cívica, educación en valores, educación multicultural e intercultural, educación para la tolerancia, educación para la no violencia, educación en derechos humanos, a saber, a fin de llegar a las metas propuestas.

Para Fernández Herrería (2004a: 378–381), cuando hablamos de educación para la paz, relacionamos el campo de educación con el de la paz, indicando que el fin de la acción educativa, son los valores de una cultura de paz. En todo esto, es fundamental

distinguir entre el contenido y el medio, es decir, distinguir en lo que se enseña y la forma de enseñarlo. Además es necesario, no limitar la educación para la paz al contenido explícito, sino hacer énfasis en todos aquellos, que de manera indirecta contribuyen al proceso, o en las diversas manifestaciones del curriculum oculto, que se desarrolla en los establecimientos educativos.

Hay un factor importante a considerar en todo esto, la forma de enseñar, que también es incidente en el proceso de construcción de una cultura de paz, ya sea desde materias o ejes transversales y temas específicos, o desde aquellas materias completamente ajenas; pero la forma de desarrollar el proceso, las relaciones con los miembros de la comunidad educativa, la reconstrucción individual y grupal, las actividades extracurriculares o cocurriculares, la organización del centro, por ejemplo, son determinantes para transmitir valores de cultura de paz; pudiendo determinar entonces, que el primer problema se nos presenta en la misma acción educativa.

Ante toda esta situación, es fundamental que no haya contradicción entre el fin, educar para la paz, y los medios, la forma de hacerlo; porque muchas veces el proceso se desarrolla con violencia, ya sea visible o invisible, es decir, directa o estructural, tanto en la educación sistematizada, como en la informal, por lo tanto, la educación para la paz, debe estar presente en todos los actos en los que pueda haber educación.

La responsabilidad educativa, en la interpretación actual, no recae específicamente en la escuela, sino es responsabilidad de toda la humanidad, por lo tanto, cada experiencia, vivencia, y circunstancia, constituye una oportunidad de aprendizaje, durante toda la vida, y en todo ello, debe estar presente la idea de educar para la paz.

2.3.2. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN PARA LA CULTURA PARA LA PAZ

La educación debe ser un proceso dinámico y permanente, que aspire a crear las bases de una nueva cultura: la cultura para la paz, que nos permite pensar, sentir y actuar de otra manera, logrando el desarrollo equilibrado y armónico de las personas y su entorno natural, rompiendo los viejos paradigmas que permitan dar un giro epistemológico en la pedagogía, que no se circunscriba solamente a la escuela, sino trascienda a todos los elementos de las estructuras sociales, fomentando un verdadero cambio en la vida de las personas, tanto en el ámbito personal, interpersonal, comunitario, nacional, regional e internacional, considerando de esa manera, que la educación para la paz, debe tener las siguientes características:

- Contribuir en la construcción de un Nuevo Orden Internacional, basado en un concepto de paz positiva, de tal manera que las relaciones en los niveles individual, social, nacional e internacional, den como resultado la resolución pacífica de los conflictos y la justicia social. En esta concepción intervienen los principios de dignidad, solidaridad y seguridad.
- Al comprender de esta manera la educación para la paz, se llevará a la práctica los derechos humanos en su dimensión social, económica y política, reconociendo los derechos de solidaridad, de acuerdo al ideal sostenido, por los principios contenidos en la Carta de las Naciones Unidas.
- La educación para la cultura para la paz, no puede ni debe circunscribirse al ámbito escolar, debe abarcar la realidad total de las personas, la sociedad en general y el mundo que está en constante evolución.

- La educación para la cultura para la paz, es necesaria e imprescindible, para la práctica del derecho a la paz, al desarrollo, al desarme y a un medio ambiente que permita el goce de una vida digna y de calidad.
- La educación para la paz, debe incluir a las voces silenciadas: género (mujeres y nueva masculinidad) multiculturalidad e interculturalidad.¹⁴

La paz, el desarrollo sostenible y el medio ambiente, son realidades complejas, como complejo es el ser humano, comprendiendo para su realización, procesos complejos, por lo tanto se hace necesario en educación para la cultura para la paz, difundir, informar y formar, de conformidad con los estudios aportados por las diversas investigaciones en la materia, y orientarse hacia la acción, entendida no como una acción neutral, ya que la educación posee una importante dimensión social, política y en valores (Tuvilla Rayo, 2004b: 400-402).

2.3.3. FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN PARA LA CULTURA PARA LA PAZ

De acuerdo a las dimensiones y características de la educación para la cultura para la paz, y siguiendo a Tuvilla Rayo (2004b: 402-403), ésta debe cumplir con las siguientes finalidades:

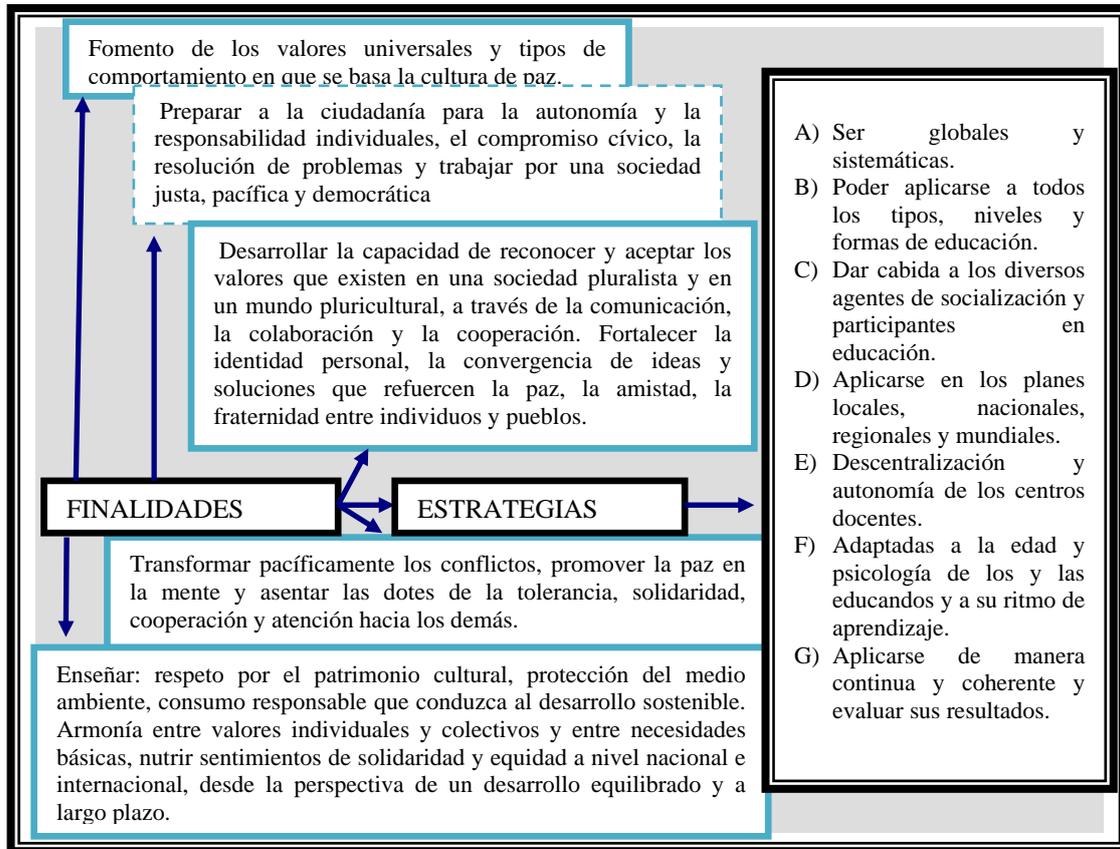
- La finalidad principal de la educación para la paz, debe ser fomentar en las personas el sentido de los valores universales, y los comportamientos en que está basada esa cultura para la paz. En todo ello abarca los derechos humanos y la democracia, como parte de los valores universales, para llegar a una cultura para la paz.

¹⁴ Aporte personal.

- Fomentar la capacidad de tener en cuenta y apreciar el valor de la libertad, y las aptitudes que permitan responder a sus desafíos. Esto supone que debe preparar a la ciudadanía, para que desarrolle competencias a fin de transformar pacíficamente los conflictos, prepararlos para la autonomía y la responsabilidad individual, con un compromiso cívico y solidario, para coadyuvar en la construcción de una sociedad más justa, pacífica y democrática.
- Desarrollar la capacidad de reconocer y aceptar los valores existentes en la diversidad cultural, los sexos y otras voces que no han sido tenidas en cuenta, a fin de ser capaces de comunicarse, compartir y cooperar con su sociedad, diversificando las experiencias, en la búsqueda de mejorar las condiciones de vida, lograr la interculturalidad y construir una cultura para la paz. En esto, es fundamental hacer énfasis, en que los estudios de paz, son interdisciplinarios e interculturales, para que haya una interpelación recíproca entre disciplinas y culturas.

No es suficiente el reconocimiento de la multiplicidad o pluralidad, sino que la investigación y los estudios para la paz han de ser sometidos a las riquezas de las tensiones, matices, transformación positiva de las contradicciones entre esas culturas y saberes plurales, para reconstruir desde el reconocimiento y de forma dinámica, aquellas características que se vayan configurando en cada momento, como indicadores de transformación pacífica de las relaciones humanas que produzcan guerras, marginación, miseria y exclusión (Martínez Guzmán, 2005b: 78).

- Fomentar el cuidado del patrimonio cultural y el medio ambiente y adoptar métodos de producción y pautas de consumo que conduzcan al desarrollo sostenible. Para una mejor comprensión de estas finalidades, se sintetizan en el siguiente cuadro:



(Tuvilla Rayo, 2004b: 403).

2.3.4. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA CULTURA PARA LA PAZ

Siguiendo con Tuvilla Rayo (2004b: 404-405), las finalidades analizadas en el epígrafe anterior, se concretan en cuatro objetivos interactivos que comparten todos los componentes de la educación para la cultura para la paz.

- Preparación para la noviolencia: Preparar a la juventud para la práctica de la noviolencia, debe ser uno de los objetivos fundamentales de la educación basada en la transformación pacífica de los conflictos, para construir una paz basada en la justicia social.
- Responsabilidad de la ciudadanía mundial: Todos los seres humanos, debemos mostrar y precisar un mínimo de responsabilidad, en los procesos de interacción

social. Esta responsabilidad no debe ser entendida únicamente en el cumplimiento de deberes y obligaciones, debe trascender este concepto, lo que supone captar los rasgos morales de las relaciones, actuar conforme a ellos, es decir, adoptar un comportamiento ético, ante las cosas que pasan en nuestro entorno inmediato y mediato. La responsabilidad es un rasgo esencial tanto de la experiencia individual como colectiva, del desarrollo de un aprendizaje, que permite la consolidación autónoma de nuestra actitud ética, frente al mundo y de una conciencia planetaria.

- Igualdad de actitudes: La educación para la paz, es una forma particular de la educación en valores, principalmente del valor paz. Al respecto también el profesor Martínez Guzmán (2001: 73), explica: «Si no entrara en juego el valor paz, con sus dimensiones crítica y constructiva, los estudios de la paz se tornarían una empresa imposible; se verían reducidos al mero juego de ajustar las teorías a los datos». Estos valores deben perseguir el desarrollo de actitudes iguales en la niñez y juventud del mundo, actuando guiados por la justicia, la tolerancia y la solidaridad, para poder hacer frente y buscar soluciones viables, a los diversos problemas que aquejan al mundo actual, y de esa manera, instaurar una solidaridad internacional que favorezca el pluralismo, la tolerancia, la igualdad entre sexos y el interés por las otras personas. De ahí la necesidad de implementar un curriculum coeducativo.
- Investigación crítica de alternativas: La educación para la paz, debe ser crítica con la realidad, a la vez creativa, porque la creatividad está en la propia dimensión humana. La educación para la paz, debe formar al alumnado de tal manera que acepte los desafíos de la sociedad actual y sea capaz de transformar positivamente la realidad social, examinando los obstáculos, que a menudo impiden experimentar un progreso hacia la paz; desarrollar y familiarizarse con habilidades y destrezas, que

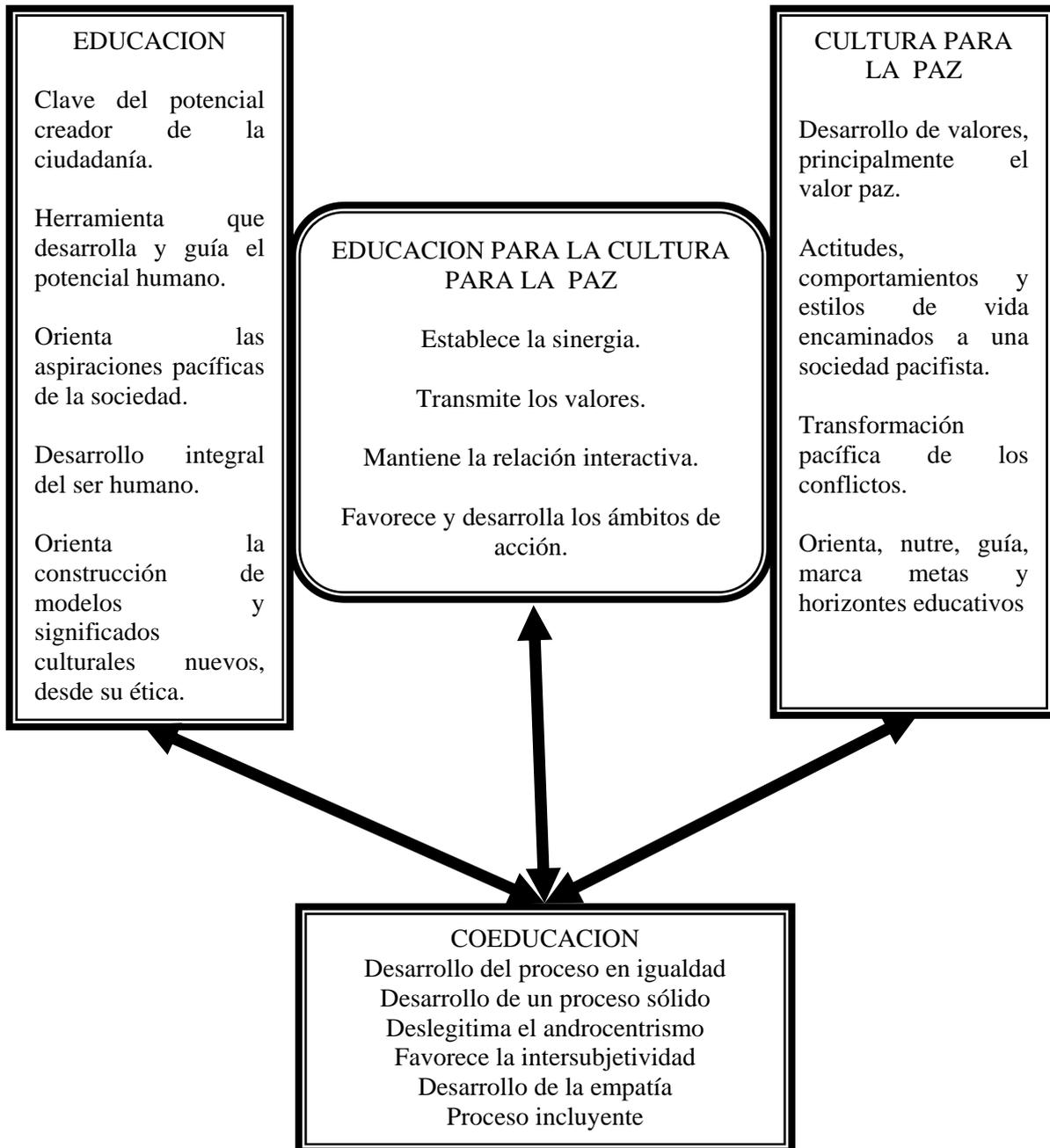
venzan esas dificultades y proporcionar modelos de personas y de grupos, cuyas acciones se encaminen en pro de la paz realizable, aportando cada uno desde sus posibilidades y construir cada momento y acción de paz.

La educación constituye el elemento más valioso para la construcción de una cultura para la paz, es por ello, que el presente estudio presenta la coeducación como una propuesta educativa, para construir una cultura para la paz, a través de un conjunto de valores, actitudes y estilos de vida, dentro de ellos, el estilo de vida con igualdad; constituye la clave importante para la creación de una sociedad local y global pacífica.

Es a través de la educación que se logra el desarrollo del ser humano, por ello ésta debe ser de calidad y no limitarse solamente a la mera transmisión de conocimientos, sino educar para la vida y en igualdad de condiciones, no importando color, tamaño, edad, ni sexo.

Es a través de la educación que las sociedades alcanzan mayores cotas de desarrollo humano, superan los prejuicios y estereotipos que segregan y separan a unos de otros, se establecen relaciones basadas en la cooperación y la participación, se aprehende y comprende el mundo diverso y plural en el que vivimos, se desarrollan las habilidades y capacidades necesarias para comunicarse libremente, se fomenta el respeto a los derechos humanos y se enseñan y aprenden las estrategias para resolver los conflictos de manera pacífica (Tuvilla Rayo, 2004b: 406-407).

En todo esto, vemos la sinergia que existe entre cultura para la paz y educación, en la que la educación para la paz, juega un papel fundamental, favoreciendo la interacción entre éstas, y el desarrollo de ámbitos donde la cultura para la paz se construye y se desarrolla, lo que queda sintetizado en el siguiente gráfico:



Por mucho tiempo, se ha desarrollado este proceso favoreciendo solamente a algún determinado grupo de las poblaciones, dentro de ellos a los hombres, vedando de este derecho muchas veces a las mujeres, y cuando se les ha dado, ha sido de una manera restringida, porque no se les trata igual, por ello, para contribuir a construir una

cultura para la paz sólida, es necesario desarrollar el proceso desde la propuesta coeducativa, como se explica en el cuadro anterior.

En definitiva, la educación constituye sin lugar a dudas, el mecanismo más eficaz para construir una cultura para la paz, como ya se ha dicho; mecanismo que se debe desarrollar en base a la igualdad real de las personas, porque no tendría sentido querer construir una cultura para la paz, si se deja por un lado la coeducación. Esto lleva a un cambio de paradigma y pertinencia en la educación propuesta por los sistemas educativos actuales, teniendo en cuenta la función socializadora de la educación, en cuanto a la transmisión de valores propios de la sociedad, en la que el valor paz, juega un papel fundamental y, el cambio constante que la educación está haciendo, en las esferas de esa misma sociedad, para poder satisfacer sus necesidades, expectativas e intereses.

Además la educación también cumple con una función humanizadora, por lo que se requiere más apertura, más pluralidad e igualdad, situación en la que la cultura para la paz, juega un rol fundamental, poniendo en tela de juicio todas las reformas que los sistemas educativos puedan implementar, para lograr el desarrollo integral del ser humano, en lo que siguiendo a Tuvilla Rayo (2004b: 408-412), la educación debe asumir tres retos:

Primero: Satisfacer la exigencia de pasar de un modelo de educación institucionalizada a un modelo de sociedad educadora. La definición de cultura para la paz, establece los mecanismos y niveles de análisis de las relaciones existentes entre educación y cultura, esto incluye la dimensión cultural de un modelo de desarrollo, que debe ser compatible tanto con el derecho humano a la paz, como con el derecho a un desarrollo humano sostenible. Esta relación establece, no sólo las finalidades de la educación, sino las

metas de la sociedad. Esto nos permite entender de una manera diferente, el concepto de una nueva ciudadanía emergente, basada en el principio de la igualdad y la cohesión social, haciendo frente a los cambios constantes, producidos a escala mundial, donde la participación de todas y todos los actores sociales, es ineludible.

Segundo: El reto de la construcción de una cultura para la paz, basada en proyectos educativos integrales, participativos, inclusivos y permanentes, con la participación de toda la comunidad educativa y de otros sectores de la sociedad. Se trata de dar a la educación, una perspectiva holística, de modo que se cumpla con su cometido de la formación integral del ser humano, como ya se ha dicho en diversas ocasiones; lo que será posible, convirtiendo los centros educativos, en comunidades de aprendizaje, articulando un proyecto que tenga su punto de partida desde lo local, hasta lo global, con una dimensión política, económica, social, cultural, entre otras.

Tercero: Fomentar los valores universales compartidos y comportamientos, en los que se basa la cultura para la paz, que debe ser otra finalidad educativa, que considera el aprendizaje de una ciudadanía apta de manejar situaciones difíciles e inciertas, desde la autonomía y la responsabilidad individual, aunado con el reconocimiento del valor del compromiso cívico, de la asociación con las demás personas, para transformar pacíficamente los conflictos y asumir la misión de construir una sociedad más justa, igualitaria, democrática y pacífica, lo que obliga a hacer nuevos planteamientos y cambiar los viejos paradigmas, e innovar las estructuras educativas, desde el concepto y la cultura de la coeducación, entre otras.

2.3.5. CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA CULTURA PARA LA PAZ

Para favorecer la construcción de una cultura para la paz, es necesario repensar el proceso enseñanza aprendizaje, en el que cobra una importancia fundamental, los contenidos a desarrollar en todos los niveles y programas de estudio, asimismo, en todas las actividades extracurriculares que se lleven a cabo en el contexto escolar.

Especialmente, se debe incluir contenidos sobre las condiciones para la construcción de la cultura para la paz, las diferentes maneras de transformar conflictos pacíficamente, los derechos humanos, su evolución, sus fuentes históricas y sus fundamentos éticos y filosóficos. En síntesis, educación para la paz, los derechos humanos y la democracia.

Uno de los contenidos que no debe pasar desapercibido en educación para la cultura para la paz, es el de la transmisión *del valor del cuidar*, que históricamente ha estado ligado específicamente a las mujeres, quienes han desarrollado otros valores como la empatía, que es necesario, para saber qué cuidados necesitan las otras personas, además de la responsabilidad, la interconexión, la afectividad, la solidaridad, entre otros. «Del trabajo maternal o *maternaje*¹⁵ surgen capacidades cognitivas, actitudes, valores y hábitos afines a la paz: la paciencia, la responsabilidad, la ternura, el amor, la empatía, el compromiso...Además, el trabajo maternal está guiado por la noviolencia» (Comins Mingol, 2007: 194).

Estos valores, deben transmitirse ya no como de género, sino como valores humanos, los cuales son necesarios para la construcción de una cultura para la paz, que hasta ahora, se han transmitido solamente a las mujeres, pero que se hace

¹⁵ Aparece en cursiva en el texto original.

imprescindible compartirlos para todas las personas, es aquí donde estriba la importancia de coeducarnos en estos valores.

Al asumir la responsabilidad de la coeducación, se deconstruirá la dicotomía hombre violento-mujer pacífica, además se abogará por la explicación cultural y socialmente construida de los roles de género, poniendo fin de esa manera, a los estereotipos sexuales y se logrará construir una nueva visión del hombre y la mujer, en lo que se llama, nuevas feminidades y nuevas masculinidades.

La dicotomía mujer pacífica/hombre violento, es una construcción social que hay que desmontar y seguir manteniéndola arroja leña al fuego de los estereotipos, al mantener horizontes de la identidad y roles que les fueron asignados por la tradición patriarcal, es preciso que emerjan movimientos, conceptualizaciones y teorías que ayuden a desmontar la construcción social del varón [...] Los nuevos modelos han de hacerse visibles y significativos para que trasciendan culturalmente (Magallón Portolés, 2006: 223, 225).

Estas construcciones sociales, que se han perpetuado, han causado la dominación masculina, relacionada con la violencia, el poder y la posición, pero que se hace necesario dismantelar, para poder construir una sociedad diferente.

El patriarcado se ve como la institucionalización de la dominación masculina en estructuras verticales, con muy elevadas correlaciones entre género y posición, legitimadas por la cultura (en religión y lenguaje, por ejemplo), y que a menudo aflora como violencia directa en las que los hombres son el sujeto y las mujeres el objeto. El patriarcado, como cualquier otra formación social profundamente violenta (como las subculturas delictivas y estructuras militares), mezcla violencia directa, estructural y cultural en un triángulo vicioso. Cada una refuerza a las demás en ciclos que empieza en cualquiera de sus ángulos. La violencia directa, como la violación, intimida y reprime; la violencia estructural institucionaliza, y la violencia cultural interioriza esa relación,

especialmente en el caso de las víctimas, las mujeres, haciendo que la estructura sea más duradera (Galtung, 2003: 70).

En este sentido, la coeducación no debe verse como la negación pacífica del patriarcado, asumiendo el matriarcado, sino como una igualdad real entre el hombre y la mujer, para construir como ya se ha dicho, nuevas formas de ver la masculinidad y la feminidad.

Dado que cualquier concepto se entiende mejor en términos de su negación, debemos apresurarnos a puntualizar que la negación pacífica del patriarcado no es el matriarcado, sino la paridad, o la igualdad de género – con estructuras horizontales que relacionen a los géneros en asociación– (Galtung, 2003: 69).

Por ello, es urgente tomar nuevas direcciones, en los contenidos en educación para la paz, lo que significa también educar para la vida, que permitirá innovar el proceso y retomar la mirada educativa hacia el principio innegociable del valor de la vida humana. Todo esto se logrará asumiendo sin distinción alguna en razón de sexo, la ética del cuidado.

Pero la vida es tan suficientemente frágil que exige para su supervivencia medidas de protección y cuidado. Y solamente es posible desde el cuidado mutuo. Desde estas dos constataciones deberíamos construir nuestro modelo educativo, en el que niños y niñas, sin ningún tipo de discriminación, aprendiesen a valorar positivamente las acciones y el tiempo dedicado al cuidado (Jares, 2005: 130).

Este contenido cobra importancia no solamente en la familia, sino también dentro de la escuela, en el cuidar de los compañeros y compañeras de clase, el cuidar de las instalaciones educativas, el cuidar los materiales didácticos, en sí el cuidado en general, en todos los ámbitos escolares; cobra importancia también en el cuidado de la naturaleza, tanto para su preservación, como para el mejor aprovechamiento de los

recursos y el desarrollo mismo de las personas. En síntesis, el coeducarnos en el valor del cuidar, como valor humano, es algo ineludible e impostergable en educación para la paz, no sólo por justicia de género, sino como un elemento fundamental en la construcción de la cultura para la paz.

2.4. RECAPITULACIÓN

La educación, constituye el instrumento más valioso, para la construcción de una cultura para la paz, sin ella, no sería posible consolidar el proceso de la transmisión de conocimiento y lo más importante, desarrollar en las personas, las capacidades necesarias, para poder desenvolverse como ciudadanos plenos, haciendo uso de sus derechos y cumpliendo con sus deberes.

Pero muchas veces, este proceso se lleva a cabo, no dando las mismas oportunidades a todas las personas. Desde las aulas, y generalmente fuera de ellas; en las actividades extracurriculares y/o cocurriculares, en la organización escolar y pedagógica y en las condiciones materiales, del quehacer educativo, se trata con mayores prerrogativas a los hombres, hecho, que no permite alcanzar una cultura para la paz o unas culturas para las paces, plenas.

Por ello, desde este estudio, la coeducación viene a constituir una propuesta eficaz, para superar esas deficiencias, que los sistemas educativos han reproducido en la actualidad. No es suficiente con tener un curriculum mixto, la solución para llegar a la igualdad, eliminar los estereotipos sexuales y los etiquetajes en función de sexos, es implementar un proceso, con un curriculum coeducativo, desarrollado por un profesorado con una actitud diferente, y en las condiciones necesarias, para lograr una

verdadera formación integral del alumnado, y construir una verdadera cultura para la paz.

Articular un proceso desde esta dimensión, supone, por un lado, hacer de la escuela un centro de aprendizaje de adaptación, centrado en el desarrollo del ser humano, desde su concepción como persona, no dando prioridad al sexo que ostenta, y por el otro, acordar con toda la comunidad educativa y sociedad en general, un conjunto de valores donde prime la igualdad, apuntando a la búsqueda de la justicia y el bien común.

En todo esto, la coeducación juega un papel vital e imprescindible, como ya se ha dicho antes, y principalmente en la evolución de la construcción de una cultura para la paz. Porque mientras la educación, como herramienta que guía y desarrolla el potencial humano, y clave del potencial creador de ciudadanía; orienta la construcción de modelos y significados culturales nuevos desde su ética, y las aspiraciones pacíficas de la sociedad, para llegar a la formación integral de la persona. La cultura para la paz orienta, nutre, guía, marca metas y nuevos horizontes educativos, encaminados a la transformación pacífica de los conflictos, al desarrollo de valores, principalmente el valor paz, y a la promoción de actitudes, comportamientos y estilos de vida encaminados a la formación de una sociedad más pacífica, democrática y justa. La educación para la cultura para la paz, se encarga de transmitir los valores, de mantener la relación interactiva, de favorecer y desarrollar los ámbitos de acción; estableciendo de esa manera la sinergia sin la cual no sería posible el proceso.

No obstante, la coeducación es la base sobre la cual descansa dicho proceso, deslegitimizando el androcentrismo y desarrollando un proceso, sólido, incluyente, y

con igualdad, fomentando la intersubjetividad y desarrollando la empatía. Es aquí donde estriba una relación íntima de la escuela coeducativa, con la cultura para la paz.

Cabe destacar, que las mujeres históricamente han contribuido a la construcción y mantenimiento de la paz, habiendo una gran conexión entre éstas, mujeres y paz. El hecho de que haya esa conexión, no se debe a factores biológicos, sino a otros factores, como al rol de cuidadoras que se les ha delegado. Situación que los hombres también pueden desempeñar, he ahí una asignatura pendiente de cursar, recobrando esa característica trascendental del ser humano.

Gracias a la socialización y praxis del cuidar, las mujeres han desarrollado valores como la empatía, la responsabilidad, la interconexión, la afectividad, la solidaridad, entre otros; por ello, una de las propuestas desde este estudio es, que debemos coeducarnos en valores como éste, para que ya no sean valores de género y se conviertan en valores humanos. Valores necesarios para la construcción de una cultura para la paz, que hasta ahora eran transmitidos solamente a las mujeres, pero que se ha descubierto que es necesario compartirlos entre todos los seres humanos. He aquí otra de las razones que justifican la coeducación.

Todo esto, permitirá la construcción de nuevas masculinidades y nuevas feminidades, conquistando de esa manera, el lado humano de hombres y mujeres, el cual había sido desarraigado violentamente; con ello, poniendo el cimiento de la igualdad real entre hombres y mujeres, de un nuevo enfoque de familia, y por ende de una sociedad más justa e igualitaria.

Los enfoques tratados en esta segunda fase del trabajo de investigación, han contribuido a sostener y comprobar el tema central del objeto en cuestión, el cual será fructífero para estudiar la segunda parte de este estudio, que inicia con un análisis de la

situación de la educación en Guatemala, identificando las fortalezas y debilidades de los procesos de formación del profesorado y de la organización escolar actual, matizando cómo los procesos históricos, han sido determinantes en las prácticas educativas actuales, que a mi entender, necesitan de un giro epistemológico pedagógico, para consumir la tarea docente, de una manera eficaz y con ello conseguir la construcción de una cultura para la paz. Haciendo énfasis además en las políticas públicas con enfoque de género en Guatemala, las que son determinantes para consolidar y mantener esa cultura para la paz.

II PARTE:

ESTUDIO DE CASO: GUATEMALA

CAPITULO III:

SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN GUATEMALA

3.1. INTRODUCCIÓN

Los cambios sociales no ocurren de manera fortuita, se dan a través de procesos que tardan cierto tiempo en desarrollarse, en la que intervienen fuerzas contradictorias que se ejecutan en el mismo ser de la sociedad. Esto hace que la sociedad sea más dinámica y en cierto modo interesante, al analizar los diferentes factores que intervienen y que están vinculados entre sí, dentro de los cuales podemos mencionar los económicos, políticos y culturales. En todo esto, la educación desempeña un papel coyuntural, como el eslabón necesario para lograr la concatenación de todos los vínculos, que se amalgaman para construir una estructura social, que de alguna manera también condiciona a sus miembros, a ser como ella misma demanda.

El pensar que esta sociedad tiene de sus miembros, se aprende en la familia, en la sociedad misma y en la escuela. Es por ello, que el hecho educativo, debe ser estudiado en su relación con los otros hechos, que se estructuran en la sociedad. La evolución de los ideales y sistemas educativos tiene, como telón de fondo, la evolución social en su expresión material y espiritual, de ahí mi interés en desarrollar este trabajo, en el que pretendo estudiar la situación de la educación en Guatemala. Este estudio se hará a partir de una revisión de sus procesos históricos y su incidencia en las prácticas educativas actuales, teniendo en cuenta que la historia de la educación, forma parte de la

cultura y de la sociedad misma, y de su evolución, la cual determina cambios en la conciencia social, es decir, en su ideología política, jurídica y pedagógica.

Otro objetivo propuesto en este capítulo, es el de identificar las fortalezas y debilidades de los procesos de formación del profesorado, la organización escolar actual y las políticas públicas con enfoque de género, y, de esa manera tener los elementos necesarios, para poder diseñar una propuesta coeducativa pertinente.

El desarrollo de este estudio, iniciará con una reseña histórica de la educación en Guatemala, de la mano del historiador guatemalteco Carlos González Orellana. Dicho autor, registra el hecho pedagógico desde la educación espontánea y mimética de la época precolombina, el carácter profundamente religioso, que tuvo este proceso en la época colonial, desarrollándose en los conventos y monasterios, así como el ascenso pedagógico que hubo en la época de independencia y la Reforma Liberal. Además, el estancamiento que sufrió, en las primeras cuatro décadas de nuestro siglo; resaltando el avance que hubo en el período de la revolución de 1944, hasta el período de la contrarrevolución en los años cincuenta. Es interesante analizar los altibajos que tuvo desde esa época, hasta el año 2000; período en el que sucedió algo fundamental, la firma de los Acuerdos de Paz en 1996, en el que nace una esperanza, el de una Reforma Educativa.

Esta fase de evolución, inicia con el proceso de transformación curricular, que da nuevas luces al sistema educativo, respondiendo a las necesidades, intereses y expectativas, de una sociedad multilingüe, multiétnica e intercultural, y de un sistema que necesitaba de nuevos paradigmas, para dinamizar e innovar el quehacer educativo.

Siguiendo con el estudio, se hace un análisis de la situación actual de la educación guatemalteca, partiendo de la incidencia que han tenido los procesos

históricos en las prácticas educativas actuales. Esta fase se desarrolla, apoyado en el enfoque histórico y estadístico de la educación en Guatemala, que presenta el historiador y pedagogo Luis Antonio Menéndez, para poder identificar las fortalezas y debilidades de la organización escolar y la formación del profesorado, basándome en las teorías de Amparo Tomé González, Adelina Calvo Salvador, Nieves Blanco, entre otras autoras y autores. Ha sido de mucha utilidad lo estipulado en el marco de la Reforma Educativa en Guatemala, las estadísticas del Ministerio de Educación, La Ley de Educación Nacional de Guatemala y algunos Acuerdos Ministeriales, que fundamentan el sistema educativo guatemalteco, para desarrollar esta etapa del estudio.

Teniendo en cuenta, la importancia que cobran las políticas públicas, como cursos de acción y flujos de información, referidos a objetivos públicos democráticamente definidos, en los cuales participan el sector público y, además la comunidad y el sector privado; se hace un breve análisis de las políticas públicas con enfoque de género, que se han puesto en marcha en Guatemala, todo ello con aportes de Lahera Parada, Polanco Sagastume, Sagot, Espinosa y Monzón, entre otros y otras, autores y autoras.

Al revisar las Leyes y Política Nacional de Promoción y Desarrollo Integral de las Mujeres, se constata que si bien es cierto, ha habido algunas iniciativas, que desde su planteamiento o diseño, suscitan grandes expectativas, no han dado los resultados esperados, por múltiples causas, dentro de ellas: la poca receptividad de algunas instituciones públicas respecto al tema, la mínima importancia que el proceso de producción de información le ha dado a los registros administrativos, como situaciones de salud, educación, vivienda, laboral, entre otros; vitales para definir los indicadores de género, y ante todo, la escasa voluntad política de las personas que toman decisiones,

para reconocer las desigualdades de género y asignar los recursos necesarios, para la implementación de las políticas públicas.

Para que una política pública sea de calidad, es necesario tener las orientaciones precisas, los instrumentos y mecanismos para llevarlas a cabo, tener claro el marco institucional y la previsión de los resultados, es ahí, donde ha estado la falencia, en la puesta en marcha de estas políticas en Guatemala.

Para finalizar, se presenta una recapitulación, como síntesis del estudio en cuestión, esperando tener los insumos necesarios para hacer una propuesta sobre los contenidos, metodología, actividades y evaluación, en la escuela coeducativa, para construir una cultura de paz en Guatemala.

3.2. RESEÑA HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN EN GUATEMALA

Los hechos históricos tienen vínculos con los hechos sociales, políticos, económicos y culturales de la sociedad. Los ideales políticos, sociales, culturales, jurídicos y educativos, están determinados en alguna medida, por ese devenir histórico; el cual se debe analizar, para no pasar desapercibidos de hechos que han incidido en el constructo social actual, en el que la educación juega un papel fundamental.

La educación como fenómeno social, ha acompañado a la sociedad en su desarrollo; por lo tanto, los cambios pedagógicos producidos en los países, forman parte del desarrollo histórico de los mismos en su conjunto, por ello conviene hacer un análisis de una manera breve, de las diferentes épocas de la educación guatemalteca.

3.2.1. ÉPOCA PRECOLOMBINA

La educación en la época precolombina,¹⁶ se caracterizó por ser espontánea y tradicional, observándose un rudimentario sistema educativo, en el que se pretendía conservar y acrecentar la cultura, la cual era dedicada especialmente para las personas de las clases medias y altas, específicamente para sacerdotes, nobles y guerreros. «Fuentes y Guzmán indica que tenían seminarios, uno para la educación y crianza de los hijos varones, y otro para las hembras, a cargo de personas maduras, experimentadas, conocidas y reputadas de buenas costumbres...Estos centros desaparecieron después de la conquista, como tantas otras instituciones y costumbres» (González Orellana, 2007: 33).

Desde esa época, se observa una educación de acuerdo a los roles de género, tanto en las clases altas como en las bajas. En esta última, generalmente se desarrollaba dentro del seno familiar, la cual comprendía la preparación para el trabajo, instrucción sobre ritos religiosos y tradicionales, así como las normas de respeto y cortesía; transmitiéndose por medio de la tradición oral, sin planificación rígida, ni supervisada, por las clases dominantes, en donde:

La educación de la mujer era diferente a la educación del varón; esta diferencia se acentuaba desde la ceremonia de la pubertad. La discreción exagerada y la vergüenza hacia el varón, eran una de las cosas que tenían que aprender. Las madres se preocupaban por enseñarles todo lo que sabían... aprendían a tejer, elaborar comidas y bebidas, limpiar la casa, etc. (González Orellana, 2007: 23).

Todas las actividades cotidianas, giraban alrededor de sus creencias religiosas y a la agricultura, base de su actividad económica. Por ello también la educación estaba al servicio de la religión, a la familia y al pueblo, constatando todo ello, así como el

¹⁶ Antes de la llegada de Colón a América.

avance de las ciencias, las artes y la arquitectura, en su legado arquitectónico de templos, palacios y estelas, además de pinturas, esculturas, entre otras.

En síntesis, según González Orellana (2007: 22), la educación de esa época poseía las siguientes características:

- Se desarrollaba paralelamente, al adelanto de los instrumentos de producción, y muy ligado al espíritu religioso.
- Era de carácter espontáneo y tradicional, no obedecía a un proceso sistematizado.
- Se desarrollaban habilidades y destrezas, en torno a la agricultura y a las labores domésticas.
- Existía diferencia entre la educación del hombre y la de la mujer.
- Había una educación privilegiada para las clases dominantes, a quienes se les preparaba para sus labores, según el rol que desempeñaban en la sociedad.

3.2.2. ÉPOCA COLONIAL

En esta época, la educación tuvo un carácter eminentemente religioso, desarrollándose especialmente en conventos y monasterios, siendo un privilegio para las minorías dominantes, representada por los encomenderos, los hijos de los caciques, la aristocracia y el clero. Por esta razón, se limitaba la educación para el resto de la población, a la labor de evangelización y la castellanización de los indígenas.

Fue hasta mediados del siglo XVI, cuando se consideró la educación para los mestizos e indios, sin embargo, se tropieza con múltiples dificultades, entre ellas, los atropellos para las mujeres, viendo con malos ojos su trabajo, y por ende, se les limitaba el ingreso a los centros escolares. Se comprueba desde ese entonces, la existencia de escuelas específicas para ellas, con grados de discriminación, con escuelas para niñas

blancas, una para niñas indias y un asilo para doncellas pobres. En general no existía una tendencia para la culturización de la mujer; el pensamiento feudal dominante en la época, no sentía ninguna urgencia de que la mujer elevara sus conocimientos, como no fuera en las bellas artes y en las actividades del hogar. Todo ello, reservado para las mujeres que contaban con las posibilidades económicas, porque la mujer pobre y en general toda la población pobre, debía de trabajar duro para subsistir y no tenían acceso a la escuela (González Orellana, 2007: 87 -88).

Este momento se caracterizó, principalmente por la educación religiosa, reservada específicamente para la población con una posición económica alta, tanto dentro de los criollos, peninsulares, mestizos, como indígenas que habían alcanzado algún favor de los conquistadores. Se observa en los últimos años de colonización, un desarrollo de las artes, las ciencias y la literatura, como resultado del establecimiento de la Universidad de San Carlos de Guatemala, a mediados del siglo XVII, prevaleciendo en esta casa de estudios, la educación para las clases privilegiadas.

3.2.3. ÉPOCA INDEPENDENTISTA Y REFORMA LIBERAL

Siguiendo a González Orellana (2007), se constata que, con la declaración de la independencia de Centro América, el día 15 de septiembre de 1821, inicia una etapa de mejoramiento para la educación. Se impulsa la creación de escuelas, tanto para la población criolla, como para la mestiza, y para los indígenas mejor posicionados, ya que la gran mayoría, sigue siendo excluida. En este tiempo, se observa un ascenso pedagógico, en el que se perfila la educación como una función del Estado, porque a través de ella, el país progresará, y la población formará su conciencia ciudadana. Lamentablemente este proceso tuvo un estancamiento, en los 30 años siguientes, de

gobierno conservador, en la que la educación vuelve al clero, suprimiéndose la libertad de enseñanza, situación que termina con el período de la Reforma Liberal, a partir de 1871. Este es el momento, en el que se le da a la educación, el carácter de laico, gratuito y obligatorio, dictándose las bases de la instrucción pública, en todos los niveles. Se crea la primera escuela de formación de profesores y se da impulso a la creación de sociedades científicas y culturales, se funda la biblioteca nacional, en la que se editan numerosos libros de texto, y revistas científicas y culturales.

En este lapso, todos los niveles educativos toman impulso, desde la educación primaria, hasta la superior, atendiendo además, a las personas trabajadoras, a través de la escuela para trabajadores y trabajadoras, con jornadas nocturnas. Se crea también, la Escuela Normal para Maestras de Párvulos, dando inicio, aunque de una manera precaria, la atención en el nivel preprimario. Todos estos establecimientos educativos de formación del profesorado, funcionaban para hombres y mujeres por separado, igual que las escuelas primarias, en donde funcionaban establecimientos educativos, para niños y para niñas, situación que en muchos casos, prevalece hasta nuestros días.

3.2.4. CUATRO PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XX

Según González Orellana (2007), las cuatro primeras décadas del siglo XX, se caracterizó por un estancamiento del proceso educativo, que tuvo su auge con la Reforma Liberal, debido a que se inició otra etapa de dictaduras en el país, caracterizado además, por la inestabilidad en los programas e ideales educativos, pues cada gobierno inicia políticas educativas diferentes, al empezar su período gubernamental.

Durante este momento, todas las escuelas tuvieron carácter militar, dictando medidas que restringían la libertad de enseñanza. Se suprimió las libertades de la

población y la gratuidad de la educación secundaria, lo que contribuyó a que la brecha de analfabetismo, fuese mayor.

Ante estas situaciones, se emitieron dos Leyes de Educación Nacional, una el 14 de diciembre de 1927, en la que se pretendió reorganizar el Sistema Educativo Nacional, con la creación de nuevos establecimientos educativos, y contemplar el problema de la educación nacional, como una totalidad. Esta acción, se vio muy positiva, pero no se llevó a cabo; luego se emitió otra, en mayo de 1935, en la que en teoría se avanzó más, procurando la formación integral de la persona, como lo indica el artículo 1º. «Se declara que la educación tiene como fin el desarrollo integral de la personalidad humana» (González Orellana, 2007: 290). Sin embargo, se promueven otras situaciones, como la falta de libertad de cátedra, porque el profesorado era supervisado hábilmente, para que no promoviesen ninguna situación contra el sistema.

Hubo situaciones que marcaron un retraso para la población, como el hecho de ignorar por completo a la población indígena, la cual ha sido excluida hasta nuestros días. Además se continúa en muchos sitios con las escuelas segregadas, bajo el concepto que las niñas debían recibir una educación distinta a la de los niños.

3.2.5. REVOLUCIÓN DE 1944 AL 2000

Luego del derrocamiento de la dictadura ubiquista¹⁷ que duró catorce años, se inicia en Guatemala una etapa de democracia revolucionaria, caracterizada por la ampliación de servicios educativos en todos los niveles y sectores de la población. Se da mucha importancia a la formación del profesorado, que hasta la fecha había sido olvidada, así como a su dignificación económica social y cultural, reflejado en el

¹⁷ Llamada así por estar dirigida por el General Jorge Ubico.

Decreto Legislativo 1485, Ley de Dignificación y Catalogación del Magisterio Nacional, vigente hasta la fecha, logrando una reforma educativa que tuvo incidencia en mejorar la calidad de la educación (González Orellana, 2007: 298-299).

Todo este proceso, tuvo continuidad con el segundo gobierno de la revolución, quien encaminó las acciones al desarrollo educativo y promoción del profesorado, reconoció sus derechos, criterio docente y libertad de cátedra; sin embargo continúan las escuelas segregadas y mixtas, con matices de mejoras hacia las mujeres y la niñez. Lo anterior se refleja, con la creación de instituciones como la Sociedad Protectora del Niño, Centro Educativo Asistencial, Escuela para Ciegos y Sordomudos, Programa de atención materno infantil, asistencia postnatal para madres, niños y niñas, entre otros (González Orellana, 2007: 305, 317).

El avance tecnológico, social, económico, cultural y educativo, que se estaba alcanzando en diez años de revolución, fue frenado de una manera violenta, por intereses de los Estados Unidos de América, quien auspicia un golpe de estado en el país y pone en marcha una estrategia de control e intervención económica, política y cultural, con participación de la *Central Intelligence Agency* (CIA), La Agencia Internacional de Desarrollo (AID), El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y El Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. En este momento, se inicia un proceso de formación ciudadana, que respondía a los ideales del capitalismo, lo cual impera hasta nuestros días,

El avance del proceso revolucionario de octubre llegó a crear programas de desarrollo nacional y reivindicación popular, que pronto se contrapusieron a los intereses de las compañías norteamericanas que operaban en el país y a algunos sectores de empresarios y terratenientes

nacionales, que veían igualmente amenazados sus intereses (González Orellana, 2007: 410).

Los logros de diez años de primavera revolucionaria, se ven truncados con la intervención militar estadounidense y la implantación de gobiernos militares, que tienen una duración de más de tres décadas. Se desencadena el período más duro y sangriento de la historia de Guatemala, con un conflicto armado interno, que cobró la vida a más de 250 mil personas, dejando gran cantidad de viudas y huérfanos, y muchas secuelas económicas, culturales, psicológicas, entre otras, aunado a algunas catástrofes naturales, como el terremoto del 4 de febrero de 1976, que devastó al país. Además, el paso de huracanes en la época de los años 80, lo que generó un subdesarrollo no sólo económico y social, sino educativo y cultural. Situación que se agravó en los primeros años de la década de los 80, llevándose a cabo las mayores atrocidades en contra de la población indígena, sectores organizados, estudiantes, dirigentes políticos, líderes religiosos, defensores de los derechos humanos, y en general todos los sectores, que la jerarquía militar, los aparatos de la inteligencia del Estado y la Policía Nacional, consideraban como una amenaza subversiva.

En este intervalo, se puso en marcha políticas de represión sistemática y planificada, con carácter de genocidio y etnocidio. Se desarticuló los movimientos sociales, vulnerando la integridad de los líderes y cometiendo toda clase de violaciones a los derechos humanos, las cuales han dejado secuelas, que aún están en proceso de superarse (Tamup y otros, 2006: 31-32).

El proceso educativo en este período sufrió altibajos, dependiendo de las ideas de cada uno de los gobernantes, en su mayoría militares, quienes destinaban exorbitantes cantidades de dinero, a la causa del conflicto armado, descuidando la salud y educación. Con estas acciones, la población más afectada era la más vulnerable, la

niñez y las mujeres; principalmente del sector indígena, quienes siempre han sido víctimas de racismo y xenofobia y principales protagonistas del sector desfavorecido de la población, a consecuencia de las desigualdades que por siglos impera en el país.

Como indica González Orellana (2007), la educación padece de todas las limitaciones, principalmente en los primeros cinco años de la década, tales como falta de libertad de expresión, limitaciones en su crecimiento y desarrollo, falta de programas de atención a la niñez, juventud y mujeres, carencia de estímulos para la superación magisterial. En el orden técnico-pedagógico se observa un centralismo curricular, que daba como efecto, una uniformidad y homogeneidad del desarrollo educativo, con muy poca relación con la realidad nacional, es decir un currículum descontextualizado. Esta situación trae como consecuencia la desvinculación de la escuela con la comunidad, aunado a la falta de programas de profesionalización y formación del profesorado, y los pocos que existían eran inadecuados, por lo que no captaban el interés de las y los docentes.

En el año 1986, vuelve a instaurarse el proceso democrático en el país, con el inicio de gobiernos civiles, quienes retomaron políticas que impulsaron un avance en el sistema educativo, asumiendo el reto de adecuarlo a las necesidades de la población y a las características socioculturales y demandas de la actualidad. Dentro de los avances manifiestos se tiene, la educación bilingüe, educación extraescolar, alfabetización y educación para adultos, descentralización del sistema, readecuación curricular, por ejemplo.

Un hecho fundamental que es necesario destacar en este año, es el inicio de las negociaciones del proceso de paz, en el que en adelante, se firma una serie de acuerdos, para concluir diez años después, con el acuerdo de paz firme y duradera.

Con la firma de este último acuerdo, se llega al menos, a una paz negativa, para establecer un cronograma de cumplimientos de los acuerdos suscritos, iniciándose con el proceso de Reforma Educativa, la que queda establecida en el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, suscrito en México D.F. el 31 de marzo de 1995, (Inciso G, apartado III), que debe tener entre otras, las siguientes características:

- a. Ser descentralizado y regionalizado a fin de que se adapte a las necesidades y especificidades lingüísticas y culturales;
- b. Otorgar a las comunidades y a las familias, como fuente de educación, un papel protagónico en la definición del currículum y del calendario escolar y la capacidad de proponer el nombramiento y remoción de sus maestros a fin de responder a los intereses de las comunidades educativas y culturales;
- c. Integrar las concepciones educativas maya de los demás pueblos indígenas, en sus componentes filosóficos, científicos, artísticos, pedagógicos, históricos, lingüísticos y político-sociales, como una vertiente de la reforma educativa integral;
- d. Ampliar e impulsar la educación bilingüe intercultural y valorizar el estudio y conocimiento de los idiomas indígenas a todos los niveles de la educación;
- e. Promover el mejoramiento de las condiciones socio-económicas de vida de las comunidades, a través del desarrollo de los valores, contenidos y métodos de la cultura de la comunidad, la innovación tecnológica y el principio ético de conservación del medio ambiente;
- f. Incluir en los planes educativos contenidos que fortalezcan la unidad nacional en el respeto de la diversidad cultural;
- g. Contratar y capacitar a maestros bilingües y a funcionarios técnicos administrativos indígenas para desarrollar la educación en sus comunidades e institucionalizar mecanismos de consulta y participación

con los representantes de comunidades y organizaciones indígenas en el proceso educativo;

h. Perseguir el efectivo cumplimiento del derecho constitucional a la educación que corresponde a toda la población, especialmente en las comunidades indígenas donde se muestran los más bajos niveles de atención educativa, generalizando su cobertura y promoviendo modalidades que faciliten el logro de estos objetivos; e

i. Incrementar el presupuesto del Ministerio de Educación, a fin de que una parte sustancial de este incremento se asigne a la implementación de la Reforma Educativa.

Este mismo acuerdo, establece en el numeral 4, inciso G, del apartado III, que es necesario revisar todo el material didáctico que exprese estereotipos culturales y de género, (Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas). Esto había sido acotado por la Ley de Educación Nacional, que en su inciso 1, Artículo 2, Capítulo I, indica, que uno de los fines de la educación guatemalteca es «promover la coeducación en todos los niveles educativos» (Decreto Legislativo No. 12-91, Ley de Educación Nacional, emitida el 11 de enero de 1991).

Situación que no se ha dado en Guatemala, ya que a la fecha, en muchos textos escolares, se sigue utilizando estereotipos sexuales, existen aún escuelas segregadas y aunque la mayoría de centros educativos son mixtos, aún prevalece en el curriculum oculto, y en muchas actividades educativas, una educación sexuada y cargada de estereotipos sexuales, perpetuándose a través de la historia, como se ha analizado en epígrafes anteriores.

Estas ideas regulan las normas sociales, las cuales repercuten en una educación diferente para niños y niñas, aceptadas por la colectividad, con diferencias y desigualdades, que abarcan todos los ámbitos, desde los personales, familiares y sociales, hasta los laborales, profesionales y económicos. Todo ello hace que se llegue a

la asignación de identidades sexuales, las cuales son transmitidos de generación en generación, a través de la educación, los procesos de socialización y elementos culturales, como lo indica Judith Astelarra:

Cada sociedad tiene su propuesta de modelos para los sexos, que pueden variar a través del tiempo, y las mujeres y los varones buscan parecerse a ellos [...] La gran variedad de modelos que existen, o han existido, indica que no se basan en ningún determinismo biológico. Su origen se encuentra en las definiciones sociales y culturales que rigen la conducta de mujeres y hombres y se transmiten de generación en generación, a través de la socialización y la educación (Rueda Parras, 2006: 27).

En todo esto, vemos como la educación juega un papel fundamental, en el desarrollo de la sociedad y en la transmisión de valores, por ello, se hace necesario implementar un modelo coeducativo, para contrarrestar los modelos patriarcales de la sociedad, para que paulatinamente la cultura de la escuela coeducativa, sea asimilada y ponga fin a la desigualdad y se construya a partir de allí, una cultura de paz.

En el marco de la Reforma Educativa, se inició el proceso de transformación curricular, en el que se pretende contextualizar el proceso educativo, de acuerdo a las necesidades, intereses y problemas de la población, haciéndolo más participativo y dinámico, de tal manera que se involucre toda la comunidad educativa, para lograr la formación integral de la persona humana y de esa manera, como ya se ha dicho, construir una cultura de paz.

La transformación curricular propone la formación integral para la democracia, la cultura de paz, el desarrollo sostenible, [...] el fomento de la calidad de la educación, la descentralización curricular, el fortalecimiento de la educación extraescolar y el desarrollo de valores (González Orellana, 2007: 466).

Este proceso permitió un avance en el sistema educativo en todos los niveles, en cuanto a lo curricular y técnico pedagógico, así como en la ampliación de cobertura, en todos los niveles, implementando nuevos programas como: Programa Nacional de Autogestión Educativa (PRONADE), Programa de Educación Media Telesecundaria, entre otros.

Además se logró dar un paso en la administración local de la educación, con el establecimiento de las Direcciones Departamentales de Educación y fortaleciendo el Sistema de Supervisión Escolar, desde el punto de vista técnico, como administrativo. Sin embargo, el proceso continúa con ciertas falencias, como la falta de homogeneidad en la calidad educativa, deficiencia en los procesos administrativos, falta de recursos, por ejemplo.

3.3. SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN EN GUATEMALA

En la actualidad, la educación en Guatemala, tiene su base en el pensamiento pedagógico, establecido en la Ley de Educación Nacional y el proceso de Reforma Educativa. Pretendiendo lograr por un lado, un sistema educativo que responda a las necesidades y demandas de un país multilingüe, multiétnico y pluricultural, y por otro, una sociedad más justa, incluyente, pluralista, solidaria, participativa e intercultural; formando ciudadanos que entre otras cosas, sean capaces de construir y vivir en una cultura de paz y democracia; para ello se hace necesaria la formación integral de la persona humana.

Para lograr lo anteriormente descrito, el Sistema Educativo Nacional está organizado de la siguiente manera (Ley de Educación Nacional, 11 – 12):

SUBSISTEMAS	NIVELES Y/O MODALIDADES	DESCRIPCION	GRADOS	EDAD
EDUCACION ESCOLAR	PRIMER NIVEL	EDUCACION INFANTIL	Educación Inicial	0 – 3 años
	SEGUNDO NIVEL	EDUCACION PREPRIMARIA	Educación Parvularia Preparatoria	4 – 5 años 6 años
	TERCER NIVEL	EDUCACION PRIMARIA	PRIMER CICLO 1º. a 3º. grados SEGUNDO CICLO 4º. a 6º. grados	7 - 9 años 10 – 12 años
	EDUCACION ACELERADA	EDUCACION PRIMARIA PARA ADULTOS	1ª. a 4ª. etapas	18 años en adelante
	CUARTO NIVEL	EDUCACION MEDIA	Ciclo de Educación Básica. 1º. a 3º. Grados Ciclo de Educación Diversificada 2 ó 3 años y/o grados, según carrera	13 – 15 años 16 a 18 años
EDUCACION EXTRAESCOLAR O PARALELA	MODALIDAD ALTERNANCIA	Oportunidad para que las personas culminen la educación primaria con algún programa especial.		Según el tiempo y modalidad.
	MODALIDAD ENSEÑANZA LIBRE	Centros educativos no escolarizados como academias de corte y confección, mecanografía, computación, entre otros.		Según el tiempo y modalidad.
	MODALIDAD DE EDUCACION A DISTANCIA.	Programas educativos especiales a distancia o por correspondencia.		Según modalidad

En el subsistema de educación escolar, se integran los centros educativos del sector oficial, privado y por cooperativa.¹⁸ Instituciones encargadas de llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, de acuerdo con el ciclo, calendario escolar y jornadas establecidas por el Ministerio de Educación, desarrollando el curriculum establecido a través de cada una de las áreas de aprendizaje, las cuales están organizadas por competencias de marco, de eje, de grado y de área, además de los contenidos e indicadores de logro, tal y como se explica en el epígrafe siguiente.

Cada centro educativo en su mayoría está organizado con personal docente-administrativo y personal docente, para poder atender la demanda educativa, de cada una de las comunidades, las cuales difieren de acuerdo a su contexto y características particulares, ya sea para hombres, mujeres o mixtos, debido a que aún existen establecimientos educativos segregados, en todos los niveles, como se refleja el cuadro siguiente:

ESTABLECIMIENTOS ABIERTOS 2008, POR TIPO				
Nivel Educativo	Código Tipo			
	51 HOMBRES	52 MUJERES	53 MIXTOS	Suma:
Preprimaria Bilingüe	1	1	2.659	2.661
Preprimaria Párvulos	23	43	9.536	9.602
Primaria de Niños	156	186	17.460	17.802
Primaria de Adultos	5	3	277	285
Ciclo Básico	33	65	5.122	5.220
Ciclo Diversificado	42	89	2.396	2.527
Suma:	260	387	37.450	38.097

FUENTE: Ministerio de Educación de Guatemala, 2008.

¹⁸ El sector educativo por cooperativa funciona con un subsidio del estado, un subsidio municipal y un subsidio pagado por el alumnado.

Como se muestra en el cuadro anterior, el 0.68% de centros educativos, es para hombres, el 1.02% atiende a mujeres, lo que constituye un 1.70% de establecimientos educativos segregados, habiendo un 98.30% de centros educativos mixtos. Situación que pervive en el año 2009, con datos similares y continúa así hasta el año 2011.

Ante esta circunstancia, se hace inminente la necesidad de implementar un modelo coeducativo, para desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje, bajo la óptica de la igualdad. Con ello se pondría fin a la reproducción y/o legitimación de los modelos sexuales hegemónicos, los cuales pueden estar de manera explícita o implícita en el curriculum, la organización escolar y en las diversas actividades que se desarrollan en las escuelas. Es aquí donde prima la necesidad de una escuela coeducativa, que valore la formación de hombres y mujeres, sin ningún estereotipo.

Una escuela coeducadora es la que imparte una formación y una educación que valora indistintivamente la actuación y la aportación social y cultural de las mujeres y los hombres, que no estereotipa aptitudes ni actitudes y en la que se reconoce y respeta la diferencia sin silenciarla ni jerarquizarla (Solsona i Pairó, 2008: 206).

Uno de los inconvenientes que se presenta en la educación guatemalteca, es que aunque el mayor porcentaje de establecimientos educativos sean mixtos, aún se desarrolla un curriculum, en el que de una manera implícita o explícita, se reproduce una educación con estereotipos y prejuicios sexuales. Lo mismo sucede en la organización escolar y en las distintas tareas que se llevan a cabo dentro o fuera de las aulas, favoreciendo todo ello, a que se siga formando en la desigualdad, generando todo tipo de violencia, en los diferentes ámbitos sociales.

3.3.1. EL CURRÍCULUM ESCOLAR GUATEMALTECO

El currículum actual del Sistema Educativo guatemalteco, es el resultado de un proceso de transformación curricular, como ya se ha dicho, el cual se llevó a cabo como respuesta a la Reforma Educativa, que se implementa, en respuesta a lo estipulado en los Acuerdos de Paz, la que:

Se propone satisfacer la necesidad de un futuro mejor. Esto es lograr una sociedad pluralista, incluyente, solidaria, justa, participativa, intercultural, pluricultural, multiétnica y multilingüe. Una sociedad en la que todas las personas participen consciente y activamente en la construcción del bien común y en el mejoramiento de la calidad de vida de cada ser humano, y como consecuencia, de la de los pueblos sin discriminación alguna, por razones políticas, ideológicas, étnicas, sociales, culturales, lingüísticas y de género.

Persigue construir una sociedad en la que los Derechos Humanos fortalezcan los niveles de compromiso a favor del ser humano mismo, de su proyección social y de un nuevo proyecto de nación.

Esta visión orienta la definición y el diseño de un modelo curricular con pertinencia y relevancia sin dejar de reconocer la existencia de diversos factores que limitan el desarrollo de este ideal (DICADE-MINEDUC, 2003: 33).

La Reforma Educativa, se propone satisfacer la necesidad de un futuro mejor. Esto es, lograr una sociedad pluralista, justa, incluyente, solidaria, participativa, intercultural, pluricultural, multiétnica y multilingüe. Una sociedad, en la que todas las personas participen, consciente y activamente, en la construcción del bien común y en el mejoramiento de la calidad de vida, de cada ser humano y, como consecuencia, la de los pueblos, sin discriminación alguna, por razones políticas, ideológicas, étnicas, sociales, culturales, lingüísticas y de género (DICADE-MINEDUC, 2003:33). Todo este proceso pretende lograr los siguientes fines y objetivos.

FINES

Para lograr su cometido la Reforma Educativa, se ha propuesto los siguientes fines (DICADE-MINEDUC, 2005b: 7):

- Elevación de la toma de conciencia de la sociedad, sobre la importancia de la educación, en el mejoramiento de la calidad de vida de los guatemaltecos y las guatemaltecas, y la transformación consecuente del Estado.
- La formación de una ciudadanía, para la construcción de la paz y la democracia.
- La contribución, para hacer realidad el proyecto político de la nación pluricultural, multiétnica, plurilingüe e intercultural.
- El fortalecimiento de la participación y representación, en forma sostenida y comprometida, de toda la población guatemalteca, particularmente el profesorado e instituciones afines, en la transformación del sector y sistema educativo.
- El acceso efectivo de toda la población, particularmente la que ha sido postergada, a una educación de calidad, basada en la igualdad de condiciones, con pertinencia cultural y lingüística, asegurando su permanencia y promoción exitosa dentro del sistema educativo.
- El desarrollo de un sector educativo fortalecido, administrativa, financiera, técnica y legalmente, para la consecución de los principios, fines y objetivos de la educación.

OBJETIVOS

Para lograr sus fines, el proceso de Reforma Educativa, se ha propuesto los siguientes objetivos (DICADE-MINEDUC 2005a: 7):

- Reflejar y responder a las características, necesidades y aspiraciones de un país multicultural, multilingüe, multiétnico e intercultural; respetando, fortaleciendo y

enriqueciendo la identidad personal y la de sus pueblos como sustento de la unidad en la diversidad.

- Promover una sólida formación técnica, científica y humanística, como base fundamental, para la realización personal, el desempeño en el trabajo productivo, el desarrollo de cada pueblo y el desarrollo nacional.
- Contribuir a la sistematización de la tradición oral, de las culturas de la nación, como base para el fortalecimiento endógeno, que favorezca el crecimiento propio y el logro de las relaciones exógenas positivas y provechosas.
- Conocer, rescatar, respetar, promover, crear y recrear las cualidades morales, espirituales, éticas y estéticas, de los pueblos guatemaltecos.
- Fortalecer y desarrollar los valores, las actitudes de pluralismo e interculturalidad, y de respeto a la vida, a las personas y a los pueblos con diferencias individuales, sociales culturales, ideológicas, religiosas y políticas. Así como promover e instituir en el seno educativo, los mecanismos para ello.
- Infundir el respeto y la práctica de los derechos humanos, la solidaridad, la vida en democracia y cultura de paz; el uso responsable de la libertad y el cumplimiento de las obligaciones, superando los intereses individuales, en la búsqueda del bien común.
- Formar una actitud crítica, creativa, propositiva y de sensibilidad social, para que cada persona consciente de su realidad pasada y presente, participe en forma activa, representativa y responsable, en la búsqueda y aplicación de soluciones justas a la problemática nacional.

- Formar capacidad de apropiación crítica y creativa del conocimiento de la ciencia y la tecnología indígena y occidental, a favor del rescate de la preservación del medio ambiente y del desarrollo integral sostenible.
- Reflejar y reproducir la multietnicidad e interculturalidad del país, en la estructura del sistema educativo, desarrollando mecanismos de participación, de los cuatro pueblos guatemaltecos, en los diferentes niveles educativos.
- Generar y llevar a la práctica, nuevos modelos educativos, que respondan a las necesidades de la sociedad y su paradigma de desarrollo.

Para lograr estos objetivos, la Reforma Educativa descansa en cuatro grandes ejes (DICADE-MINEDUC, 2003, 34-36):

a. Vida en democracia y cultura de paz:

Expone la interrelación que existe en toda sociedad, entre el clima social, político, económico y cultural; la naturaleza y orientación de sus instituciones y el desarrollo integral de su ciudadanía, en igualdad de condiciones y oportunidades. Plantea también, la necesidad de que en una sociedad democrática y de convivencia pacífica, haya congruencia entre estos elementos.

En este eje se articulan la cultura y la educación, pues los procesos educativos permiten conocer y valorar las diferentes culturas y formas de organización social del país. A través de estos procesos se fomenta la participación ciudadana, para formar a la persona democráticamente y se propicia la enseñanza, el aprendizaje y la práctica del diálogo, del consenso, de la transformación pacífica de conflictos, el juicio crítico, la autoestima, el conocimiento y la interiorización de los valores democráticos, el ejercicio de los derechos humanos, la solidaridad y la autogestión, y la autodeterminación al interior de los pueblos.

b. Unidad en la Diversidad:

Integra la unidad y la diversidad del país, y enfatiza el derecho legítimo, de que cada persona y cada pueblo conozca, valore, respete y promueva su propia identidad y cultura, y la de los otros pueblos guatemaltecos, logrando con ello la interculturalidad, entendida ésta como

La integración de distintas culturas en diferentes grados, de formas más o menos satisfactorias. En este sentido, el término es muy cercano al sentido de multiculturalidad, entendida como proyecto de convivencia más allá del hecho de coexistencia de diferentes culturas en una misma sociedad. Mediante la acomodación y la armonización de pautas culturales, la interculturalidad constituye una de las posibles vías de atenuación de la violencia estructural que favorece la relación pacífica entre miembros o grupos de diferentes culturas (Vidal Luengo, 2004: 585-586).

El eje responde a la realidad de Guatemala, como un país cultural, lingüística y étnicamente diverso, conformado por cuatro pueblos, con cultura e identidad propia y diferenciada: Maya, Ladino, Garífuna y Xinka. Todos ellos, expresan la diversidad cultural del país. Esta diversidad debe constituirse en fuentes de orgullo y riqueza nacional, y fundamento para la construcción de un Estado-Nación intercultural, caracterizado por la unidad, la paz, el respeto a la identidad y el esfuerzo conjunto hacia el desarrollo sostenible.

El sistema educativo, es un fin y un medio para: alcanzar y reflejar la unidad en la diversidad y contribuir en la construcción de la interculturalidad y al fortalecimiento de la convivencia interétnica, respetuosa y solidaria. Propicia la promoción y el desarrollo cultural, impulsa la interacción participativa e intercultural. Debe también crear y recrear la propia identidad y el conocimiento y reconocimiento recíprocos, para

consolidar una cultura de paz e impulsar el desarrollo integral, con justicia social e igualdad étnica y de género.

c. Desarrollo integral sostenible:

Es el mejoramiento constante y progresivo, de toda actividad humana, en lo material, social, económico, educativo, político, cultural, artístico y moral. Incluye todas las acciones e instrumentos del Estado y de la sociedad, para el crecimiento y el desarrollo integral. Requiere también, de una mejor distribución de la riqueza, el uso racional de los recursos (físicos, técnicos y financieros), y no comprometer, el bienestar de las futuras generaciones. Su definición apunta a la construcción de un modelo propio de desarrollo sostenible, con identidad económicamente factible, políticamente viable, ecológicamente sustentable, humanamente aceptable, social y étnicamente, justo y culturalmente pertinente.

El eje articula la educación, la cultura y el civismo, con el crecimiento económico, desarrollo integral, equidad social y solidaridad. Reconoce también, la importancia de la competitividad, previa igualdad de oportunidades, y de la cooperación, basada en el conocimiento y apropiación crítica de la ciencia y la tecnología indígena y de punta. Asimismo, el mejoramiento de la eficiencia y eficacia, como acciones fundamentales en el aprovechamiento óptimo y protección de los recursos naturales. Cobran importancia en este eje, el ejercicio del derecho a la salud y al bienestar general, sustentados en el fortalecimiento de valores hacia las personas, las culturas y los recursos naturales.

d. Ciencia y tecnología:

Fortalece uno de los fines de la educación, el de contribuir al perfeccionamiento de la persona, a través de su formación integral, que incluye la creación y difusión del conocimiento, el fortalecimiento de los valores y el dominio de actitudes, destrezas y

técnicas, que contribuyen al desarrollo sostenible. Todo ello en el marco de una ética de uso crítico y racional de la ciencia y la tecnología para el bien común.

La ciencia y la tecnología, son intrínsecas al ser humano y a los pueblos, para asegurarse un desarrollo sostenible, en completa armonía con la naturaleza. En Guatemala, en especial, deben también ser instrumentos, que contribuyan a resolver la problemática nacional, elevar la productividad y combatir la pobreza.

Este eje propone, un proceso permanente de enseñanza-aprendizaje para: el ejercicio sistemático del pensamiento científico, el estímulo a la creatividad, el desarrollo de la capacidad de aprender y emprender, la autocrítica y la búsqueda continua de la explicación científica, a los fenómenos naturales y sociales; el análisis y solución de los problemas y el desarrollo del pensamiento crítico; el dominio de los conocimientos, prácticas y actitudes necesarias, para la investigación y experimentación científica.

Este proceso ha permitido, crear las condiciones para lograr la participación y el compromiso de todos los sectores involucrados, en mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, y buscar acercar más la educación a la realidad nacional. Además presenta un nuevo paradigma curricular y cambios profundos en el proceso; lo que implica, formas diferentes de enfocar el hecho educativo, permitiendo:

- La organización curricular del Sistema Educativo Nacional por niveles, ciclos y grados.
- Un paradigma diferente, que se centra en la persona humana, con una visión intercultural y bilingüe.
- Nuevas estrategias de diseño y desarrollo curricular.

- Principios, finalidades y políticas, que respondan a las demandas del contexto sociocultural.

Con todo ello, se busca impactar positivamente, todo el sistema educativo; especialmente, al llevar soluciones a problemas que por tradición han afectado la educación guatemalteca, proponiéndose fundamentalmente, el mejoramiento de la calidad de la educación y el respaldo de un currículum elaborado con participación de todas las personas e instituciones involucradas. En este sentido se destaca (DICADEMINE-EDUC, 2005b: 7):

- La promoción de una formación ciudadana, que garantice que los centros educativos adquieran experiencias, que construyan a una cultura de paz, sobre la base de los valores de respeto, responsabilidad, solidaridad y honestidad, en concordancia con la democracia, el estado de derecho, los derechos humanos y, ante todo, con la participación orgánica, de la comunidad y la sociedad civil.
- El desarrollo de la educación multicultural y el enfoque intercultural, para que todas las guatemaltecas y todos los guatemaltecos, reconozcamos y desarrollemos la riqueza étnica, lingüística y cultural del país.
- El respeto y la promoción, de las distintas identidades culturales y étnicas, en el marco del diálogo.
- El fortalecimiento de la participación de la niña y la mujer en el sistema educativo, en el marco de las relaciones equitativas entre los géneros.
- La promoción de una educación con excelencia y adecuada a los avances de la ciencia y la tecnología.
- El impulso a procesos educativos basados en el aprender a hacer, aprender a conocer y pensar, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a emprender.

- La vinculación de la educación, con el sistema productivo y el mercado laboral, conciliado con los requerimientos de una conciencia ambiental, que proponga los principios de un desarrollo personal y comunitario sostenible, y viable en el presente y en el futuro.

El currículum escolar, se fundamenta en aspectos básicos del conocimiento de la realidad, que orientan sus diferentes elementos, hacia la formación integral del ser humano, como un desarrollo personal y por ende el de su familia, comunidad y país. Fomenta el desarrollo personal, el enriquecimiento cultural y todos los procesos participativos, que favorezcan la convivencia armónica, en un país multicultural. Constituye los fundamentos principales del currículum, poniendo énfasis en lo siguiente, (DICADE-MINEDUC, 2005a: 12):

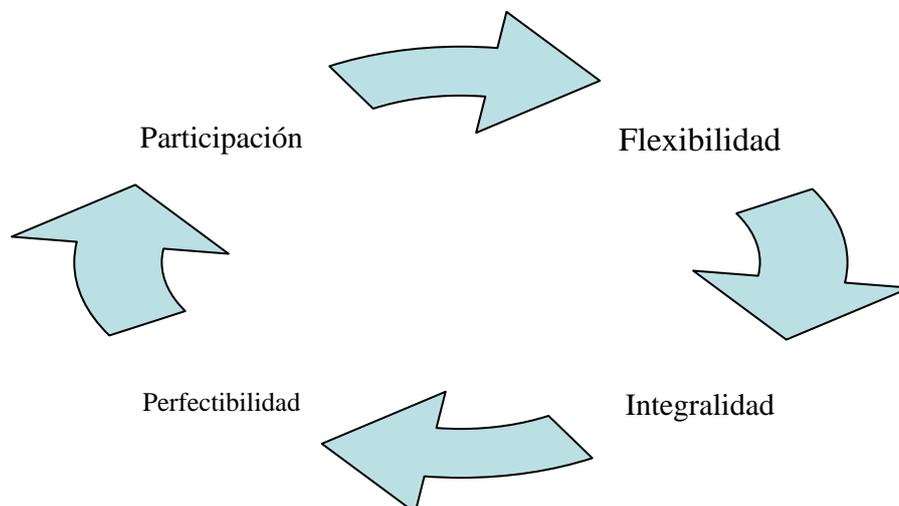
- a. En la valoración de la identidad personal, cultural e interculturalidad.
- b. En las estructuras organizativas, para la participación social en los centros y ambientes educativos.
- c. En las interacciones entre los sujetos, que además de construir un ejercicio de democracia participativa, favorecen la interculturalidad.
- d. En los procesos de construcción de una cultura de paz, que ponga fin a todos los tipos de violencia.

Teniendo en cuenta los énfasis anteriores, este currículum está basado en los siguientes principios, (DICADE-MINEDUC, 2005b: 10-11):

- a. **Equidad:** Promueve la igualdad de oportunidades, para toda la población, garantizando el respeto a las diferencias individuales, sociales, culturales y étnicas.

- b. Pertinencia:** Es un currículum pluricultural, multiétnico y multilingüe, que asume las dimensiones personal y sociocultural de la persona humana, vinculándolo con su entorno inmediato y mediato, permitiendo construir un proceso de interculturalidad.
- c. Sostenibilidad:** Promueve el desarrollo permanente, de conocimientos, actitudes, valores y destrezas, para la transformación de la realidad de sus beneficiarios, y de esa manera, lograr el equilibrio social, cultural y ecológico.
- d. Participación y compromiso social:** Promueve la corresponsabilidad de los diversos actores educativos y sociales, del proceso de desarrollo del currículum, llevándolos hacia una verdadera participación e intercambio de ideas, aspiraciones, propuestas y mecanismos, para afrontar y resolver los problemas, además de transformar pacíficamente los conflictos de la vida diaria.
- e. Pluralismo:** Presupone la existencia de una situación plural diversa, la cual debe estar gestionada, por un conjunto de valores y actitudes positivas, ante las distintas formas de pensamiento y manifestaciones culturales y sociales, las que deben reconocerse e interaccionar, para lograr un enriquecimiento personal y social.

Al considerar los fundamentos y principios anteriores, se infiere que el currículum cuenta con las siguientes características:

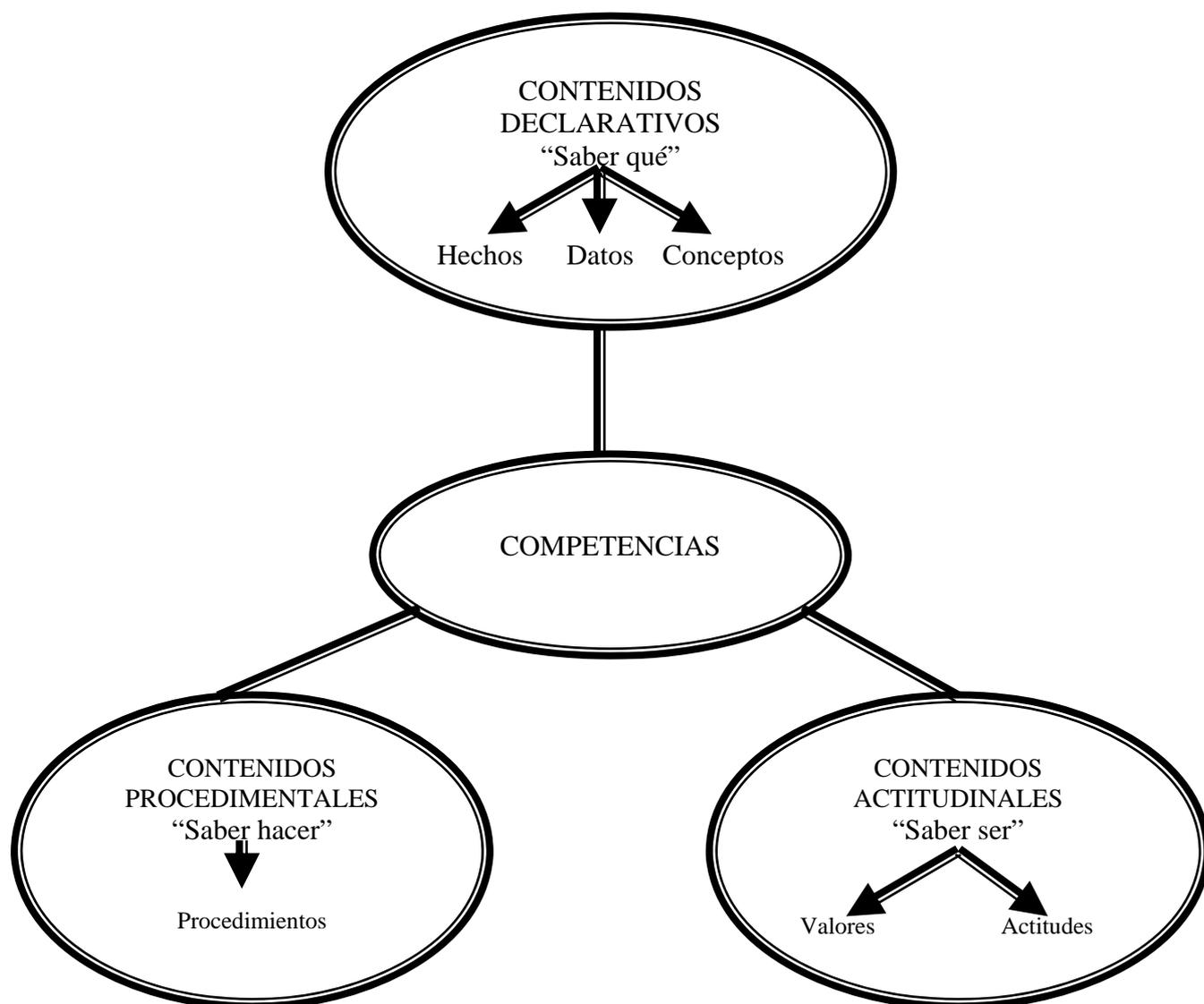


En base a lo anterior, se ve cómo el proceso, se fundamenta en una nueva concepción. Situación que abre los espacios para cambios profundos en el sistema educativo, con un currículum centrado en el ser humano, organizado en competencias, ejes y áreas, para que el desarrollo de los aprendizajes, lleve a considerar, el tipo de ser humano y de sociedad que se desea formar. Por ello, el proceso se orienta hacia el desarrollo de competencias, definiendo éstas como «la capacidad o disposición que ha desarrollado una persona para afrontar y dar solución a problemas de la vida cotidiana y generar nuevos conocimientos» (DICADE-MINEDUC, 2005a: 14). Ésta se fundamenta, en la interacción de tres elementos fundamentales: el individuo, el área de conocimiento y el contexto; por ello ser competente, más que poseer un conocimiento, es saber utilizarlo, de manera adecuada y flexible en nuevas situaciones. Es aquí donde se genera el aprendizaje significativo, que parte, de tener en cuenta las experiencias anteriores, para construir un nuevo conocimiento, el cual se ejercita y se aplica en nuevas situaciones.

Aunque se ha hecho énfasis, en características que promueven la participación, además de procurar un proceso flexible, perfectible y tendiente a la formación integral del ser humano, es un currículum, que tiene ciertas falencias, dentro de ellas, que aún está impregnado de la cultura de la escuela mixta, es decir, solamente promueve una igualdad formal, por lo que se hace necesario, hacer el giro pedagógico, hacia la cultura de la escuela coeducativa.

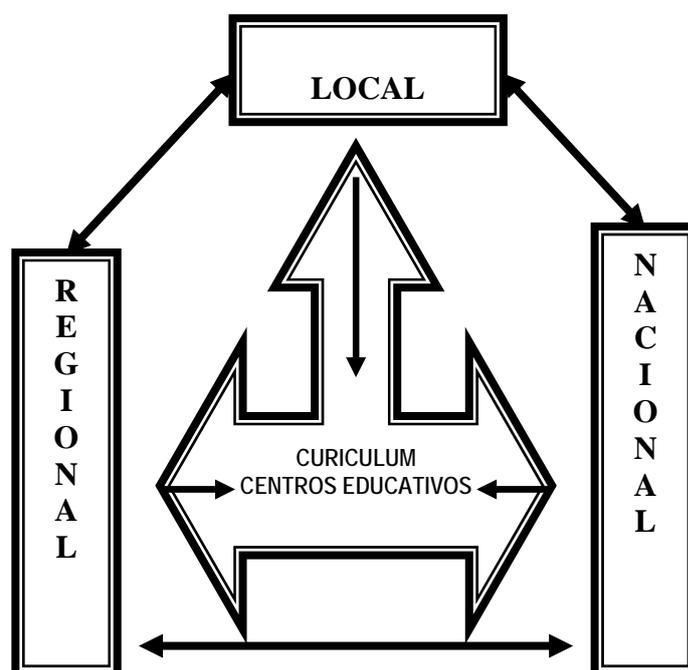
Para dar respuesta a las expectativas y demandas de la población, además para formar en base a competencias, el currículum está organizado de la siguiente manera (DICADE-MINEDUC, 2005a: 14):

- a. **Competencias Marco:** Constituyen los grandes propósitos de la educación y las metas a lograr, en la formación de los guatemaltecos y las guatemaltecas.
- b. **Competencias de Eje:** Señalan los aprendizajes de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, ligados a realizaciones y desempeños, que articulan el currículum, con los grandes problemas, expectativas y necesidades sociales.
- c. **Competencias de Área:** Comprenden las capacidades, habilidades, destrezas y actitudes, que el estudiantado debe lograr en las distintas áreas de las ciencias, las artes, y la tecnología, al finalizar el nivel.
- d. **Competencias de Grado o Etapa:** Son las realizaciones o desempeños, en el diario quehacer del aula. Esta son las que consolidan el hecho educativo, juntamente con las competencias de cada una de las áreas; porque, son las que aportan los insumos necesarios, para realizar el proyecto educativo de aula y/o grado, que a su vez, hace aportaciones al proyecto educativo de centro escolar.
- e. **Contenidos:** Son un medio para el desarrollo de los procesos cognitivos. Éstos conforman el conjunto de saberes científicos, tecnológicos y culturales, que se constituyen en medios, que promueven el desarrollo integral del estudiantado, y se organizan de tal manera, que desarrollarán el saber que, el saber ser y el saber hacer, dentro de cada área, como se explica en el siguiente gráfico:



f. Indicadores de logro: Conjunto de rasgos observables del desempeño humano, que gracias a un proceso de fundamentación teórica, permiten afirmar o comprobar el logro de lo previsto.

Este proceso permite establecer una concreción curricular, en la que teniendo en cuenta una planificación nacional, regional y local, desde un tronco curricular común, se operativiza una planificación de centro escolar, los programas y planes de clase. En éste, se consideran los intereses locales, y las necesidades e intereses del alumnado, para desarrollar el proceso de acuerdo a su realidad.



El circunscribir el desarrollo del currículo, tiene como propósito fundamental, hacerlo operativo en el ámbito local, teniendo en cuenta las características, necesidades, intereses y problemas de la localidad. Elaborar el plan educativo de Centro Escolar, y los programas de clase, integrando las necesidades locales, y los intereses del estudiantado, las orientaciones nacionales y normativas generales a nivel regional (DICADE-MINEDUC, 2005a: 19).

En la actualidad, cada centro educativo debe elaborar su Proyecto Educativo Institucional – PEI -, que es una herramienta técnica pedagógica de gestión, la cual manifiesta una propuesta de cambio, para desarrollar integralmente el centro educativo con una visión prospectiva. Una de las características del PEI, es que responde a las necesidades de la comunidad, en el ámbito de las políticas educativas y del currículo nacional base (DIGEACE-MINEDUC, 2008: 8).

Teóricamente, es un currículo que responde a las necesidades e intereses locales y del alumnado, sin embargo, en materia de coeducación, se observan ciertas

falencias, porque tanto el Currículum Nacional Base, como las Orientaciones para el Desarrollo Curricular, que son las dos herramientas básicas, para el desarrollo del currículum y planificación docente, muestran en su contenido, algunas instrucciones y/o actividades, que no tienen en cuenta la existencia de las niñas en el aula. De igual manera, se observa algunas instrucciones y actividades en los libros de texto utilizados, que de una manera explícita, tanto en los contenidos, como en el lenguaje que se utiliza, tienen un carácter androcéntrico, extendiéndose todo esto, al resto de materiales curriculares. Dicha situación, da la pauta para entender, que en el currículum oculto, suceden situaciones aún más graves.

El análisis anterior se refiere al currículum del nivel de educación infantil, educación preprimaria, educación primaria y educación primaria para adultos, en donde se ha llevado a cabo el proceso de Reforma Educativa. En el año 2007, se concluyó con la propuesta de transformación curricular en el marco de la Reforma Educativa, para el ciclo de educación básica o cultura general de la educación media, diseñándose un nuevo currículum, que se puso en marcha a partir del ciclo escolar 2009, en el que se superó ideas de educación segregada, fomentadas en el pensum de estudios que estuvo vigente desde los años setenta, que contemplaba asignaturas específicas para chicos y chicas. Por ejemplo: la materia de Educación para el Hogar, era específica para chicas, en las que se les enseñaba cocina, costura, ordenamiento del hogar, entre otras cosas. Las materias de Agropecuaria y/o Artes Industriales, era específica para chicos, en las que en el primer caso, se enseñaba contenidos de agricultura, porcicultura, apicultura, entre otras, y el segundo caso, se enseñaba dibujo técnico y carpintería. Dichas asignaturas se cursaban en los tres años del ciclo de educación básica, como materias

obligatorias del pensum de estudios. El actual plan de estudios, contempla dichas asignaturas obligatorias, que deben ser cursadas por chicos y chicas.

El ciclo de educación básica o cultura general, se instituyó en Guatemala en el año 1956, con el nombre de Ciclo Prevocacional, modificándose con la Ley Orgánica, Decreto-Ley Número 317, del 12 de enero de 1965, en la que en el Artículo 69, señalaba, que la educación media comprende dos ciclos: a) de educación básica o de cultura general, de tres grados y b) de estudios diversificados, con duración variable, de acuerdo a las carreras (Menéndez, 2006: 181).

Desde esa fecha, se continúa con la misma organización, ampliándose con otras modalidades, como los Institutos de Educación Básica con Orientación Vocacional, en el año de 1969, con una filosofía orientada hacia el trabajo, los Institutos de Educación Básica por Cooperativa en año 1972, para hacer frente a la demanda de educación en el nivel, el Programa Nacional de Núcleos Familiares Educativos para el Desarrollo (NUFED), que proporciona educación básica al alumnado del área rural, basada en sus necesidades problemas e inquietudes, y los Institutos Telesecundaria en el año 1988, que funcionan a través de audiovisuales. En el año 1986 el Ministerio de Educación impulsó una reforma para la transformación del nivel medio, la cual no se llevó a cabo por la oposición del Magisterio Nacional (Menéndez, 2006: 183 – 202).

Actualmente, existe una desarticulación entre los niveles educativos de primaria y el ciclo básico; en el caso del primero responde a las expectativas de los Acuerdos de Paz, dentro del marco de la Reforma Educativa; el ciclo básico, aún está por implementar dichas expectativas, por lo que hay una incongruencia curricular, lo que repercute en la formación del alumnado, por no tener secuencia en el proceso. Todo ello, hace que haya un desencanto por la educación básica, hasta donde llega la

obligatoriedad del Estado, de conformidad con la Constitución Política de la República de Guatemala, sin embargo, no constituye una prioridad en las políticas educativas, lo que incide además en el fracaso escolar en el ciclo diversificado.

En el caso del ciclo de educación diversificada, no es obligatoria en Guatemala; en este ciclo se forma al alumnado, para ejercer las diversas profesiones en el país. En la actualidad existen más de 142 carreras, de las que la mayor parte de programas educativos, fueron diseñados en 1965, con especialización en las áreas de perito, magisterio, bachilleratos y secretariados, sin haber sido actualizados. En los últimos 15 años, se han creado carreras que pretenden responder en áreas como: computación, administración de empresas, mercadotecnia y finanzas, entre otras. De todos los servicios educativos de este ciclo, algunos son específicos para mujeres, por ejemplo: los secretariados, así como algunas como la carrera militar y la agronomía son específicas para hombres, estando restringidas para las mujeres. Es aquí donde se necesita implementar la coeducación, para que la brecha de la desigualdad, no siga abriéndose más, y haya mayores oportunidades educativas y laborales para las mujeres.

Una de las áreas en las que se manifiesta una mayor desigualdad entre hombres y mujeres es el ámbito empresarial. La participación porcentual de las mujeres en la economía, comprendidas en la población económicamente activa, ha disminuido. En el 2002, su aporte al sector productivo del país representaba el 36.19 por ciento, mientras que en el 2004 se redujo a 35.05 por ciento. Lo anterior se refleja también en que la participación femenina en la economía ha disminuido tanto en el sector formal como en el informal; en el 2002, de un total de un millón 704 mil 514 mujeres que trabajaban, se redujo a un millón 684 mil 809 en el 2004 (Pérez, 2008: 36).

Las mujeres deben tener mucho ingenio, en la generación de recursos para poder vivir, porque existe poca participación de éstas en la economía, tanto formal, como

informal del país, pero las demandas en el hogar son muy altas, tanto en el cuidado de la familia, como en los aportes económicos para la salud, educación, servicios, por ejemplo; por lo que se hace necesario políticas de igualdad, para que haya más inclusión de la mujer en estas áreas.

Un factor que incide mucho en el fenómeno explicado con anterioridad, es que el 77.2 % de servicios educativos en el ciclo diversificado¹⁹ lo proporciona el sector privado, el 18.8 % es ofrecido por el sector oficial y el 4 %, por el sector por cooperativa, como se muestra en el siguiente cuadro:

ALUMNADO INSCRITO AÑO 2008, CICLO DIVERSIFICADO				
SECTOR				
SEXO	HOMBRES	MUJERES	TOTAL	%
Oficial	21,952	27,792	49,744	18.8 %
Por cooperativa	5,045	5,483	10,528	4 %
Privado	102,799	101,713	204,512	77.2 %
Suma	129,796	134,988	264,784	100%

Cuadro, elaboración propia, Datos: Ministerio de Educación de Guatemala 2008.

De toda la población escolar de este ciclo, las personas del área urbana tienen mayor acceso a los servicios educativos, lo que hace que no exista en el país personal calificado, para los diferentes trabajos en el sector académico, industrial, comercial y de servicios. Además, no existe una política de profesionalización para la población que labora en dichas áreas, lo que aumenta el caudal de mano de obra no calificada, generando abuso y explotación, de lo cual las mujeres son las más vulnerables, debido a

¹⁹ En Guatemala, es en el ciclo diversificado donde se forma profesionalmente a la población, lo que da acceso a las diferentes ramas laborales en el sector productivo del país.

la cultura patriarcal existente todavía en el país, que es necesario frenar y/o ponerle fin, para lograr un verdadero desarrollo y una sociedad con igualdad.

Aunque el número de mujeres inscritas en este ciclo, es mayor que los hombres, la participación de éstas en los diferentes puestos de trabajo es menor, debido a esa cultura patriarcal existente, como se ha explicado con anterioridad. A pesar de que las mujeres están mejor calificadas, tienen menos acceso al ámbito laboral, por estar relegadas a los ámbitos privados y domésticos.

3.3.2. LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Junto al desarrollo curricular, es necesario analizar la organización escolar, que es determinante en la formación del alumnado, contribuyendo a configurar las identidades sexuales. La experiencia muestra que los porcentajes de mujeres y hombres, en cargos de responsabilidad y poder, son muy desiguales, incluso en niveles educativos, en las que hay mayoría de mujeres. Casi siempre los hombres representan cargos de responsabilidad y poder, los cuales son más valorados socialmente, evidenciando que los valores que sustentan estas responsabilidades son masculinos.

Otra manera de reproducción de roles de género, es en la distribución de tareas y materias dentro del profesorado, dando por hecho que algunas son específicas para hombres y otras para mujeres, actitudes que inciden en la formación del alumnado;

En la escuela, al igual que en la familia, podemos encontrar diversos ejemplos de esto: ¿quiénes se encargan de las asignaturas de ciencias?, ¿quiénes imparten las asignaturas de informáticas, las materias lingüísticas y sociales, etc.?, ¿quién se encarga de manejar los medios técnicos y audiovisuales?, ¿quién trae la comida para una jornada de celebración?... y así podríamos seguir enumerando situaciones en las que, como personas que somos, los docentes y las docentes, representamos en nuestros actos

más sencillos, los roles de género que reproducimos (Moreno y otros, 2005: 159).

Es interesante observar las estadísticas del profesorado guatemalteco que en los niveles educativos de educación infantil y preprimaria, un 99.5% son profesoras, y en primaria y media, las mujeres están mayoritariamente representadas; mientras que en el nivel universitario y en cargos directivos en la administración en general, son los hombres los que ocupan estos puestos laborales.

Las actitudes anteriormente indicadas se reproducen en el alumnado, asignándoles determinadas tareas y prácticas a las chicas, diferentes a la de los chicos, tanto dentro del aula como fuera de ella, en las actividades curriculares, como en las cocurriculares, en las prácticas pedagógicas como en los deportes, en las que muchas veces se les da mayor importancia a las realizadas por los chicos, lo que hace que se transmitan versiones estereotipadas de la realidad, las que influyen las visiones, expectativas y actitudes del alumnado, tanto dentro como fuera de la escuela, incidiendo determinadamente, inclusive, en la profesión a elegir.

Se comprueba, cómo además de lo anterior, los espacios en el aula y fuera de ella, son distribuidos haciendo diferenciación de sexos; los deportes y otros juegos considerados masculinos, se asignan en las pistas y mejores espacios del centro educativo, representado por la fuerza física y el poder del cuerpo, mientras que los espacios para los juegos considerados femeninos, son los más reducidos y menos visibles, además que el profesorado atiende por más tiempo a los chicos, que a las chicas, atiende de una manera diferente los problemas de las chicas, que los de los chicos, dándole siempre más valor a lo considerado masculino, que a lo considerado femenino.

La disciplina, es otra de las áreas que se trata de manera sexuada en los establecimientos educativos, el trato hacia las chicas generalmente es más suave y más considerado. En este aspecto es necesario considerar también, las transgresiones de género, las cuales se castigan de diferente manera, casi siempre son más aceptadas las transgresiones de género femeninas, que las masculinas, es decir, si un chico se comporta femeninamente, recibe un castigo más duro, que si una chica se comporta como un chico. En este sentido, las chicas pueden transgredir más fácilmente las normas de género que los chicos, por el hecho de que las características de la masculinidad son más visibles, definibles y más relacionadas con el ámbito público, que las características de la feminidad. Es lo que Arnot (Tomé González y Calvo Salvador, 2008: 178), ha definido como las tres reglas de la masculinidad:

- Regla de la visibilidad: Se refiere a que todo lo que hacen, dicen o esperan los chicos, es más visible que lo que hacen, dicen o esperan las chicas. Esta regla expresa que los sujetos dominantes, también ejercen una posición dominante en las relaciones sociales.
- Regla de la definición: Enseña que en nuestras sociedades las características que definen la masculinidad son más compactas y definibles, que las que definen la feminidad, por lo tanto se reconocen más fácilmente.
- Regla de la responsabilidad: Ésta subraya, que la escuela induce a las chicas a reconocerse en aspectos relacionados con el ámbito privado y doméstico, mientras que los chicos son más reconocidos en el ámbito público. Ellas se responsabilizan de los ámbitos privados y ellos de los públicos.

Si se tiene en cuenta lo indicado con anterioridad, la organización escolar contribuye a legitimar los componentes estructurales de la masculinidad, los cuales ya

vienen contruidos desde la familia, en donde ya ha habido aprendizajes previos, que hace que niños y niñas tengan comportamientos distintos, los cuales han sido inculcados a través de la relación familiar y social, a través del juego y otras actividades asignadas, de acuerdo al rol femenino o masculino.

Como bien sabemos, las niñas suelen estar socializadas para jugar con muñecas, para hacer de papás y mamás, para hacer cocinitas, estar al cuidado tanto de las cosas como de las personas. Y en cambio, los niños suelen estar socializados en juegos que conllevan cierto riesgo, juegos de camiones, de coches, videoconsolas y juegos que incitan más a la acción e incluso a la violencia. No creemos que sea una característica inherente y biológica los gustos de niños y niñas por ciertos juegos, lo que ocurre es que, como adultos, hemos naturalizado estas tendencias y estos comportamientos y lo hemos transmitido tal y como lo hemos vivido y los conocemos «de una forma natural» (Tomé González y Calvo Salvador, 2008: 179).

La escuela debe asumir otro papel, el de poner fin a estas situaciones que vienen desde la familia, esto se logrará si se asume el reto de la coeducación, haciendo visible tanto los rasgos masculinos como los femeninos, en todos los espacios, tiempos y relaciones escolares. Que el alumnado pueda definir lo que desea, lo que les agrada o desagrada, lo que crean importante o irrelevante del otro sexo, dejando por un lado los estereotipos y prejuicios sexuales, que constantemente limitan su visión, expectativas y acciones. Y, luego que la responsabilidad asignada al alumnado, sea en base a la igualdad, tanto dentro del aula, como fuera de ella, en los espacios privados, como en los públicos, en actividades curriculares, como en las extra aula, para que estas prácticas influyan también, en el ámbito familiar y social.

3.3.3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La formación del profesorado del nivel infantil, de preprimaria y primaria en Guatemala, se circunscribe al nivel medio, en el ciclo de educación diversificada. Ésta, se sistematizó, desde sus inicios, con la creación de la Escuela Normal Central para Varones el 19 de enero de 1875; que tenía por objeto formar un profesorado idóneo para las escuelas primarias y superiores (Menéndez, 2006: 322). Con la creación de esta escuela, se inicia un proceso que se extendió para otros departamentos del país, y con la creación del Instituto Normal para Señoritas “Belem” en la ciudad de Guatemala.

Siguiendo a Menéndez (2006: 323-326), otra fecha fundamental para este proceso, fue el 30 de junio de 1928, cuando se inauguró la Escuela Normal para Maestras de Párvulos, que se encargaría del nivel infantil y preprimario. Posteriormente, se siguen creando establecimientos educativos para formación del profesorado, llegando el momento en que se crea la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media (EFPEM), en la Facultad de Humanidades, de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Ésta, estaba encargada de formar al profesorado para los servicios educativos en el nivel medio, tanto en el ciclo básico, como en el diversificado, quedando siempre la formación del profesorado de infantil, preprimaria y primaria, en el nivel medio, de tal manera que se autorizaron establecimientos educativos oficiales, por cooperativa y privados, para tal fin.

A partir del año de 1955, este proceso pasa a formar parte también de la educación privada, con la autorización de colegios e institutos, facultados para formar profesores y profesoras del nivel primario, situación que persiste hasta la fecha; lo que ha dado como resultado gran cantidad de docentes que han sido graduados y graduadas,

sin ubicarse en el área laboral para la que han adquirido su formación, desempeñándose laboralmente en otras áreas.

Ante la demanda de servicios educativos especializados, fue necesaria la creación de la Escuela Normal de Educación para el Hogar en el año de 1956; la Escuela Normal de Educación Musical en 1958 y la Escuela Normal de Educación Física en 1956, aunque funcionaba desde 1936, sin la categoría de Escuela Normal. (Menéndez, 2006: 326-327). Dentro de los servicios prestados por la Escuela Normal de Educación para el Hogar, desde su fundación hasta la fecha, sólo admite mujeres, debido a que son ellas, las que deben desarrollar sus actividades docentes en el ciclo de educación básica, en la materia de educación para el hogar, que es específicamente para chicas.

Con el fin de actualizar y dinamizar el proceso de formación del profesorado del nivel primario, el Ministerio de Educación, por Acuerdo Ministerial No. 581-2006, de fecha 3 de julio del 2006, especifica en su Artículo 1, que a partir del ciclo lectivo 2007, los pensum de estudios que regirán la carrera de Magisterio, tanto para los centros educativos de carácter público, como privados y por cooperativa, para todas las modalidades de educación primaria, incluidas urbanas, rurales, intercultural, bilingüe, bilingüe intercultural, multilingüe intercultural y las con orientación para el desarrollo ambiental, tendrán una duración de cuatro años. De éstos, los primeros dos serán de formación general, abarcando materias de la carrera de Bachillerato en Ciencias y Letras, con énfasis en Pedagogía, y los dos últimos años, serán para la formación en las modalidades del magisterio que se trate, extendiendo los títulos el Ministerio de Educación.

Con ello, se pretendía que la formación del profesorado fuese más completa y de carácter superior, porque los dos últimos años se deberían servir en las escuelas normales superiores, avaladas por una universidad del sistema. Lamentablemente hubo oposición del empresariado de colegios privados y del magisterio en general, por lo que el Acuerdo Ministerial en mención fue derogado, y puesto en vigor el Acuerdo Ministerial No. 713, de fecha 18 de agosto del 2006, en el que se establece en el Artículo 1 y 4, que: los centros educativos que imparten la carrera de Magisterio, deben realizar un proyecto educativo, en el que se establezcan la manera que desarrollarán el nuevo pensum de estudios de la carrera de magisterio de educación primaria, en todas sus modalidades, en un plan semestral, comprendidos entre seis a ocho semestres. Este Acuerdo Ministerial, teóricamente está en vigencia, con el ofrecimiento de la nueva administración educativa, que inició el 14 de enero del 2008, de dejarlo sin efecto; dando continuidad a la carrera tal y como se venía desarrollando hasta la fecha.

Con esta decisión, se ve frustrado el sueño de que la formación del profesorado en estos niveles, tome un carácter universitario, lo que vendría a redundar en la mejora de la calidad educativa y preparar al magisterio para desempeñar, de una manera más eficiente sus labores y a continuar en la carrera pedagógica con una mejor formación, como lo explica Carrera Gonzalo (2000: 48).

Su preocupación primigenia es «aprender el oficio», los secretos de su arte y su técnica, a través de un proceso de ajuste donde su interés es reproducir estrategias y «aprender haciendo» en el contexto de su aula, al desarrollar los contenidos de enseñanza y con las habilidades y estrategias previamente aprendidas. Es la típica fase de competencia técnica. Después emerge la capacidad reflexiva, esta reflexión sobre su práctica se va introduciendo en su forma de ser profesor, y de pensar sobre y en su acción, y junto a su interés por indagar, principalmente sobre la

planificación y desarrollo de su tarea, fomenta su capacidad investigadora. En otro momento, siente la necesidad de ampliar y cotejar su conocimiento con otros profesores, de experimentar en grupo y así mejorar críticamente sus prácticas.

El pensum de estudios de formación del profesorado, contempla materias de formación general y de formación pedagógica. Pero no tiene dentro de los contenidos de las asignaturas, ni dentro del pensum, ninguna área sobre coeducación. Ni siquiera existe una franja curricular o ejes transversales que traten el tema, lo que ha dificultado que se imparta una educación, que propicie el conocimiento de diferentes experiencias educativas, desarrolladas en las aulas, para promover la igualdad y terminar con la cultura androcéntrica que prevalece en la familia, escuela y sociedad en general.

La formación del profesorado en la cultura de la escuela coeducativa, cobra importancia, por la proyección que estos estudios tienen en los diversos espacios educativos. No centrando el debate solamente en cómo ubicar los contenidos en los planes de estudio o a modificar los contenidos actuales, sino en plantear el significado y la utilidad del reconocimiento explícito, de la identidad del profesorado en la tarea profesional, con su marca de género y del mismo modo, el reconocimiento y expresión de la del alumnado (Fuentes-Guerra, 2001: 42).

Es urgente y necesario formar al profesorado, para promover la coeducación, concienciarlos de la importancia que tiene el cambiar de actitud en las aulas, y el contexto educativo en general, para poder dar un giro pedagógico y lograr un proceso educativo más incluyente, más justo y más igualitario. Esto favorecerá la formación de la niñez y juventud, con capacidad para gozar de una mayor autonomía, independencia y capacidad de decisión; además para desarrollarlos plenamente. Si se cumple con este reto, el alumnado podrá gozar de bienestar y seguridad; podrá hacer uso de la libertad y,

tendrá una verdadera identidad y la estatura moral suficiente para darles la debida continuidad.

Sin personas moralmente desarrolladas, íntegras, altas de moral, no puede haber ningún otro tipo de desarrollo. Esto significa que la *educación moral*²⁰ es en gran medida la clave de todos los procesos de desarrollo. Una educación que ha de llegar a todas las personas y atender a todas las dimensiones de la persona durante toda la vida (Martínez Navarro, 2000: 83).

Teniendo en cuenta lo anterior, dimensionamos los aportes de la coeducación, que tiene las siguientes implicaciones (García Cebrián y Huertas Fuentes, 2001: 76):

- Educar para la paz: Considerando a las otras personas de igual a igual, reconocerles como personas, reconocer sus deseos y sus miedos, resolviendo los conflictos pacíficamente y fomentando la convivencia en la escuela, familia y sociedad en general.
- Educar en la libertad: Desde la posibilidad de elegir sin presiones externas, sin clichés que limiten, posibilitando la creación de identidades personales y colectivas, más integradoras y saludables.
- Educar en la justicia: Tratar a cada uno de acuerdo a su personalidad, como se indicó con anterioridad, desde el reconocimiento como personas. En este proceso deben desaparecer frases como: “En esta casa mando yo”, “jugar con muñecas es de mariquitas”, “las niñas ayudan a sus madres”, entre otras. De esa manera, se logrará la construcción de una estructura social equitativa.

Además la coeducación comprende, educar desde los valores democráticos basados en el respeto, el reconocimiento y la corresponsabilidad, abarcando todos los aspectos de la vida. Por ello es fundamental reconocer que si asumimos el reto, muchos

²⁰ En el texto original aparece con cursiva.

aspectos de nuestro entorno serán transformados, porque la labor educativa tiene gran trascendencia familiar y social.

Teniendo en cuenta la diversidad étnica y social de Guatemala, los establecimientos educativos de formación inicial del profesorado, ofrecen servicios educativos con diversas alternativas, con un total de 23 especialidades, tanto del nivel infantil, preprimario y primario, como se muestra a continuación:

ALUMNADO INSCRITO EN LA CARRERA DE MAGISTERIO 2006				
RAMA DE ENSEÑANZA	ALUMNADO INSCRITO			
	Total	Público	Privado	Cooperativa
Preprim. Rural Bilingüe (CONADEP)	34	23	11	0
Prim. Rural Bilingüe (CONADEP)	1.691	222	1.469	0
Mae. de Edu. Prim. Urb. Bil. (esp.- ing)	347	0	347	0
Mag. de Educ. inf. Bil. Intercultural	1.636	1.553	83	0
Mag. de Educ. Infantil Intercultural	1.547	1.162	365	20
Mag. de Educ. Preprim. Bil. (esp.- ingl.)	123	0	123	0
Mag. de Educ. Prim. Bil. (mam-esp.)	1.869	0	820	1.049
Mag. de Educ. Prim. Bil. Intercultural	8.759	3.815	4.264	680
Mag. de Educ. Primaria Intercultural	4.623	1.562	1.736	1.325
Manualidades	3	3	0	0
Normal Artes Plásticas	71	0	71	0
Normal de Educación Física	2.342	2.184	158	0
Normal de Educación Musical	640	291	349	0

Norm.de Educación Primaria Bilingüe	4.266	378	3.888	0
Normal Educación para el Hogar	1.145	743	402	0
Normal Preprimaria	8.421	1.512	6.604	305
Normal Preprimaria Bilingüe	521	0	521	0
Normal Primaria	637	188	185	264
Nor. Prim. Bil. con Orient. Ambiental	406	0	406	0
Nor. Prim. con Orientación Ambiental	1.496	394	782	320
Normal Primaria Rural	2.769	1.228	1.421	120
Normal Primaria Urbana	37.627	12.021	22.720	2.886
Otras	54	0	54	0
TOTALES	81.027	27.279	46.779	6.969

FUENTE: Ministerio de Educación de Guatemala, 2006.

Si se analiza las estadísticas del cuadro anterior, y lo abordado en cuanto a la organización escolar, desarrollo curricular y formación del profesorado del sistema educativo guatemalteco, se descubre la pervivencia de modelos tradicionales, en el alumnado que inicia los estudios de magisterio. Se comprueba además, como estos modelos persisten o apenas han sido modificados, cuando terminan los estudios, poniendo de manifiesto elementos sexistas, que existen en la conciencia colectiva y se ve de una manera normal, permaneciendo muchas veces de manera encubierta, pero que de ellos se derivan efectos multiplicadores en el ámbito escolar, que legitima constantemente dichos modelos.

Por ello, se hace necesaria una reestructuración del proceso de formación al profesorado, apostando por fomentar, un modelo coeducativo, el cual debe entenderse como «un modelo educativo que apuesta por una educación sin sesgos sexistas, que potencia el desarrollo máximo de conocimientos, actitudes, valores y comportamientos

acordes con una educación integral de la persona en función de sus posibilidades y no del sexo a que pertenece» (Rueda Parras, 2006: 40 – 41).

Es necesario empezar por las bases, porque siempre se ha dicho que el profesorado es agente de cambio, y es con ellos y ellas, donde se empezará el cambio. Luego se tocará los ámbitos políticos del sistema, para poder llegar a todas las estructuras familiares y sociales, que es necesario cambiar, porque todo aquello que la sociedad quiere de cada persona, lo aprendemos en la familia, en la escuela y en la sociedad misma. Es por ello que entendemos que el concepto de género es una construcción social, y no son comportamientos innatos, (Comins Mingol, 2004; López Valero, 2006; Rueda Parras, 2006).

Esto puede cambiar con el paso del tiempo, heredando a las nuevas generaciones nuevos conceptos, basados en la cultura coeducativa, actuando cada una de las personas en función de sus posibilidades. Enfoque que puede poner fin de esa manera, a la larga historia de la desigualdad, lo que marcará un hito importante en nuestra historia. Disposición que tiene la supremacía, de coadyuvar en la construcción en unidad, de una cultura para la paz.

3.3.4. POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS RELACIONADAS AL RECURSO HUMANO

Las políticas de la Reforma Educativa se presentan organizadas en cinco áreas (DICADE-MINEDUC, 2003: 37-38):

- Planificación, implementación y seguimiento de la Reforma Educativa.
- Legislación educativa.
- Comunicación social.

- Participación para la Reforma Educativa.
- Coordinación de la cooperación nacional e internacional.

Para la formación de docentes, es importante examinar el área de recursos humanos, que forma parte del proceso de planificación, implementación y seguimiento de la Reforma Educativa.

Los contenidos en esta área, se relacionan con los procesos de desarrollo de recursos humanos, desde su formación, acreditación, capacitación permanente, evaluación y empleo; así como, los procesos de planificación, distribución, contratación y provisión de incentivos sociales y económicos, para la motivación y retención de personal calificado y con deseos de promover el cambio. Tiene dos grandes líneas de análisis (DICADE-MINEDUC, 2003: 39):

La primera, se refiere a los recursos que la transformación social y cultural, demanda a la Reforma Educativa y el resto de propuestas generadas por las comisiones organizadas, para cumplir con los Acuerdos de Paz.

La segunda, debe apropiarse de todas las herramientas, habilidades, capacidades y procedimientos, para cumplir con el proceso pedagógico, en forma adecuada. El perfil de formación del personal docente, se ha definido, desde las siguientes concepciones (DICADE-MINEDUC, 2003: 39):

a. Formación de recursos humanos en función de demandas de la Reforma Educativa:

La formación de los recursos humanos, se concibe como una política socioeconómica, encaminada a reorientar la formación de nuevos docentes, para que respondan a los objetivos de la Reforma Educativa. Su fin primordial, es la formación integral del nuevo recurso humano, para desarrollar una educación intercultural y

bilingüe, según las necesidades de cada comunidad lingüística, en consonancia con la ciencia y la tecnología educativas. En todo ello, el profesorado debe asumir el papel que le corresponde, haciendo conciencia del beneficio que esto supone, para su desarrollo profesional.

Es cierto que la retórica de las reformas educativas con su idea de calidad del sistema y desarrollo profesional tiene sus paradojas al ser aplicadas, pueden quedar atrapadas en propuestas de cambio estructural. [...] Pero la necesidad urgente es que el profesor pueda concienciarse de ese cambio, comprenderlo y actuar consecuentemente, contando con los apoyos materiales y recursos humanos que faciliten su tarea de ser profesor (Carrera Gonzalo, 2000: 10).

De ahí, lo menesteroso del desarrollo, de responder positivamente al proceso de Reforma Educativa, que redunde en beneficio del mismo profesorado.

b. Educación y formación permanente para personal en servicio:

La capacitación y desarrollo del personal en servicio, es una política decisiva, para mejorar la calidad de la educación, que plantea la Reforma Educativa. Esta política, persigue iniciar una cultura de mejoramiento continuo, en los guatemaltecos y guatemaltecas, especialmente en el profesorado. Se planteó la meta de que para el año 2008, el 100% del personal en servicio, estuviese dentro del proceso de capacitación y desarrollo; lo cual se logró con el magisterio de educación preprimaria y primaria, lo que requirió financiamiento especial por parte del Estado, y asistencia técnica y la unificación de esfuerzos de diferentes instituciones con experiencia educativa.

c. Aprovechamiento óptimo de recursos humanos:

Las necesidades educativas insatisfechas en el país, determinan la urgente necesidad de optimizar, el aprovechamiento de los recursos humanos disponibles, lo cual implica ubicar a cada uno y una de sus integrantes, donde pueda prestar un mejor

servicio, dadas sus capacidades; y mejorar la proporción de personal de apoyo por docentes, para tener más personas ocupadas en actividades de docencia, con un racional y efectivo apoyo técnico y administrativo. Asimismo, requiere de la participación de padres y madres de familia, guías y liderazgo comunitario, en actividades educativas, dentro o fuera del aula, como medio para enriquecer los contenidos curriculares y asegurar su pertinencia cultural.

e. Reestructuración del sistema de recursos humanos:

Los cambios en la calificación y condiciones laborales, del personal educativo, deben ir acompañados de la reestructuración del sistema de administración de recursos humanos, para mejorar sus procedimientos. Racionalizar el aparato administrativo y atender mejor las necesidades educativas del país.

También es importante la educación intercultural. La construcción de Guatemala, como una nación multiétnica, pluricultural y multilingüe, requiere que todos los guatemaltecos y guatemaltecas, conozcan, respeten y aprecien no sólo su propia cultura, sino también las culturas de los otros pueblos. La educación intercultural, es fundamental para cambiar las concepciones, actitudes y conductas de la población guatemalteca, que ha vivido en una sociedad con un idioma oficial y una cultura hegemónica. El objetivo de la política de promoción de la educación intercultural, para todos y todas, es el conocimiento del otro y de la otra, y la apreciación de la diversidad cultural y lingüística del país.

Las estrategias relacionadas con la formación de docentes en Guatemala, corresponden a las políticas del área de Recursos Humanos de la Reforma Educativa, como se explica en el siguiente cuadro (DICADE- MINEDUC, 2003: 39-40):

POLITICA	ESTRATEGIAS
Formación de recursos en función de demandas de la Reforma Educativa	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apertura de escuelas normales para cada comunidad lingüística. ➤ Coordinación intersectorial de entidades de formación de docentes. ➤ Establecimiento de programas en las universidades y centros de educación superior para la formación, actualización y acreditación docente. ➤ Fortalecimiento de las instituciones para la formación de personal.
Educación permanente para personal en servicio.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconversión de personal según las demandas de la Reforma. ➤ Desarrollo de acreditación de procesos de actualización. ➤ Adjudicación de becas, pasantías, créditos y otras oportunidades de estudios. ➤ Fortalecimiento del sistema nacional de capacitación educativa.
Aprovechamiento óptimo de recursos humanos.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Inventario de recursos humanos y necesidades. ➤ Reubicación de personal (calificación, equidad, idioma, residencia). ➤ Modernización de procesos administrativos. ➤ Establecimiento de mecanismos de participación de padres de familia, comunitarios y líderes en el proceso educativo. ➤ Reconocimiento y participación de recursos humanos locales (por ejemplo, artistas, artesanos, religiosos, ancianos).
Reestructuración del Sistema de Recursos Humanos.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Programación de recursos humanos con base en necesidades. ➤ Descentralización de la administración de personal. ➤ Desarrollo del Sistema de Información de recursos humanos desagregado por área geográfica, grupo étnico, grupo académico, idioma, género y otros. ➤ Fortalecimiento del sistema de supervisión y evaluación permanente de personal. ➤ Creación, fortalecimiento y actualización del código de ética para todo el personal del MINEDUC y reforzamiento del Compromiso Nacional de Integridad
Educación multicultural e intercultural para todos y todas.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Investigación, sistematización y aprendizaje de las culturas de la nación (historia, idioma, literatura, artes, etnografía, valores) ➤ Reglamentación y promoción de la convivencia intercultural en el sistema educativo. ➤ Evaluación y replanteamiento en el ámbito nacional de la franja de lengua y cultura indígena. Revisión y producción de textos y materiales educativos para eliminar estereotipos e

	introducir elementos ínter y multiculturales.
Desarrollo y fortalecimiento de la identidad de cada pueblo y comunidad lingüística.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Investigación, sistematización y conocimiento de la historia, valores, tradiciones, costumbres y cosmovisiones de los Pueblos de Guatemala. ➤ Aplicación y replicación de los elementos culturales de cada pueblo en y por el sistema educativo (idioma, literatura, artes, clarificación y fortalecimiento de valores de las culturas, etc.). ➤ Desarrollo de materiales para fomentar la identidad y orgullo nacionales.

Los educadores y educadoras, capaces de implementar la Reforma Educativa de Guatemala, deben adquirir la capacidad de desarrollar una educación intercultural y bilingüe, que responda a las necesidades de las distintas comunidades en el país, y que incorpore los elementos de la ciencia y la tecnología educativas, cobrando suma importancia el proceso de formación del profesorado.

3.3.4.1. FORMACIÓN, PERFECCIONAMIENTO Y ACTUALIZACIÓN DEL PROFESORADO EN SERVICIO

La formación del profesorado, tiene gran importancia para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje, incidiendo significativamente en la calidad educativa, como ya se ha indicado; principalmente en un proceso coeducativo, ya que es imperante desarrollar estos procesos en igualdad de oportunidades. Por ello, las instituciones de formación docente, deben estar orientadas a desarrollar las siguientes funciones fundamentales, articuladas entre sí:

a. Formación inicial del profesorado:

Es el proceso pedagógico sistemático, que posibilita el desarrollo de competencias propias, del ejercicio profesional, en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo. Esto significa formar docentes capaces de (DICADE-MINEDUC, 2003: 11):

- Posibilitar la construcción de aprendizajes, a grupos determinados del alumnado, en contextos específicos ;
- Participar en las acciones pedagógicas e institucionales, es decir, en aspectos organizativos, de vinculación comunitaria y administrativos, propios de la gestión de las escuelas.
- Desarrollar el juicio crítico y los hábitos valorativos en el alumnado, para que se realicen como personas, en las dimensiones, cultural, social, estética y religiosa, acorde con sus capacidades, guiados por los valores de la vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad, justicia, entre otros.

b. Formación, perfeccionamiento y actualización continua del profesorado:

Son acciones dirigidas al profesorado en servicio y a quienes desean ingresar, al sistema educativo para ejercer la docencia. La capacitación permite adecuarse en forma permanente, al ejercicio de la profesión. El perfeccionamiento, permite profundizar conocimientos y construir herramientas, para generar innovaciones y procesos de transformación. La actualización permite completar aspectos de la formación, que aparecen como nuevos requerimientos. Están, en consecuencia, fuertemente orientados al mejoramiento de la educación y a la profundización de los niveles de profesionalización de docentes (DICADE-MINEDUC, 2003: 12).

c. La promoción, investigación y desarrollo del profesorado:

Asociada a las estrategias de formación, de actualización y perfeccionamiento, tiene el propósito de introducir las perspectivas y las herramientas de la investigación, en el análisis de las situaciones cotidianas de las escuelas. Así también el diseño, la implementación y la evaluación de estrategias, que permiten la superación del profesorado. Posibilitan recoger, sistematizar, evaluar y difundir experiencias innovadoras de docentes y escuelas. Contribuye, además, a la generación de marcos conceptuales, que fundamentan diferentes cursos de acción.

Los saberes, las prácticas pedagógicas y la investigación educativa, constituirán ejes complementarios, para la construcción y mejoramiento de las prácticas profesionales, en las instituciones que forman docentes y serán consideradas actividades interdependientes. Reflexión y acción, formarán parte de un mismo proceso. La recuperación de la propia experiencia, desde el enfoque de la investigación y el compromiso de los actores involucrados, constituirán un elemento significativo, para la modificación de las prácticas del quehacer educativo.

La interacción de las tres funciones, genera el espacio concreto, de cada una de las instituciones, en relación con sus respectivas zonas de influencia. Así, podrán desarrollarse acciones coordinadas, de las instituciones de Formación Docente Continua, teniendo en cuenta a:

- Instituciones de otros niveles educativos;
- Otras Instituciones de Formación Docente Continua ;
- Equipos de conducción y/o de supervisión de otras comunidades.
- Otras instituciones de la comunidad.

Esta interacción dinámica, y acciones conjuntas y coordinadas, suponen una modificación, tanto de la estructura como de la organización académica de las instituciones. Deberán incluirse actividades institucionales, dentro de las áreas, departamentos o programas, orientados a la investigación educativa y al desarrollo de experiencias innovadoras. Por esto, la función de formación, recuperará las experiencias provenientes de las acciones de capacitación e investigación, como contenidos de la formación docente.

Las funciones de formación, de capacitación, actualización y perfeccionamiento docente, de promoción e investigación y desarrollo, configurarán un único proceso integrado, dinámico y permanente, que dará sentido, al criterio de profesionalización. Además, la evolución del conocimiento y el eventual desempeño de diferentes roles, a lo largo de la trayectoria profesional de la docencia, exigirán permanentes revisiones y actualizaciones.

Como se explicó anteriormente, con la política de la Reforma Educativa en Guatemala, de educación permanente para personal en servicio, se pretende mejorar la calidad de la educación, con un proceso permanente de formación, en la que se persigue los siguientes objetivos (DICADE- MINEDUC, 2003: 12):

- Organizar un sector y sistema educativo nacional, capaz de renovarse y de mejorar su calidad permanente, para satisfacer las necesidades cambiantes de aprendizaje y desarrollo de la población.
- Mejorar las condiciones de trabajo del magisterio nacional, reconociendo su trabajo eficiente, con incentivos económicos, sociales y de superación académica.

- Crear condiciones integrales, para el desarrollo y actualización permanente, de recursos humanos preparados y motivados, para contribuir en el proceso de la Reforma Educativa.
- Capacitar al profesorado, padres y madres de familia, liderazgo comunitario, sociedad organizada y otros sectores de la población, para su efectiva participación en la implementación de la Reforma Educativa.
- Crear las condiciones técnicas y políticas adecuadas, para generar nuevos modelos educativos, para favorecer la innovación y la disposición al cambio.

Al alcanzar los objetivos indicados, se pretende que el profesorado, adquiriera la capacidad de desarrollar una educación intercultural y bilingüe, que responda a las necesidades de las distintas comunidades del país e incorpore los elementos de la ciencia y la tecnología educativas. Para lo que se requieren docentes con las siguientes características (DICADE-MINEDUC, 2003: 13).

- Que faciliten la formación de una ciudadanía, con visión política para la construcción de la democracia, en condiciones pluralistas, pluriculturales, multiétnicas e interculturales.
- Propicien un ambiente democrático, de enseñanza-aprendizaje, con respeto a los derechos humanos y a la diversidad cultural, y relaciones interpersonales, basadas en el respeto mutuo.
- Propicien un ambiente estimulante para el aprendizaje, centrado en el alumnado, y su cultura, facilitando el análisis crítico, la expresión de la opinión personal y la creatividad.
- Promuevan el desarrollo de actividades escolares y extraescolares, vinculadas con temas significativos para la vida, el desarrollo, el trabajo y la cultura.

- Desarrollen con el estudiantado, proyectos que mejoren la calidad de la enseñanza aprendizaje y promuevan el desarrollo comunitario.
- Apliquen metodologías didácticas y materiales actualizados, participativos y apropiados, para contextos multilingües, pluriculturales e interculturales.
- Promuevan y faciliten espacios educativos, para que toda la sociedad participe compartiendo sus experiencias en el proceso educativo.
- Se interesen y se preocupen por su formación, actualización y superación profesional constante.
- Se compenetren en el proceso de Reforma Educativa, manteniendo una actitud de apertura hacia nuevas opciones e impulsando procesos de cambio.
- Tengan capacidad para trabajar en equipo, con autoridades y miembros de la comunidad.
- Estén orgullosos y orgullosas de su propia identidad cultural y respeten la identidad cultural de los y las demás.
- Capaces de promover una convivencia democrática, a través de la coeducación, eliminando estereotipos y prejuicios en razón de género. «Preocuparse por erradicar prejuicios y estereotipos por razón de género, al igual que por razón de raza o clase social, es una necesidad para una convivencia democrática» (Jares, 2006a: 163).

3.4. POLÍTICAS PÚBLICAS CON ENFOQUE DE GÉNERO EN GUATEMALA

Para que la igualdad real entre géneros, sea efectiva en una sociedad, es necesaria la intervención del Estado, a través de la implementación de políticas públicas, que son las formas que el Estado usa, para relacionarse con la sociedad,

impulsando su desarrollo, y por ende alcanzar los mejores niveles de vida, para los distintos sectores de la sociedad. Por ello, una política pública se define:

Como las acciones contraladas por el aparato estatal y que afectan tanto el espacio público como el privado. Su objetivo principal es impulsar el desarrollo y alcanzar mejores niveles de vida para la población que integra los distintos sectores de una sociedad. Por una parte se refiere a la acción del gobierno en sus distintas dimensiones: los contenidos, la elaboración, aplicación e impacto de estas políticas y las diversas acciones gubernamentales relacionadas a las mismas; pero además influyen la estructura institucional, las características de los distintos actores, los instrumentos utilizados en el accionar gubernamental, y los problemas y condicionantes que se enfrentan en cada proceso, entre otros (Díaz Pérez, y otros, 2009: 47).

Las políticas públicas, suponen el tratamiento de los problemas públicos o de las problemáticas colectivas en la sociedad, o en algún sector de ésta, además de ser las orientaciones, para alcanzar un objetivo público. La sociedad siempre responde a diversas maneras de enfrentar o tratar sus problemas colectivos, o alcanzar sus objetivos, en los que la naturaleza de lo político, debe ser una cuestión central, para dar solución a la problemática social y lograr las metas que la sociedad se propone. Lahera Parada (2002: 16), al referirse a las políticas públicas indica:

Una política pública corresponde a cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo público definido en forma democrática; los que son desarrollados por el sector público y, frecuentemente, con la participación de la comunidad y el sector privado. Una política pública de calidad incluirá orientaciones o contenidos, instrumentos o mecanismos, definiciones o modificaciones institucionales, y la prevención de resultados.

De lo anterior, se deduce que lo mínimo de una política pública, es que sea un flujo de información, respecto a objetivos públicos, desarrollados por el sector público,

en base a orientaciones, diseñadas por cada nivel político administrativo, para su gestión y evaluación.

De ahí, que debe haber una articulación entre políticas de gobierno y políticas de Estado. Las primeras deben basarse en las segundas, considerando que éstas involucran al conjunto de los poderes estatales en su diseño y ejecución, además son de mediano y largo plazo, deben ser parte de una agenda pública, apuntar a procesos y resultados, teniendo en cuenta la diversidad de ejecutantes y participantes, «las políticas públicas se caracterizan por la diversidad de agentes y recursos que intervienen en su cumplimiento» (Lahera Parada, 2002: 21).

Uno de esos agentes son las mujeres, que históricamente han estado invisibilizadas en el tema de políticas públicas, relegadas a lo doméstico y privado, como ya se ha explicado a lo largo de este estudio. Por ello, es necesario hacer una transición de lo privado a lo público y de lo personal a lo político, teniendo en cuenta que «lo personal es político» (Agra Romero, 2001: 179).

H. Pikin, (Agra Romero, 2001: 179-180), señala que la filosofía política, se ha interesado siempre por esa transición. Para lograr las conexiones entre la demanda privada y la política pública, es decir para relacionar lo privado y lo público, la justicia social es un concepto clave. De ahí que se debe adoptar el término de justicia política, rebasando los conceptos de la justicia social, que supone la distribución de beneficios y cargas entre los miembros de la sociedad, ignorando aspectos como la estructura social y el contexto institucional, que reiteradamente determina las pautas distributivas.

Al respecto, Marion Young (Agra Romero, 2001: 187 – 189), en su libro *Justice and the politics of Difference*, presenta una propuesta que relaciona la justicia, con la política de la diferencia, intentando desarrollar una teoría de la justicia política,

preceptiva y liberada, que se incluye en la teoría crítica, partiendo de los requerimientos sobre la dominación social y la opresión, las cuales no se encuentran incluidas en las teorías de justicia, pues el modelo distributivo, se identifica como cuestión primaria de la justicia social, las relacionadas a la igualdad y a la desigualdad, de renta y riqueza. Young va más allá, prestando atención a tres categorías de cuestiones no distributivas, que muchas veces, no se han tenido en cuenta: las relativas a las estructuras y procesos de toma de decisiones; la división del trabajo y la cultura: símbolos, imágenes, significados y comportamientos habituales, historias y todo aquello por medio del cual las personas expresan su experiencia y se comunican.

Estas son situaciones inherentes a la justicia, cuyo alcance se amplía y se extiende, no a la distribución sino a la política. En esto, se combina distribución y cultura. La justicia va más allá de la distribución, en donde se haga efectiva las estructuras de participación real, creando espacios públicos, en los que la diferencia de grupos, la representación de las distintas voces, sea reconocida.

Young, concreta su propuesta, en una ciudadanía diferenciada, en un ámbito público heterogéneo. Que implica dos principios políticos: que ninguna persona, acción o aspecto de la vida de una persona, sea forzada a la privacidad, y que ninguna práctica social o institucional, sea excluida previamente como un tema propio de expresión y discusión pública. La justicia no será posible, en tanto los grupos marginados permanezcan silenciados.

De esa manera, la justicia y la política de la diferencia, deben responder a las inquietudes de reconocimiento, y poner de manifiesto la representación de los grupos sociales oprimidos. Para ello es necesario proporcionar los medios institucionales, que lo hagan posible, empoderando a los grupos débiles y protegiendo a los vulnerables,

para que salgan de su situación. De esta manera, se convertirán en una sociedad que sustenta las condiciones institucionales necesarias, para que todas y todos sus miembros, desarrollen y ejerciten sus competencias, tengan capacidad de expresión y participación, en todos los asuntos inherentes a su promoción y desarrollo.

De ahí, que es necesario revisar los asuntos relacionados con la economía, la cultura, redistribución y reconocimiento, en otras palabras, identificar y defender las versiones de las políticas, que lleven a políticas sociales de la igualdad. Por ejemplo, las políticas públicas, deben primar a las personas que contraen a su cargo el cuidado de otras personas (Itxaso, 2010: 186); poniendo fin a las injusticias sociales, económicas, políticas, culturales, entre otras, que han afectado a los sectores oprimidos, logrando de esa manera, una sociedad más justa e igualitaria, la cual se manifiesta en las políticas públicas que se diseñan y ejecutan.

3.4.1. RESEÑA HISTÓRICA DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS CON ENFOQUE DE GÉNERO EN GUATEMALA

Guatemala, es un país con un legado histórico de desigualdades, principalmente para las mujeres; situación que se remonta desde las sociedades precolombinas. Marcada de una manera singular, durante la conquista y la colonia. Carlos González Orellana (Monzón, 2001: 6), explica, que a causa de las limitaciones y la enorme pobreza, que primaba entre los mestizos e indios, las mujeres especialmente, eran a menudo víctimas de todo tipo de mal trato, por parte de los conquistadores y colonizadores.

Uno de los mayores abusos, era el trabajo y los tributos obligados para las y los indígenas, que constituían una de las bases del régimen colonial. Efectivamente, a partir de los 16 años, tanto hombres como mujeres, debían pagar cierta cantidad de dinero, recolectado en frutos y especias. Asimismo, las mujeres tenían otras obligaciones

específicas, como el repartimiento de hilados, que consistía en el reparto obligatorio a cada una de ellas, de una determinada cantidad de algodón en rama. Pasado cierto tiempo, tenían que entregarlo ya hilado. Este trabajo no era remunerado y se prestaba a muchas injusticias.

La mujer era discriminada en todas las áreas, no tenía acceso a educación, era sometida a trabajos duros y sometida a abusos y malos tratos, sin que hubiese leyes que la protegiera, lo que las impulsaba a refugiarse en los conventos, donde al menos tenía alimentación segura y un ambiente en el que se sentía protegida, de las incomprensiones de la sociedad.

En general, no existía una tendencia a favor de la culturización de la mujer; el pensamiento feudal, dominante aún en estas tierras, no sentía ninguna urgencia de que la mujer elevara sus conocimientos, como no fuera en las bellas artes o en las actividades del hogar. Sin embargo, la mujer pobre tuvo que lanzarse a todo género de trabajo por rudos que éstos fueran, para asegurar así su subsistencia (González Orellana, 2007: 88).

En la época independentista y post independentista, se continúa con el pensamiento de las circunstancias sociales de la colonia, donde el criollo y el hombre, constituyen el eje, en torno al que gira el sistema económico, político y social, de una cultura dominante, patriarcal y androcéntrica. Los y las indígenas, y la mujer en general, quedaron en la subyugación, por la dominación, y al margen absoluto de sus privilegios y derechos, sobre todo, en lo relacionado con la educación (Monzón, 2001: 7).

Esta situación pervive hasta el siglo XX, al grado de que las mujeres no tenían autonomía propia, no podían tomar decisiones, sin previa autorización del hombre, lo cual estaba establecido en los Códigos Civiles de cada época.

Asimismo el Código Civil establecía que ellas debían obediencia al hombre, por lo que debían seguirlo a donde él se dirigiese [...] necesitaban autorización para actuar judicial y económicamente por sí mismas: no

podían vender, hipotecar o adquirir a título gratuito u oneroso sin la autorización del esposo. Cabe anotar que esta inequidad, derivada del matrimonio civil, persistió más de un siglo, ya que fue hasta 1998 cuando se eliminó la exclusividad masculina en la representación conyugal (Monzón, 2001: 10).

En los años siguientes, la situación de exclusión de las mujeres, se sigue manifestando, sin ninguna participación en la esfera pública. En el caso de las clases bajas, ni siquiera se mencionan, las de clase media, tenían la oportunidad ejerciendo en la docencia.

Desde finales del siglo XIX e inicios del XX las mujeres de clases medias fueron encontrando en el magisterio la oportunidad de legitimar, de una manera muy “respetable”, su salida al mundo público. Sin embargo, todavía se consideraba “indecente” que una mujer trabajara fuera de casa, aunque estuviera calificada para ello.

Al respecto, es ilustrativo que las maestras estuvieran, de hecho, “inhibidas para contraer matrimonio, toda vez que tan pronto como se casaban eran destituidas de sus cargos” (Monzón, 2001: 17).

En la década de 1944 – 1954, se registra un avance en cuanto a la participación de las mujeres en los ámbitos públicos, esto como resultado de la revolución iniciada el 20 de octubre de 1944. Período en el que se amplía, aunque lentamente, el acceso a la educación, la incorporación al trabajo salariado, aunque en condiciones precarias en relación a los hombres. Sin embargo, el trabajo doméstico y el agrícola, siguen sin ser reconocidos.

Cabe señalar que, tanto entonces como ahora, debido a la definición restringida de “actividad económica” y a que el concepto de valor utilizado en las estadísticas es sinónimo de valor de mercado, la contribución de las mujeres en el ámbito del hogar, en el “sector informal” y en el trabajo agrícola, no ha sido remunerada, reconocida, ni valorada (Monzón, 2001: 19).

Los años más nefastos de esta situación, se registran de 1954 a 1985, período del conflicto armado guatemalteco, en el que sucedieron las peores violaciones a los derechos humanos, principalmente para los y las indígenas, y la mujeres en general.

Desde 1954 Guatemala ha sido escenario de múltiples y constantes luchas sociales, represión y violencia; impunidad y corrupción gubernamental, incluyendo varios gobiernos nominalmente constitucionales, en los cuales ha prevalecido directa o indirectamente la autoridad militar. Los sindicatos, las asociaciones estudiantiles y todas las organizaciones populares han sufrido persecución y hostigamiento, incluyendo múltiples asesinatos individuales y colectivos, masacres de indígenas, campesinos y obreros, de estudiantes y profesionales identificados con las causas populares (Menéndez, 2006: 24).

Con la promulgación de una nueva Constitución Política de la República de Guatemala en el año de 1985, Guatemala inicia otra fase de su historia, en la que a pesar de los avatares, suscitan nuevas esperanzas, que cobran vida con una democracia, que aunque incipiente, es muy bien acogida.

3.4.2. SITUACIÓN ACTUAL DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS CON ENFOQUE DE GÉNERO EN GUATEMALA

En 1986, se inicia una nueva etapa de la historia política del país, se empieza a gestar el proceso democrático en el territorio nacional, con la elección de un gobierno civil, sin embargo, continúa la beligerancia por una década más, debido a que no se ha llegado a ningún acuerdo, entre el gobierno y la guerrilla, aunque es en este período, donde se inicia el proceso de paz, puntualmente en el año 1987, en la cumbre de presidentes centroamericanos, llamada Esquipulas II, el cual concluye con el acto de firma del Acuerdo de paz firme y duradera, el 29 de diciembre de 1996.

Es en este momento, cuando se tiene en cuenta, el esfuerzo realizado por las mujeres a nivel internacional, para ser consideradas por los Estados, en la elaboración y ejecución de sus políticas públicas, como entes de promoción y desarrollo de las naciones.

De esa cuenta, se llevan a cabo las diferentes reuniones mundiales, a saber: I Conferencia Mundial de la Mujer, en México 1975, cuyos resultados fueron útiles para declarar en la II Conferencia Mundial, la Década de la Mujer, comprendida de 1976 a 1985; La II Conferencia Mundial de la Mujer, en Copenhague, Dinamarca 1980; III Conferencia Mundial de la Mujer, en Nairobi, Kenya, 1985, en la que culmina el Decenio de las Naciones Unidas, para el avance de la Mujer. De la evaluación del Plan Mundial de Acción, en las áreas de salud, educación y empleo, se derivan 372 recomendaciones para los Estados miembros, encaminadas a la eliminación de la discriminación y subordinación, que sobrellevan las mujeres en todo el mundo. De ahí surge el documento, Estrategias de Nairobi orientadas hacia el año 2000, para el adelanto de la mujer. Igualdad, Desarrollo y Paz (Secretaría Presidencial de la Mujer, Gobierno de Guatemala, 2005: 9).

En ese contexto, en el año de 1990, la Oficina Nacional de la Mujer – ONAM -, que surge como resultado de los compromisos adquiridos por el país en los foros internacionales explicados anteriormente, diseña la Política Nacional para el Desarrollo y Promoción de la Mujer en Guatemala, la cual se concibe:

Como un conjunto articulado de lineamientos de carácter estratégico, para promover el respeto e implementación de los Derechos Humanos de las mujeres, dirigidos a mejorar su situación y condición política, económica, social y cultural. Se sustenta en la implementación de acciones positivas del Estado, que den respuesta a las demandas y propuestas de las mujeres,

para promover el respeto a sus derechos individuales y colectivos, que a su vez contribuyan a eliminar las brechas de inequidad que persisten en la sociedad.

Su objetivo general es promover la participación de las mujeres de las diversas identidades étnico culturales en la gestión del desarrollo nacional, asegurando el ejercicio pleno de sus derechos individuales y colectivos, para el fortalecimiento de la convivencia democrática e intercultural (Secretaría Presidencial de la Mujer, Gobierno de Guatemala, 2007: 20, 25).

Esta política, pretende corregir las desigualdades que se legitiman en la leyes nacionales, las cuales afectan a la mujer y la familia, asimismo, revalorizar el papel de la mujer y de la familia, dentro de la sociedad guatemalteca, en un entorno de justicia e igualdad, alcanzar mayor participación de las mujeres en las organizaciones políticas, cívicas y laborales, además, potenciar su acceso a la educación, capacitación y formación profesional, mejorar sus condiciones de salud en todas las etapas de su vida, entre otras cosas (Secretaría Presidencial de la Mujer, Gobierno de Guatemala, 2005: 10).

Para establecer dichas políticas, hubo incidencia de algunos foros internacionales, de los cuales se hace referencia, entre ellos: la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos, en Viena 1993, en la que las mujeres lograron, que se reconociera que sus derechos y los de las niñas, formen parte de los Derechos Humanos Universales, integrales, indivisibles e interrelacionados, y que la violencia contra las mujeres, sea reconocida como una violación a dichos derechos.

La Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo, que se llevó a cabo en El Cairo, Egipto, cobra importancia por su Plan de Acción, que hace hincapié, en la

igualdad y equidad entre los sexos, y la habilitación y la autonomía de la mujer, así como el mejoramiento de su condición política, social, económica y sanitaria, como un fin importante, señalando como factores fundamentales para habilitar a la mujer, la educación, el empleo, la eliminación de la pobreza, terminar con analfabetismo y la mala salud, entre otros.

Un año después, se realizó la IV Conferencia Mundial de la Mujer, en Beijing, China 1995, en la que se evalúa los avances alcanzados, en los acuerdos de la III Conferencia. De ésta surge, el documento denominado Plataforma para la Acción Mundial, con objetivos estratégicos específicos, relacionados a dar solución a situaciones de: pobreza, educación, salud, violencia, el impacto de los conflictos armados en la vida de las mujeres, políticas macroeconómicas, ejercicio del poder, mecanismos institucionales para el adelanto de la mujer, derechos humanos, medios de comunicación, medio ambiente y la niña.

En julio del año 2000, se lleva a cabo en Nueva York, la reunión llamada Beijing+5, con el objetivo de hacer una evaluación de medio término, del cumplimiento de los compromisos adquiridos en la Plataforma para la Acción Mundial. En ésta se insta a los miembros participantes, a hacer mayor esfuerzo para el avance sustantivo con relación al desarrollo, promoción y participación activa de las mujeres.

Teniendo en cuenta, los compromisos adquiridos en dichas conferencias y en respuesta a los acuerdos de paz, principalmente el Acuerdo sobre Fortalecimiento del Poder Civil y Función del Ejército en una Sociedad Democrática, firmado en México D.F. el 19 de septiembre de 1996, (Inciso a, numeral 59, apartado VI). Este recalca sobre la urgente necesidad de concienciar a la población sobre el derecho de las mujeres, a participar activa y decididamente en el proceso del fortalecimiento del poder

civil, sin ninguna discriminación y con plena igualdad; el Acuerdo Sobre Aspectos Socioeconómicos y Situación Agraria, el cual se firmó en México D.F. el 6 de mayo de 1996, (numeral 11, inciso A, apartado I). El cual señala que la participación de la mujer, es importante para el desarrollo económico y social de Guatemala, y es obligación del Estado impulsar la eliminación de todas las formas de discriminación en contra de ellas.

Por su parte, el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, suscrito en México D.F. el 31 de marzo de 1995, (numeral 1, Inciso B, apartado II), reconoce específicamente, la vulnerabilidad e indefensión de la mujer indígena, quien es discriminada doblemente, por ser mujer e indígena. Además, según lo estipulado en la Constitución Política de la República de Guatemala, en sus artículos 33, 34, 136 y 137, establece los derechos que favorecen la participación social y política, asimismo, reconoce los derechos para todas las personas; se decreta la Ley de Dignificación y Promoción Integral de la Mujer, Decreto Legislativo 7-99, de fecha, 9 de marzo de 1999. Destaca dentro de sus objetivos: «Promover el desarrollo integral de la mujer y su participación en todos los niveles de la vida económica, social y política de Guatemala».

Asimismo, el artículo 23, que hace alusión al fortalecimiento de la participación de la mujer en las esferas del poder, establece que el Gobierno de la República:

- a) Promoverá mecanismos efectivos temporales y graduales en su texto, para lograr la plena participación Política de las mujeres.
- b) Promoverá mecanismos efectivos que garanticen la participación de la mujer en todas aquellas instancias de representación paritaria a nivel nacional, regional o local, especialmente en los Consejos de Desarrollo, y en comisiones establecidas por ley, temporal o permanente.
- c) Promoverá medidas jurídicas para que en las organizaciones e instituciones públicas y sociales, y en todos los niveles de decisión y de

ejecución, exista representación de las mujeres, incluyendo mujeres mayas, garífunas y xinkas.

d) Respetará, impulsará, apoyará y legalizará las organizaciones de mujeres del campo y la ciudad.

Esta ley, apela al reconocimiento de los derechos de la mujer y a la promoción de su desarrollo integral, así como la igualdad respecto a los hombres, la cual ha originado la creación de otras instancias para su efectividad. Dentro de estas destaca la Secretaría Presidencial de la Mujer – SEPREM –, institucionalizada en mayo del año 2000, por Acuerdo Gubernativo 200-2000, que es la entidad que tiene la función de coordinar y asesorar al Organismo Ejecutivo, sobre políticas públicas, en materia de género. En otras palabras, es la entidad nacional, rectora de políticas y asuntos de la mujer.

En cumplimiento a sus funciones, la SEPREM, amplía el diseño de la Política Nacional de Promoción y Desarrollo Integral de las Mujeres, 2008 – 2023, aprobada el 13 de diciembre de 2007, por Acuerdo Gubernativo 570-2007. Esta política en su primer considerando, establece que corresponde al Estado garantizar el desarrollo integral de las mujeres, por ello, es necesario que sea evaluada y actualizada periódicamente, para su adecuación a los avances técnicos y metodológicos.

Asimismo establece sus principios orientadores, para realizar su gestión de manera adecuada a los intereses y propósitos que persigue, entre ellos:

- Equidad: Se vincula con la distribución equitativa de los beneficios, el poder, los recursos y las responsabilidades entre los hombres y las mujeres. Partiendo de la condición humana de las personas y de los enfoques étnico cultural, de género y de desarrollo humano, los cuales establecen el trato en igualdad de condiciones, como

principio fundamental, a la vez, la no discriminación de las mujeres por cualquier causa asociada a su condición de género.

- Eficacia y Eficiencia: Requiere la optimización del uso de los recursos, la oportunidad y el acceso a los bienes y servicios, que proporcionan las instituciones, con el objetivo de contribuir a alcanzar las metas de la política. Aspectos que determinan la calidad que debe singularizar la gestión pública, con base a la realidad de su trabajo, evidenciado en la satisfacción de las necesidades e intereses de las mujeres.
- Transparencia: Debe garantizar la oportunidad de implementar mecanismos, para lograr la participación de las mujeres, que contribuya a elevar el conocimiento y comprensión del quehacer de las instituciones públicas. Asimismo las posibilidades de presentar sus demandas.
- Sostenibilidad: Comprendida como la disposición y capacidad, de las diferentes instituciones públicas, para dar continuidad a los procesos, acciones, avances y logros, a favor de las mujeres, para que no sean afectadas por los cambios institucionales, de gobierno o de personal.
- Integralidad: Implica la necesidad de generar alianzas estratégicas, a fin de asumir las responsabilidades compartidas, por las instituciones públicas de los diversos organismos del Estado, involucrados en la implementación de la política. Demanda, además, la articulación de los sectores públicos, privados y de la sociedad civil, para atender las necesidades, intereses y problemas de las mujeres, es decir, una promoción de la intersectorialidad, para la mejor implementación de la política, (Política Nacional de Promoción y Desarrollo Integral de las Mujeres, 2008 – 2023, 2007: 24).

Esta política, contiene un planteamiento de carácter estratégico, que se plantea alcanzar, para el desarrollo y promoción de las mujeres. Dentro de su período de acción, establece cuatro metas, a saber:

1. Integrar a nivel político y técnico, los principios de equidad de género y étnico cultural, en las tareas de las instituciones públicas.
2. Elevar y fortalecer la participación social y política de las mujeres, de las distintas identidades étnico-culturales.
3. Reducir las brechas que obstaculizan el desarrollo de las mujeres, principalmente de las indígenas y rurales.
4. Aumentar cualitativa y cuantitativamente, los recursos y servicios públicos, proporcionados a las mujeres, para elevar su calidad de vida.

Para lograr esas metas, se requiere de un compromiso del Estado, a implementar sus ámbitos de acción, por lo menos en cuatro ámbitos:

- De desarrollo político cultural: En el que se promueva la participación e inclusión de las mujeres, de las diversas identidades étnico-culturales, en todos los niveles de gestión del desarrollo nacional, y dentro del sistema de partidos políticos, garantizando el pleno ejercicio de sus derechos económicos, políticos, sociales y culturales, entre otros. Asimismo, reconocer y fortalecer el aporte de las mujeres de los diferentes pueblos guatemaltecos, en la construcción y fortalecimiento del desarrollo integral del país, la democracia y la paz, y de esa manera, promover el ejercicio pleno y activo, de sus derechos individuales y colectivos.
- De desarrollo económico: Potenciando la autonomía económica, la capacidad productiva y empresarial de las mujeres, asegurando su acceso a recursos, bienes y servicios, asimismo, ampliando la protección de los derechos laborales, para apoyar

la generación de oportunidades de empleo digno, para mejorar su calidad de vida, además de su acceso a la propiedad de la tierra, vivienda digna e información adecuada, y el uso adecuado de los recursos naturales, con la inclusión del enfoque de género y étnico-cultural.

- De desarrollo social: Asegurar el acceso de las mujeres, a la justicia, a través de la correcta aplicación del marco jurídico nacional e internacional. Además, desarrollar los mecanismos previstos, para proteger sus derechos humanos y promover su seguridad integral, lo que incluye su acceso a los servicios de salud integral, acceso, permanencia y promoción de las niñas y mujeres, a la educación con enfoque de género, asegurando la calidad educativa, en todos los niveles del sistema educativo nacional, para terminar con las brechas de desigualdad y erradicar la violencia, la discriminación y racismo contra las mujeres.
- De desarrollo institucional: Promover el enfoque de género y étnico-cultural, en las actividades de los organismos del Estado, y apoyar, la implementación de mecanismos institucionales, para promover el desarrollo integral de las mujeres (Política Nacional de Promoción y Desarrollo Integral de las Mujeres, 2008 – 2023, 2007: 26-32).

Con la emisión de la Ley de Dignificación y Promoción Integral de la Mujer, y la institucionalización de la SEPREM, se abren espacios de participación de la mujer, un claro ejemplo, se tiene en los principios establecidos en la Ley de los Consejos de Desarrollo Urbano y Rural, la cual indica que «la equidad de género, entendida como la no discriminación de la mujer y participación efectiva, tanto del hombre como de la mujer» (inciso f, artículo 2).

Desde los diversos ministerios y organismos del Estado, se ha aperturado ámbitos de participación, pero hace falta profundizar en acciones estructurales, tanto políticos como de recursos.

Las políticas están acotadas por márgenes políticos y financieros de acción; en cuanto a lo primero, las políticas normalmente corresponden a modificaciones de algo que ya existe, y en cuanto a lo segundo, ellas deben permitir la mantención de los equilibrios macroeconómicos básicos, esto es, los que permiten que la necesaria consolidación del equilibrio fiscal se haga sobre bases permanentes que no dañen los objetivos de equidad y competitividad.

La autoridad debe asignar recursos para el mejor cumplimiento de las políticas públicas, a partir de la jerarquización de las políticas y del uso de los recursos: se trata de de una típica decisión económica para satisfacer objetivos múltiples con recursos escasos (Lahera Parada, 2002: 23).

Para ello, es necesario tener claridad hacia quién van dirigidas las políticas públicas, los impactos diferenciados, de acuerdo a las características de los grupos involucrados, donde el ser hombre o mujer, anciano o joven, rural o urbano, entre otras, tiene un significado específico, debido a que las decisiones del gasto público y la asignación de recursos, no son neutros con respecto a estas características, por ello, se hace imprescindible, concienciar a las personas que administran recursos y toman decisiones, para que se ponga de manifiesto la voluntad política, para dar orientación de género, a las políticas públicas, como lo declaran Sagot y Espinosa (2002: 18):

Además, aunque ha habido avances en la producción y publicación y publicación de la información para hombres y mujeres, todavía hay muchos retos por superar, no solamente en los aspectos técnicos de la producción de datos, sino en el compromiso tanto de los productores, como de los tomadores de decisiones que asignan recursos y determinan la orientación de la política general del Estado.

Las asignaciones presupuestarias y sus leyes correspondientes, tienen un contenido neutro, respecto a su incidencia en género, continuando los sesgos de esa naturaleza, que permanecen ocultos en las concesiones presupuestarias, como lo indica Polanco Sagastume (2007: 31-32):

Las referencias al tema de la equidad surgen eventualmente en la discusión respecto a la condición de pobreza y la diferenciación étnica. Sin embargo, los grandes diálogos sobre la problemática fiscal no han incluido en ningún caso la discusión sobre la necesidad de eliminar los sesgos de género que subyacen en las asignaciones presupuestarias. Área que precisa ser incluida en los procesos de diálogo futuro. Esto es importante, porque es el punto de partida para institucionalizar el enfoque de género en la formulación del presupuesto, y fortalecer los esfuerzos orientados a la aplicación generalizada del clasificador de género por todas las instituciones estatales. [...] La cuestión es que la inclusión del enfoque de género en la política económica, y quizá de manera especial en la fiscal, requiere de un amplio de información y de sensibilización dentro de toda la administración gubernamental, y las organizaciones sociales de diversa índole.

Por otra parte, es necesario también, implementar políticas de empleo, vinculadas con garantías sociales, que garanticen cambios profundos dentro de la sociedad, además de dar acceso a los poderes del Estado, se potenciará el cuarto poder, el económico, de esa manera, las mujeres llegarán a la verdadera emancipación. Estas políticas de empleo, se deben ejecutar, de tal manera que no fomenten la precarización laboral, debido a que, quienes más sufren estas situaciones, son las mujeres.

Observemos que en la medida en que son las mujeres de las clases populares las que más sufren el trabajo precario, los efectos del desempleo, y el enclaustramiento en el espacio doméstico, son ellas también las principales víctimas del proceso de modernización. Así pues vincular garantías sociales y políticas al empleo, y favorecer el asocianismo y la

participación ciudadana constituyen las principales vías de cohesión y de integración social de las mujeres trabajadoras en una sociedad democrática (Varela y otros, 2002: 107).

En síntesis, es preciso luchar para erradicar las desigualdades de género, y desde el Estado se logrará, con el diseño e implementación de políticas públicas, que incidan profundamente en el marco de la cuestión social. De esta manera, se logrará una verdadera emancipación del ser humano, por lo tanto, su verdadero reconocimiento. Dicho de otra manera, las luchas a favor de la igualdad real entre hombres y mujeres, resultará creíble y realizable, cuando se ponga en marcha, un proyecto de mayor alcance, que implica cambios sociales profundos para toda la sociedad, lo cual conllevaría a una verdadera reforma del Estado, no solamente a reformismos, con el objetivo de asegurar a hombres y mujeres, un estatuto fuerte de ciudadanía, en el seno de sociedades solidarias, bajo la cobertura de sociedades igualitarias y verdaderamente democráticas.

Todo ello, se puede lograr como ya se ha dicho, con la implementación de políticas públicas con enfoque de género, no excluyendo de éstas, las educativas, en las cuales la coeducación juega un papel fundamental.

El quehacer relacionado con la construcción de los indicadores de género, para el diseño de políticas públicas inherentes, tiene que superar la falta de voluntad política, de las personas que toman las decisiones. Esta actitud, bloquea las iniciativas encaminadas a dar pasos firmes, en la implementación de cambios en los procesos y no permite que los recursos necesarios sean asignados para la implementación de políticas de igualdad.

La cuestión de la paridad entre mujeres y hombres debe tomarse como una prioridad política, que emana de los principios fundamentales y

constitutivos de la ciudadanía, del mismo modo que el sufragio universal o la separación de poderes. A este reconocimiento de la paridad se le debe dar una expresión práctica con medidas tomadas en todos los campos legales, políticos, económicos, sociales y culturales. [...] La primera tarea debe ser integrar la paridad en todos los lugares de toma de decisiones políticas (Vogel-Polsky, 2001: 100).

Por otra lado, es necesario que exista la vinculación en los diversas instituciones del Estado, que respondan de una manera positiva y congruente, a políticas públicas establecidas desde el Estado mismo, y no solamente a programas aislados, de los diferentes ministerios, para que haya una coherencia interinstitucional, en coordinación con otras instituciones ejecutoras de políticas y la sociedad civil, para construir todas y todas, una mejor sociedad.

3.5. RECAPITULACIÓN

En la primera parte de este capítulo, se ha hecho una reseña histórica de la situación de la educación en Guatemala. Registrando el progreso pedagógico, desde la educación de la época precolombina, hasta la compleja educación sistemática y planificada, que se realiza en nuestro tiempo. Asimismo, se enfatiza que la educación como fenómeno social, ha acompañado a la sociedad en su desarrollo. Por tanto los cambios pedagógicos producidos en el país, forman parte del desarrollo histórico en su conjunto.

Este proceso histórico del quehacer educativo, ha sido vinculante y determinante, en las prácticas educativas actuales. Es interesante señalar, cómo la educación de la mujer era diferente a la del hombre, dentro de la población maya y en los pueblos descendientes de éstos; además de los altibajos, que el proceso educativo tuvo desde la época colonial, independentista, hasta la Reforma Liberal, en la que se

observó un avance significativo, que lamentablemente en los años posteriores se vio truncado, por las políticas gubernamentales, llegando a superarse nuevamente, en la Revolución de 1944. Estos logros duraron solamente diez años, que fueron significativos para los procesos subsiguientes, a pesar de la dura época del conflicto armado, en la que nuevamente se vivió un período de estancamiento, discriminación y desigualdad, en la que las mujeres y la niñez, fue la población más afectada.

A partir del año 1986, se inicia el período de transición democrática, en la que nuevamente toman importancia los procesos educativos, culminado este período con el proceso de firma de los Acuerdos de Paz, en la que se concertó una Reforma Educativa. Ésta se consolida, a través de un proceso de transformación curricular, que se desarrolla hasta la fecha, en la que, a pesar de los esfuerzos realizados, implícita o explícitamente se encuentran en el currículum escolar manifestaciones androcéntricas.

En la segunda parte de este capítulo, se abordó la situación educativa en la actualidad, haciendo un análisis de la organización escolar y la formación inicial del profesorado, en la que cuenta con algunas fortalezas, como por ejemplo: la pertinencia del currículum en cuanto a responder a las necesidades de una población multilingüe, pluriétnica, pluricultural e intercultural; la articulación del nivel infantil con el preprimario y primario; la diversidad de oferta en el proceso de formación al profesorado, entre otras; además se identificó algunas debilidades como: la presencia de estereotipos sexuales y la invisibilidad de la mujer en el currículum y la organización escolar, como herencia de la desigualdad y la discriminación que ha caracterizado al proceso educativo históricamente; la desarticulación entre el nivel primario y el nivel medio, principalmente en el ciclo diversificado; la exclusión puesta de manifiesto en las diferentes especialidades de formación al profesorado, al ofrecer servicios específicos

para hombres y mujeres; la desactualización del ciclo diversificado, al continuar como parte del nivel medio y no pasar a formar parte de estudios universitarios, entre otras.

En la tercera parte, se hace un análisis de la situación histórica y actual del diseño e implementación de las políticas públicas con enfoque de género, que es hasta en los años noventa, cuando se inicia un proceso de incipiente democracia, cuando se dan los primeros pasos, para incluir en el quehacer público, el enfoque de género, como resultado de los diferentes foros internacionales de los que Guatemala es signatario, del esfuerzo realizado por diferentes grupos de mujeres y de las demandas de los acuerdos de paz, en la última fase, a través de la incorporación de temáticas inherentes. Aunque se han dado pasos significativos, aún hace falta mucho por recorrer, para que haya una coherencia entre lo teórico y lo práctico, y un verdadero hacer, para lograr una sociedad más democrática, justa e igualitaria.

El análisis realizado en este capítulo, como la detección de las fortalezas y debilidades del sistema, y la importancia que tiene el diseño, ejecución y evaluación de políticas públicas con enfoque de género, son elementos fundamentales que serán útiles para la formulación de una propuesta educativa, que se presenta en el siguiente capítulo de esta tesis, en la cual se abordará entre otras cosas, los contenidos, metodología, actividades y evaluación en la escuela coeducativa, que apueste por una educación sin sesgos sexistas y que procure el desarrollo integral de la persona humana, y de esa manera, transformar pacíficamente los conflictos, poner fin a la violencia y estereotipos sexuales, asimismo lograr construir una cultura para la paz en Guatemala.

CAPITULO IV:

UN CURRÍCULUM COEDUCATIVO: CLAVE PARA CONSTRUIR UNA CULTURA PARA LA PAZ EN GUATEMALA

4.1. INTRODUCCIÓN

El currículum educativo, es el ámbito desde el cual se puede incidir y desarrollar una educación desde y para la igualdad real. Comprende cuatro fases: objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, que incluyen, los métodos, las actividades y recursos, y la evaluación; los cuales están concatenados, para desarrollar de una manera eficaz el proceso enseñanza aprendizaje.

En virtud de lo anterior, habiendo identificado las fortalezas y debilidades de los procesos de formación del profesorado, la organización escolar actual y las políticas públicas con enfoque de género, en el capítulo anterior, se pretende en este capítulo, formular una propuesta curricular coeducativa pertinente, para la construcción de una cultura para la paz en Guatemala.

Este capítulo, está organizado en dos secciones fundamentales: La primera en la que se proporciona información sobre los cuatro elementos principales del currículum, partiendo de una información general o basamento teórico de esos elementos, para proponer, en la segunda sección, una concreción curricular desde dos enfoques: La educación en derechos humanos y el valor del cuidar, respondiendo de esa manera a la metodología de organización del presente estudio, de lo general a lo particular.

En la sección A del capítulo, se presenta los elementos básicos del currículum coeducativo, haciendo énfasis en su importancia, y los objetivos que éste debe perseguir, considerando los criterios de Carrasco, Sarromona López, Lorenzo

Rodríguez-Armas y Fernández Vásquez; quienes indican que los objetivos deben apuntar al establecimiento de una igualdad real entre hombres y mujeres, para lo que se debe superar los planteamientos de la educación segregada y mixta, y desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje, bajo los postulados de la escuela coeducativa. Para ello, es necesario el giro epistemológico pedagógico, del que ya se ha hecho alusión en este estudio, que establece la diferencia y el cambio, en la concepción plural del patrimonio humano, que pertenece tanto a hombres como a mujeres, sin jerarquía entre ambos, en palabras de Fernández Vásquez, constituyendo las experiencias coeducativas, en experiencias de vida.

Posteriormente, se hace un análisis sobre los contenidos en el currículum coeducativo, de acuerdo al criterio de autores y autoras como: Concepción Jaramillo Guijarro, Carlos Lomas, Carmen Magallón Portolés y Nuria Solsona i Pairó, por ejemplo.

Es a través de los contenidos escolares y los materiales didácticos, que el alumnado aprende una concepción del mundo, por ello es fundamental saber seleccionarlos y desarrollarlos, de tal manera que se tenga en cuenta, el saber tanto de hombres como de mujeres, visibilizando de esa manera a las mujeres, y por ende, fomentando la igualdad real entre hombres y mujeres, y llegar a cambiar los significados culturales o el capital cultural, cargado de las ideas androcéntricas.

Al examinar las estrategias metodológicas, y las actividades, medios y recursos que éstas conllevan, apoyado por Tejeda Fernández, Lomas, Jaramillo Guijarro, a saber; se ha constatado la importancia de tener en cuenta el lenguaje, las ilustraciones, las proyecciones y todos aquellos factores, que materialicen la puesta en marcha de estos elementos, para que a través de ellos, se ponga fin a la discriminación y estereotipos en

razón de género, encaminando la labor educativa, a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

No se puede pasar desapercibido de un elemento fundamental en el desarrollo del quehacer docente, la evaluación; tratada desde este estudio, con los criterios de Cabrerizo Diago, Tejeda Fernández, Santos Guerra, Buxarrais, entre otros y otras.

Esta fase del proceso enseñanza aprendizaje, debe ser congruente con las anteriores y se debe desarrollar de acuerdo a los planteamientos de la escuela coeducativa, es decir, un modelo integrador, no exclusionista y que permita aplicar los instrumentos adecuados, cuidando de los momentos precisos, para potenciar el fomento de la igualdad y el desarrollo integral del alumnado.

En la sección B de este capítulo, se presenta una propuesta curricular para la construcción de una cultura para la paz en Guatemala, en la cual se plantea la metodología y actividades, que se sugiere llevar a cabo a través del currículum coeducativo, teniendo en cuenta las dos líneas de la perspectiva de género en Investigación para la Paz, según Carmen Magallón Portolés (Comins Mingol, 2010b: 316). Considerando la perspectiva crítica, se propone coeducar en derechos humanos, reivindicando los derechos de las mujeres, para llegar a su pleno cumplimiento, adecuándola así a las circunstancias y necesidades de Guatemala en la materia. A la vez, se tiene en cuenta que la educación en derechos humanos, es la clave para la construcción de una cultura para la paz, planteamiento que se hizo apoyado de autores y autoras como, Vogel-Polsky, quien opina que para que los derechos humanos, se cumplan plenamente, se requiere que la igualdad de los sexos, tanto en la teoría, como en la práctica, sea considerado como un derecho básico y fundamental; asimismo, José Vicente Mestre Chust, José Tuvilla Rayo, Xesús Jares y José Antonio Marina, a saber,

quienes indican, que los derechos humanos no deben quedarse únicamente en la denuncia, sino deben llevarse a la práctica, conjugando lo cognitivo con lo emotivo, llevando a las personas de todos los ámbitos, a la participación, que es el factor clave para el desarrollo de los derechos humanos (Ruiz Corbella, 2000: 190). A esta propuesta se une el profesor Martínez Guzmán, con la transformación pacífica de los conflictos.

Asimismo coeducar en el valor del cuidar, como valor humano, teniendo en cuenta la perspectiva constructiva, visibilizando la experiencia de las mujeres en la historia, como legado para fomentar los valores de paz y de sostenimiento de la vida. Considerando además, como indica Altable Vicario (Comins Mingol, 2009a: 208), que el cuidado como valor, no está suficientemente tratado en los entornos educativos, y cuando se hace, se encamina a niñas y a mujeres, más que a niños y hombres.

El aprendizaje del cuidado, cobra importancia singular en la educación para la paz, por lo tanto, en la construcción de una cultura para la paz; favoreciendo el desarrollo de la educación emocional y con ella, el desarrollo de la empatía, la indignación y la valoración de lo multifactorial, características fundamentales, en la conformación de una sociedad civil participativa, con ideales de compromiso y entrega. Además desarrolla el razonamiento moral, el compromiso y la participación social.

En definitiva, se trata de introducir los conocimientos y prácticas vinculados al cuidado, hasta ahora considerados específicos de la cultura femenina, para lograr un cambio en su concepción, como valor humano, y de esa manera fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres, terminar con la discriminación y los sesgos sexistas y contribuir con la construcción de una cultura para la paz en Guatemala.

En la parte final de este capítulo, se presenta una recapitulación del mismo, presentando de una manera sucinta, los elementos fundamentales en los que se basa esta

propuesta curricular, que constituye la parte final del estudio en cuestión, a la vez, la fase práctica, luego de haber presentado los elementos teóricos que la sustentan.

SECCIÓN A:

ELEMENTOS BÁSICOS DEL CURRÍCULUM COEDUCATIVO

Es sabido que la educación constituye uno de los pilares para el desarrollo de la sociedad, por lo tanto, es un proceso social que vincula a las personas en el tiempo y en el espacio y en todos los ámbitos humanos. «La educación por su naturaleza entendida primero como proceso social, total o totalizador, que se da en todos los tiempos y todas las latitudes es un proceso que enlaza a los seres humanos, comunica el pensar de unos con otros y forma estrategias de pensamiento, sistematiza y organiza la memoria» (Hernández y Cisneros, 2002: 610).

Por ser un proceso social, la educación debe tender a desarrollarse, de tal manera que atienda cada una de las necesidades de la sociedad, cada una de las demandas de los y las participantes de la sociedad; esto conlleva a repensar el hecho educativo, y por ende, las instituciones y modelos educativos.

Para que la educación logre su cometido, debe desarrollarse desde la óptica de la coeducación, para promover la igualdad real entre niños y niñas, hombres y mujeres; considerando, que es un proceso social que vincula a las personas en tiempo, espacio, emociones, pensamientos, entre otros. Por ello, es necesario pensar en una escuela inclusiva, en modelos congruentes con la realidad social, por lo tanto, se debe incidir desde esos modelos, desde las instituciones educativas, desde las líneas de acción docente y curricular, lo cual supone una transformación de fondo, de los postulados

ideológicos, referidos a los sistemas y políticas educativas, asimismo, a la organización curricular, del aula y de los centros educativos.

Existen, como se sabe, opciones pedagógicas, didácticas y organizativas que resultan incompatibles con la promoción de valores de solidaridad o igualdad. En esos modelos educativos menos compatibles con una cultura de paz, no sólo los roles y las relaciones personales delatan la contradicción, sino que ésta se refleja en factores como la simple disposición del mobiliario o el empleo que se hace de las dependencias, de las aulas, de las paredes...En definitiva, una cultura de paz exige un determinado tipo de escenario institucional, sin el cual se hace inviable. [...] Ni la formación orientada a la consecución de la paz, la solidaridad y la igualdad, ni la que se dirige a lograr un medio sociocultural más habitable, ni ninguna otra de similares finalidades tiene cabida real en ese modelo educativo. Si la inclusión de estas «nuevas» metas de la educación no se acompañan de una alteración profunda de los presupuestos ideológicos referidos a la organización del aula y del centro, a la gestión del conocimiento o a las relaciones del establecimiento escolar con su entorno, los logros serán insignificantes, tanto desde la perspectiva social, como desde el punto de vista de la incidencia duradera en la biografía de cada una de las personas participantes (Reyes Santana, 2002: 616 – 617).

Desde la perspectiva coeducativa, se debe considerar una escuela para todos y todas, lo cual requiere de nuevos compromisos de la comunidad educativa, hacer cambios en la selección y gestión del conocimiento, lo que permitirá incidir verdaderamente en el quehacer educativo. Además, se hace necesario, integrar las experiencias femeninas a la cultura escolar, es decir, incorporar en el ámbito educativo, todas aquellas experiencias y saberes desde el punto de vista de las alumnas y mujeres, para poder llegar a la práctica de la igualdad. «En esta línea, se reconocería la presencia de las mujeres en la cultura escolar, que acostumbran a ser silenciadas y estereotipadas» (Rodríguez Martínez, 2002: 382).

No se puede ni se debe pasar desapercibido del bagaje de conocimientos que tienen las mujeres, adquirido desde lo cotidiano y doméstico, que muy bien se puede potencializar desde las aulas, es decir, se debe establecer una relación interactiva entre el currículum escolar y el conocimiento cotidiano.

El currículum escolar es el subconjunto de conocimientos que son objeto de aprendizaje en la institución educativa y que habitualmente se presentan sin demasiada conexión con el conocimiento cotidiano. El conocimiento escolar hoy tendría que incluir todas las acciones relacionadas con la construcción de los distintos saberes, es decir, todos los esfuerzos realizados por los diferentes grupos sociales para elaborar explicaciones de los fenómenos y no sólo las acciones realizadas por la comunidad filosófica y científica que han tenido el monopolio de la construcción del conocimiento académico (Solsona i Pairó, 2002: 55).

El ámbito del aula, es el espacio más básico y operativo, en el que actúan y se desarrollan los diferentes elementos del currículum: la organización del aula, el plan didáctico o de trabajo, en el que es ineludible la formulación de objetivos, la selección de contenidos, estrategias metodológicas que generan diversas actividades a desarrollar, los recursos, medios y materiales a utilizar, y los criterios de evaluación, son situaciones que no se pueden pasar desapercibidas en coeducación, para así lograr la construcción de una cultura para la paz.

En relación a la organización del aula, desde este estudio se propone los principios pedagógicos de Freinet que se basan en la cooperación (Jares, 2006c: 100; Bonafé, 2002: 106; Le Gal, 2005: 142), basados en la participación, la autonomía, la autogestión, el control democrático y el plan de trabajo.

El plan de trabajo facilita la corresponsabilidad y el autocontrol en el proceso de aprendizaje del estudiantado, debido a que se les da participación en su diseño y/o

propuesta, asimismo en los procesos de evaluación, con técnicas fundamentadas en la heteroevaluación, la autoevaluación y la coevaluación, además, basado en el ritmo personal de trabajo escolar y la participación de la comunidad educativa (Jares 2006c: 100-101).

En relación a las estrategias didácticas se proponen el uso de metodologías participativas, haciendo énfasis en los métodos dialógicos, experienciales y de investigación, que permitan formar al estudiantado, tanto en los conocimientos teóricos, como en valores, los que favorecerá a la construcción de una cultura de paz (Jares 2006c: 101).

No se debe pasar desapercibido, de los cuatro elementos del currículum, que son base para que el proceso enseñanza aprendizaje se desarrolle de una manera eficaz (Carrasco, 2004: 151):

1. Qué enseñar: En este elemento, están comprendidos los objetivos, comprendidos como aspectos que se deben fomentar en el desarrollo del alumnado y que se pretende alcanzar en el proceso. Comprende también los contenidos, es decir, los conceptos, principios, estrategias, valores, actitudes, entre otros, que el alumnado debe adquirir.
2. Cuándo enseñar: Describe la manera de ordenar los contenidos y su secuencia.
3. Cómo enseñar: Es la información de la forma en que se deben organizar las actividades del proceso. Incluye las orientaciones didácticas y el criterio metodológico correspondiente a cada una de las áreas curriculares.
4. Qué, cómo y cuándo evaluar. Considerando que la evaluación persigue dos objetivos: Adaptar la acción del profesorado a las características individuales del alumnado y verificar el logro de los objetivos educativos correspondientes.

En base a lo anterior se hace la presente propuesta coeducativa, iniciando con los objetivos que se pretende alcanzar, luego la metodología y actividades, que dan indicio de los recursos y medios y finalmente las formas de evaluación, para que la propuesta sea pertinente.

A.1. LOS OBJETIVOS EN EL CURRÍCULUM COEDUCATIVO

Los objetivos de la educación escolar, están contenidos en el currículum, los cuales manifiestan las intenciones educativas y el quehacer pedagógico. Estos se refieren al logro, de por lo menos cinco grandes tipos de capacidades humanas: cognoscitivas o intelectuales, motrices, de equilibrio personal o afectivo, de relación interpersonal y de inserción o actuación social (Carrasco, 2004: 151):

Los objetivos, cobran suma importancia en el quehacer de la práctica educativa, porque definen la orientación del profesorado y alumnado, de lo que se pretende alcanzar. Son la respuesta a la pregunta, qué aprender, juntamente con los contenidos curriculares (Sarromona López, 2008: 232); por lo tanto, facilita el concebir otros elementos del currículum, como las estrategias metodológicas, las actividades, los recursos, el tiempo, entre otros, además es un referente para la evaluación.

En relación, al nivel de concreción curricular de los objetivos, para fines de este estudio, se considerará los didácticos, como el planteamiento más cercano, a la práctica y acción del quehacer docente, especificando el comportamiento terminal del alumnado.

Teniendo en cuenta lo anterior, desde el enfoque coeducativo, el logro de los objetivos, requiere una intervención pedagógica consciente, que supere la educación mixta, es decir, superar la organización escolar, que ha ubicado al alumnado de ambos sexos, en un mismo salón de clases, pero con un currículum desde el punto de vista

androcéntrico, Asencio (Sarromona López, 2008: 252), lo expresa de la manera siguiente:

La verdadera coeducación no puede quedar reducida a la espera de resultados que se deriven de la simple convivencia entre niños y niñas durante el período escolar, sino que ha de perseguir, de forma activa, la adquisición por parte de aquellos elementos interpretativos y las actitudes a partir de las cuales se puedan superar las mutuas incomprensiones y asumir su realidad sexual como personas con igualdad de derechos dentro de la comunidad.

Esa conciencia pedagógica, se debe manifestar desde las metas propuestas en los planes o programas de clase, que no deben pasar desapercibidos, de la importancia que tiene visibilizar lo femenino, que ha estado oculto siempre. «La escuela coeducativa tiene por objetivos, entre otros, rescatar lo femenino, oculto o menospreciado, para darle valor, en clara referencia a los valores del cuidado, el afecto y la relación» (Lorenzo Rodríguez-Armas, 2005: 48).

Esto implica, un cambio paradigmático en la pedagogía, es decir, un giro epistemológico pedagógico, como ya se ha dicho en este estudio, para poder concebir como patrimonio humano, aquello que se ha adjudicado solamente a los hombres. «La diferencia entre la escuela mixta y la escuela coeducativa radica básicamente en la concepción plural del patrimonio humano que pertenece tanto a hombres como a mujeres, sin jerarquía entre ambos» (Fernández Vázquez, 2003: 54).

En este orden de ideas, se hace necesario entonces, proyectar los objetivos de la didáctica coeducativa, no sólo a lograr un objetivo curricular, sino a tener una experiencia de vida, que pueda practicarse continuamente, por lo tanto a convertirse en un valor de vida, en una virtud. Para ello, la escuela debe romper con las enseñanzas tradicionales, y terminar con el divorcio que ha existido siempre, entre contenidos

curriculares y aprendizaje de las experiencias diarias, por lo tanto, adoptar una actitud crítica y constructiva, hacia los valores éticos fundamentales y la integración de las capacidades cognitivas del alumnado, con las capacidades afectivas, sociales motrices y éticas (Fernández Vázquez, 2003: 55).

Las ideas anteriores, dan la pauta para definir la igualdad, como un valor que tiende a cambiar la cultura actual, con dominio androcéntrico, para dar paso a una cultura de la igualdad real entre hombres y mujeres, situación que debe reflejarse en la escuela, y no solamente, como una práctica escolar, sino como un cambio cultural.

A.2. LOS CONTENIDOS EN EL CURRÍCULUM COEDUCATIVO

Los contenidos escolares, son los medios para transmitir los conocimientos, que se pretende enseñar al alumnado, además, se adquiere una concepción del mundo y la sociedad, y la manera que ésta concibe su entorno, por ello, a través de éstos, es imprescindible fomentar la igualdad real entre hombre y mujeres.

A través de los contenidos escolares y los materiales didácticos, el alumnado aprende una determinada concepción del mundo y de la sociedad que incluye conceptos, creencias, valores y actitudes acerca de lo que las diferentes sociedades y épocas históricas han considerado que son los hombres y las mujeres y el papel que desempeñan en ellas (Jaramillo Guijarro, 1999: 39).

Estas concepciones, tienen un carácter histórico, han variado según las épocas y los lugares donde se adquieren, por lo tanto, son modificables. Lo que sí es común, en la mayoría de los casos, la visión androcéntrica de la que están impregnados, según la cual, la experiencia de las mujeres, su trabajo, sus aportaciones, tanto a la cultura como al conocimiento, han sido invisibilizados, es decir no han merecido la consideración suficiente, para ser recopilados, conservados y transmitidos.

Esta ocultación y este menosprecio de la cultura de las mujeres en los contenidos escolares de los libros de texto contribuye de una manera eficacísima a la difusión y a la pervivencia de los arquetipos tradicionales de lo masculino y de lo femenino al ofrecer en las aulas a los niños y a las niñas una mirada androcéntrica sobre la realidad y toda una retahíla de estereotipos sociales y sexuales que favorecen la desigualdad de las mujeres en los diversos escenarios de su vida personal, escolar y social (Lomas, 2002: 2006).

En tal virtud, es fundamental seleccionar y desarrollar los contenidos escolares, de manera que se tengan en cuenta, los saberes y la experiencia que hombres y mujeres, han aportado y aportan al conocimiento humano. Asimismo, se requiere que los materiales didácticos y/o libros de texto, tengan en cuenta, las representaciones y contenidos relativos, tanto a mujeres como a hombres.

Desde siempre, la construcción del saber y del conocimiento científico, tiene una influencia masculina fuerte, porque, como es sabido, la ciencia moderna, se cimentó en una sociedad de predominio masculino, en la que, a las mujeres, se les mantenía alejada de los estudios. Ha sido de uso común, reconocer como saber, únicamente aquello que procede de la experiencia masculina, dándole a la ciencia, las características de neutra y objetiva. «Es importante, pues, preguntarse si esta ciencia es tan neutra y objetiva como dice ser, y si no es así darlo a conocer, para aumentar la objetividad; preguntarse por su validez, criticarla y desvelar sus sesgos, no para devaluarla, sino precisamente para lograr una ciencia mejor» (Magallón Portolés, 2010: 274).

De acuerdo a estas valoraciones, la experiencia histórica de las mujeres, sus conocimientos y saberes, no forman parte del caudal cultural de la humanidad, y por ello, no es necesario transmitirlos en la escuela, lo que no significa que no existan, a pesar de los obstáculos que tuvieron que superar.

Tras conocer las barreras que se levantaron ante las mujeres, que querían estudiar, hay que rescatar también, las aportaciones que hicieron las mujeres como grupo, en la construcción de los saberes. El deseo de saber de muchas de ellas, era tan grande que, pese a todo, en todas las épocas, hubo mujeres anónimas que contribuyeron a la construcción de la ciencia, a menudo desde espacios propios (Magallón Portolés, 2010: 280).

La escuela, ejerce una función principal en todas estas situaciones, desde ella se pueden cambiar las cosas, influenciando a través de la transmisión del conocimiento. La educación escolar, constituye una actividad humana, por medio de la cual, se ejerce una incuestionable influencia sobre el alumnado, como resultado de la transmisión del conocimiento académico y de los significados socioculturales asociados a él (Lomas, 2002: 195).

Desde la escuela, se transmite significados, además se interacciona y se promueve, y exige una forma de vida, lo cual produce cambios en la conciencia, el pensamiento y conducta del alumnado, es por ello, que desde la escuela, se puede visibilizar el aporte de las mujeres, en la construcción del conocimiento y de la ciencia, porque la historia, ha desconocido el hacer científico de las mujeres, lo que ha provocado, que el alumnado tenga la falsa creencia, de que las mujeres no han contribuido a su construcción, por ello es necesario visibilizarlo, como ya se ha dicho. «Una tarea interesante para el alumnado de las clases de ciencias es averiguar cuáles fueron las contribuciones de estas mujeres de ciencia. Ponerles rostro y vida» (Magallón Portolés, 2010: 278).

De ahí, la urgencia de repensar los contenidos escolares, para que transmitan conocimientos, que beneficien la igualdad real entre hombres y mujeres. «Para volver a

pensar los contenidos escolares hay que tener en cuenta la experiencia y los conocimientos de las mujeres en los procesos de socialización y educación» (Solsona i Pairó, 2002: 55).

En todo esto, es imprescindible pensar, que en la escuela, no sólo se trasmite al alumnado, el conocimiento de las diversas disciplinas, sino con ello, se está formando la manera de comportarse, de convivir, de afrontar la vida, en otras palabras, difunde el capital cultural (Lomas, 2002: 196), de los grupos que ejercen la autonomía, en nuestras sociedades.

Por ello, quizá convenga volver a preguntarse sobre qué es lo que realmente se enseña y se aprende en las aulas, sobre cuáles son los contenidos legítimos y por qué, cómo y a quién benefician, sobre cómo se selecciona y distribuye el conocimiento cultural en la escuela, sobre en qué medida los contenidos escolares reflejan (o no) la radical diversidad y desigualdad de las formas de vida de los pueblos y de las personas, sobre qué lugar ocupan en todo aprendizaje los significados culturales de los alumnos y las alumnas (Lomas, 2002: 196):

Los contenidos que se desarrollan en las aulas, tienen gran trascendencia, por ello, se debe hacer énfasis en los procesos coeducativos, que demandan, entre otras cosas, (Guerra García, 2001: 138):

1. Poner fin a la discriminación sexual, tanto en las estructuras y normas sociales, como en las actitudes de las personas.
2. Una aceptación del propio sexo y de la propia identidad sexual, que se apoya en el trato justo y la actitud positiva, de quienes ejercen influencia, en la construcción de patrones sociales y educativos.

3. Incidir sobre las actitudes, los discursos y los planteamientos, no sólo del alumnado, sino también de la comunidad educativa en general, teniendo en cuenta que, la educación es un proceso de comunicación.
4. Ubicar al alumnado, en situaciones de igualdad real de oportunidades, entre hombres y mujeres, en situaciones académicas, profesionales, y en general, sociales. De tal manera, que en la escuela, ninguna persona deba partir de situaciones de desventajas, o tenga que superar dificultades especiales, para llegar a los mismos objetivos.
5. Propiciar, una comunicación entre los sexos, basada en el respeto mutuo, en el conocimiento adecuado, en la aceptación convivencial y en el diálogo creativo. Considerando que la tarea coeducativa, es coherente desde una intervención de cada integrante de la comunidad educativa, de ambos sexos, que se proponen una convivencia enriquecedora e igualitaria, que solamente será posible, desde acciones solidarias y no antagónicas.

Esto, llevará a establecer una igualdad real entre hombres y mujeres, desde la corresponsabilidad, y a construir una ciudadanía diferente, más activa, más participativa y más crítica, además, más justa e igualitaria. Asimismo, permitirá terminar con la ocultación y el menosprecio del sexo femenino, tanto en el ámbito escolar como social.

En definitiva, la educación, es el instrumento básico para la consecución de la igualdad entre hombres y mujeres, además, de un elemento indispensable, para lograr su autonomía, y por ende, para la construcción de una mejor sociedad. Esto se logrará, con un proceso, desde un enfoque coeducativo.

A.3. LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS, ACTIVIDADES, MEDIOS Y RECURSOS DIDÁCTICOS EN EL CURRÍCULUM COEDUCATIVO

Las estrategias didácticas o metodológicas en el que hacer educativo, se justifican, porque al ponerlas en práctica, producen la actividad en el alumnado, para lograr el aprendizaje. No existe ningún método con posibilidades de universalización, ni unos más eficaces que otros, sino hay pluralidad, lo que en contextos diversos producen resultados valiosos, a lo que se le llama, multivariedad metodológica (Tejeda Fernández, 2005: 174).

Bajo esta perspectiva, es necesario tener en cuenta los objetivos, el grupo de incidencia y el propio contenido curricular, para poder proponer las actividades y las secuencias a seguir. No olvidando, que la acción didáctica, se produce en un contexto particular, que tiene posibilidades y limitaciones de organización, recursos y medios, por lo tanto, se debe pensar en la integración de lo didáctico y lo organizativo, además del tiempo de duración de las distintas actividades, en la secuencia metodológica y el tipo de organización del aula, en pro del buen desarrollo del currículum. Con ello se asume, que las estrategias metodológicas, son una variable dependiente, de los demás elementos curriculares (Tejeda Fernández, 2005: 176).

Los medios y recursos didácticos, son otros aspectos que no se pueden aislar de las estrategias metodológicas, porque son los instrumentos de apoyo de la enseñanza, los cuales deben representar fiel y rigurosamente la realidad. Para ello, deben dar un tratamiento adecuado a la presencia de hombres y mujeres, en todos los ámbitos de la sociedad y valorar, con igual medida, todas las actividades humanas y los diferentes roles asumidos por hombres y mujeres (Jaramillo Guijarro, 1999: 41).

Teniendo en cuenta lo anterior, se evitará la reproducción de estereotipos y la infravaloración de las mujeres y su trabajo, saberes, actividades y aportaciones, a lo largo de la historia y en la actualidad. De ahí la importancia, de revisar y analizar los libros de texto, material didáctico, recursos, medios y todos aquellos materiales de apoyo en el quehacer docente, en el desarrollo de las estrategias metodológicas y actividades, para evitar los sesgos sexistas, explícitos e implícitos.

[...] la mayoría de materiales didácticos actuales (y en especial, los libros de texto) siguen reflejando una mirada androcéntrica sobre la cultura, sobre el conocimiento y sobre la vida de las personas y de las sociedades. En consecuencia, y aunque el sesgo sexista sea menor (o quizá menos obvio) en la actualidad que en décadas pasadas, en la mayoría de libros de texto se sigue menospreciando el protagonismo de las mujeres en la sociedad y su contribución al conocimiento cultural y al progreso humano, a la vez que se siguen silenciando sus valores, sus puntos de vista y expectativas (Lomas, 2002: 206 – 207).

El profesorado, debe analizar junto a la estrategia metodológica, lo sesgos sexista de los materiales didácticos, de los medios, actividades y todo aquello, cuanto ha de utilizarse en el momento didáctico, prestando atención a los siguientes aspectos (Jaramillo Guijarro, 1999: 42).

- La perspectiva desde la que están elaborados: Muchos materiales didácticos, libros de texto, medios, entre otros, se han producido respondiendo a una visión androcéntrica del mundo, des la cual, se estima a los hombres como base de la construcción del conocimiento. Las mujeres están representadas, como una parte complementaria y dependiente, por lo tanto, sus aportaciones no se valoran, en la misma medida que la de los hombres.

- Las imágenes e ilustraciones: Generalmente protagonizan los personajes masculinos, en la mayoría de los ámbitos, exceptuando lo doméstico, o lo que se relacionan con el cuidar, cuando aparece. Los niños disponen de variedad de imágenes, con las que identificarse y proyectarse, en tanto, el repertorio de las niñas es muy reducido o nulo.
- El contenido de los textos, materiales y medios: Tanto en los mensajes, ejercicios y actividades, aparece una visión de hegemonía masculina, el devenir histórico, en el profesional y en todo lo relacionado con ámbitos de poder y decisión. Por el contrario, se muestra a las mujeres, con actitud tímida en el mundo laboral y un protagonismo claro en el ámbito doméstico y de cuidado, manifestándose en estos ámbitos, un carácter marginal o de ausentismo, por lo tanto, irrelevante, sobre todo a medida que se avanza en las etapas educativas.
- El lenguaje utilizado: Generalmente se utiliza el masculino como genérico, mostrando a los hombres como protagonistas, omitiendo e invisibilizando a las mujeres. La falta de representación de las mujeres, impide que las niñas dispongan de modelos femeninos de referencia.

Toda estrategia metodológica, actividades y recursos, deben pensarse y desarrollarse, desde el fomento de la igualdad real entre hombres y mujeres, por lo tanto, es ineludible la eliminación de los sesgos sexistas, tanto en el lenguaje, como en las ilustraciones y proyecciones, visibilizar a la mujer, y dejar por un lado toda posibilidad de discriminación, es decir, optar por la inclusión y todos los valores, que coadyuven a construir una cultura escolar diferente: justa, igualitaria e inclusiva.

A.4. LA EVALUACIÓN EN EL CURRÍCULUM COEDUCATIVO

La evaluación, es una de las actividades más necesarias en la planificación y desarrollo curricular, por lo tanto, es un proceso susceptible de planificación, para que haya congruencia con los demás elementos del currículum, además, porque es necesario tener en cuenta los distintos elementos que la componen, sistematizar sus fases en su desarrollo, temporalizar las secuencias que quedan planificadas y promover los recursos necesarios, para que se pueda llevar a cabo (Tejeda Fernández, 2005: 178).

De ahí, que la evaluación se puede definir, como un proceso sistemático de recogida de información, no improvisado, por lo tanto, necesario de organizar sus elementos, sistematizar sus fases, temporalizar sus secuencias, proveer los recursos, construir o seleccionar los instrumentos y sus agentes (Tejeda Fernández, 2005: 178).

La evaluación además, implica un juicio de valor, es decir, no basta en recoger sistemáticamente la información, sino que ha de valorarse, explicando su virtud. La adjudicación de un valor, no significa tomar decisiones, es decir, que la función principal de la persona que evalúa, es la valoración, pero no necesariamente en tomar decisiones, la cual corresponde a las personas responsables de los programas. En el caso del hecho educativo, el profesorado muchas veces debe tomar decisiones, inherentes a la conducción del proceso.

De lo anterior, se deduce que la utilidad de la evaluación, es la toma de decisiones, orientada a la mejora de la práctica de los procesos en cuestión. Esto significa además, que la evaluación ha de ser un medio, pero no un fin en sí misma. (Tejeda Fernández, 2005: 177 – 178).

Las ideas anteriores, definen la evaluación como un proceso técnico, sin embargo, es necesario considerar, que ésta también es un fenómeno moral, porque tiene

repercusiones fundamentales para las personas, las instituciones y la sociedad en general, por lo tanto se debe a unos valores, que no pueden ser ignorados, para que ésta cumpla con su función.

La evaluación, además de ser un proceso técnico es un fenómeno moral. Importa mucho saber a qué valores sirve y a qué personas beneficia. Importa mucho evaluar bien, pero importa más a qué causas sirve la evaluación. Sería peligroso (y contradictorio con el verdadero sentido de la acción formativa) instalar en el sistema de formación unos mecanismo que generen sometimiento, temor, injusticia, discriminación, arbitrariedad, desigualdad... (Santos Guerra, 2003: 14).

Velar porque la evaluación sea un proceso justo e igualitario, es una tarea fundamental en la escuela coeducativa, porque desde este proceso, muchas veces se fomenta la desigualdad, la discriminación y la injusticia en razón de sexos. Por ello, no se debe evaluar solamente conocimientos, lo que es relativamente fácil, sino el logro de capacidades y/o competencias, por ejemplo: saber si el alumnado ha adquirido la capacidad de desarrollar su autonomía personal, a través del valor del cuidar. Para ello el profesorado debe contar con la información suficiente, la cual se adquiere en los procesos de evaluación formativa (Cabrerizo Diago, 2003: 80).

La evaluación, también tiene sus dimensiones, dentro de ellas podemos mencionar el objeto de evaluación, que puede ser el alumnado, la comunidad educativa en general, el currículum, las instituciones educativas, entre otros, ya sea en función diagnóstica, que permite conocer la realidad en que se operará; la formativa que tiene que ver con el desarrollo del proceso, y la sumativa que muestra los resultados obtenidos.

Es necesario considerar también, el momento evaluativo, el que debe ir conectado con la finalidad. La evaluación, por tanto, se puede llevar a cabo al inicio, con

finalidad diagnóstica; continua o de proceso, con finalidad formativa, y al final, al concluir los períodos, con finalidad sumativa. Por ello, es fundamental considerar la forma y los instrumentos a utilizar en la evaluación, asimismo, la persona que realizará el proceso y los indicadores a evaluar. La siguiente tabla presenta un resumen de relación entre finalidad y momento.

FINALIDAD	MOMENTO	OBJETIVOS	DECISIONES A TOMAR
Diagnóstica	Inicial	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar las características de las personas participantes (intereses, necesidades, expectativas). ➤ Identificar las características del contexto (posibilidades, limitaciones, necesidades, entre otras). ➤ Valorar la pertinencia, adecuación y viabilidad del programa. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Admisión, orientación, establecimiento de grupos de aprendizaje. ➤ Adaptación-ajuste e implementación del programa.
Formativa	Continua	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mejorar las posibilidades personales de las personas participantes. ➤ Dar información sobre su evolución y progreso. ➤ Identificar los puntos críticos en el desarrollo del programa. ➤ Optimizar el programa en su desarrollo. 	Adaptación de las actividades de enseñanza-aprendizaje (tiempos, recursos, motivación, estrategias, rol docente, entre otras).
Sumativa	Final	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Valorar la consecución de los objetivos así como los cambios producidos, previstos o no. ➤ Verificar la valía de un programa de cara a satisfacer las necesidades previstas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Promoción, certificación, reconsideración de los y las participantes. ➤ Aceptación o rechazo del programa.

Fuente: (Tejeda Fernández, 2005: 181).

Existen varios modelos de evaluación, a saber: el de orientada a los procesos, propuesto por R.W, Tyler (1930); el científico, con su máximo representante Suchman

(1967; el de toma de decisiones con Stufflebeam (1987); el de evaluación respondiente elaborado por Stake (1976); modelo de evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton (1977); el de referencia a los objetivos de Scriven (1973); el basado en la crítica artística de E. Eisner (1981); el de evaluación democrática por McDonald (1983); el de evaluación de impacto, que aglutina el de los cuatro niveles de Kirkpatrick, el de impacto de Chang, el de Grotelueschen, el centrado en los resultados y el de Peiró. Además de otros, como el de corte procesal de formación, el de calidad de Boterf, el de formación de Barbier y el de Cabrera, entre otros (Tejeda Fernández, 2005: 199).

Uno de los modelos, que ha tenido más aceptación y que responde de una manera más eficaz a la propia conceptualización de evaluación, es el modelo integrador de evaluación de programas, en el cual se integran muchos elementos, de modelos hasta la fecha referenciada, pero principalmente de los modelos de Scriven, Stake y Stufflebeam.

Este modelo, permite describir las intenciones y los acontecimientos en cualquier fase, además facilita la toma de decisiones, lo más racionalmente posible, a las respuestas del programa, respecto a la planificación y desarrollo del mismo, tanto en la definición de los objetivos, como a los determinados recursos, deficiencias y obstáculos observados antes y durante su implementación, con el consiguiente rediseño del programa (Tejeda Fernández, 2005: 199).

Apostar por un modelo integrador, facilita la evaluación de la educación moral, que tienda al desarrollo personal del alumnado. En el caso de este estudio, que tienda a evaluar los valores tendientes a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres.

La evaluación en educación moral, valores y actitudes debe tener como objetivos, aquellos que contribuyan al desarrollo personal del alumnado. Debe facilitar un tipo de información que permita conocer el estado de

aquellos indicadores cognitivos, conductuales, volitivos y afectivos en cada alumno/a, que hacen posible un equilibrado desarrollo moral y convivencial. Además, debe utilizar estrategias que permitan su uso informal y habitual, sugiriendo posibles alternativas que contribuyan a mejorar los niveles alcanzados (Buxarrais y otros, 2001: 175).

En este modelo, no interesan solamente los resultados finales, sino el resultado que proporcione, la implementación y desarrollo del programa, con las adversidades que esto entraña, cobrando capital importancia, debido a que todo ello, fortalece el proceso y permite una verdadera percepción del alumnado. Todo ello facilita, partir de la evaluación diagnóstica, aplicar la formativa y la sumativa, estando interrelacionadas, para mejor optimización del programa, verificando su eficacia parcial o total.

En este proceso, se permite el planteamiento de objetivos, libremente de acuerdo a la realidad del estudiantado, considerando al final, todos los resultados y no solamente los establecidos, con ello, se obtiene una visión completa, de los programas, sus dimensiones y decisiones sobre su implementación y los resultados, asimismo de los distintos entes implicados en el proceso (Tejeda Fernández, 2005: 200).

Para que sea un proceso integrador y permita el desarrollo personal del alumnado, debe haber coordinación también, con los criterios de evaluación, que sean congruentes, con las habilidades que se pretende desarrollar en el alumnado. Entre otras: autoconocimiento, autonomía, autorregulación, capacidad de diálogo, capacidad para transformar su entorno y comprensión crítica (Buxarrais, 2001: 177).

Los criterios deben estar bien definidos. Si se conoce o se puede definir, lo que se quiere evaluar, facilitará más el proceso, por ello, es necesario tener claridad también, en el contenido a tener en cuenta; si es evaluación de desempeños y conductas, para contenidos procedimentales y actitudinales de carácter individual; o si es una evaluación

de resultados y conductas para contenidos informativos, o si son procedimentales y actitudinales de carácter social y convivencial, es decir, se debe tener claro, hacia dónde va la intencionalidad, para establecer los indicadores.

De ello dependerá, los instrumentos a utilizar, si se evaluará de acuerdo a los indicadores antes mencionados, lo más viable, es utilizar instrumentos basados en la observación de conductas concretas, relacionadas con rasgos y cualidades del alumnado (Buxarrais, 2001: 184).

A.4.1. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EN EL CURRÍCULUM COEDUCATIVO

El discurso didáctico, de la evaluación de actitudes y valores, orienta hacia la necesidad de tener en consideración su naturaleza compleja, por lo que se hace necesario, clarificar la actitud a evaluar y operar a través de mecanismos interpuestos, como el lenguaje, a través de los diálogos y las conductas, a través de la observación (Díaz Alcaraz, 2002: 312).

Para efectos de este estudio, se propone la utilización de la observación, como una técnica a utilizar en los procesos de evaluación. De acuerdo a Díaz Alcaraz (2001: 312): la observación, es un procedimiento básico para recoger información, cuando se pretende acceder a las actitudes, a través de los comportamientos del alumnado, tiene como propósito, identificar los comportamientos constatables, en la dirección de la actitud y valores, partiendo de algunos supuestos:

- Que ciertos comportamientos reflejan actitudes y valores específicos.
- Que cambios producidos en las actitudes y la adquisición de valores, provocarán cambios en los comportamientos.

- Que se puede estar en el camino de aprender una actitud o valor, cuando se desarrollan comportamientos acordes a esa actitud o valor.
- Se puede dar por modificada una actitud, cuando los comportamientos cambian y aparecen otros ligados a otra actitud.

Según Escámez y otros (2007: 141), la conducta o comportamiento, comporta un aspecto externo, que es la parte observable, una dimensión interna, la parte no directamente observable, y una dimensión temporal, antecedentes, relaciones y consecuentes. Siendo la dimensión temporal y la interna, las que dan la posibilidad de dar significado a las acciones observadas, por ello es necesario utilizar procedimientos sencillos, que permitan evaluar de modo sistematizado, un número suficiente de información. De ahí que se pueden utilizar los siguientes instrumentos:

1. Registros anecdóticos:

Se trata de recoger por escrito, incidentes, hechos, sucesos o episodios que se consideran críticos o significativos, con relación a la actitud o comportamiento, representativo del alumnado, ya sea porque aparece por primera vez o por tener un significado. Un esquema fácil, es el siguiente: identificación de la persona protagonista, identificación de la persona que observa, relato del hecho en forma descriptiva, interpretación, comentarios y fecha (Díaz Alcaraz, 2001: 313; Escámez y otros, 2007: 143).

2. Escalas:

Escámez y otros (2007: 144-145), indican, que éstas requieren el establecimiento de pautas o indicadores, que proporcionen información sobre los hechos sucedidos. Es necesario establecer categorías o aspectos de la actitud o valor que se quiera observar, que den ideas sobre el conjunto de dicha a actitud o valor.

Dentro de ellas, se pueden utilizar las listas de control, que son una lista de categorías o rasgos de conducta, en las que la persona que observa, sólo anota la presencia o ausencia de las mismas, en la persona observada.

Por otro lado, están las escalas de observación, que también, es una lista de categorías o rasgos de conducta, pero que en ésta, se estima además, los grados en que se presentan, recogiendo matices de los aspectos observados, las cuales pueden ser numéricas o categorías: 1, 2, 3, 4, por ejemplo; o, siempre, habitualmente, algunas veces o nunca.

3. Diario de clase:

Es un registro diario de hechos sucedidos, recoge observaciones, reflexiones, preocupaciones, interpretación de situaciones, conflictos, anécdotas, entre otros, que se consideran más importantes, en la vida del alumnado. En su elaboración, puede colaborar la persona observada. Refleja una reflexión y da significado a los hechos sucedidos, lo que supone una valoración y evaluación. Proporciona una información fiable, del proceso de aprendizaje actitudinal, pero también es importante, para observar las características del auto análisis, que realiza el alumnado (Escámez y otros, 2007: 146).

A.4.2. TIPOS DE EVALUACIÓN EN EL CURRÍCULUM COEDUCATIVO

Es necesario matizar, que en toda evaluación se debe tener en cuenta quién realiza el proceso y especialmente en este estudio, se propone la necesidad de implementar el tipo de evaluación según el agente evaluador. De acuerdo a los nuevos modelos pedagógicos, hay diversidad de agentes que desarrollan la evaluación, de ahí la necesidad de implementar una heteroevaluación, una autoevaluación y una

coevaluación, para desarrollar un proceso más equilibrado, que proporcione mejores resultados.

A.4.2.1. La heteroevaluación:

Consiste en la valoración del rendimiento escolar, por parte de personas distintas al alumnado, que generalmente es la docencia. Quien la aplica, lo puede llevar a cabo individual o colectivamente (Carrasco, 2004: 249).

Oliver Vera, indica que (2002: 288), es necesario que en la heteroevaluación, se combinen los resultados de la autoevaluación y la coevaluación, para aumentar el campo de discusión, en los logros y en los errores.

A.4.2.2. La autoevaluación:

Consiste en la valoración por parte del propio alumnado, del rendimiento que ha obtenido. Este mecanismo, permite adquirir la aptitud de valorar la propia realización humana, llevada a cabo mediante la reflexión. Para ello, se hace indispensable, tener un conocimiento previo de sí mismo, lo cual motiva el aprendizaje, de acuerdo con las posibilidades, intereses y experiencias del alumnado (Carrasco, 2004: 250).

Aplicando la autoevaluación, se pretende alcanzar objetivos, que hagan referencia a la autonomía del estudiantado, a la capacidad de aprender por sí mismo, y al desarrollo de la responsabilidad personal, además de la honestidad. Asimismo ofrece la posibilidad, de que el alumnado, evalúe procesos personales de difícil acceso para el profesorado, como sentimientos, sensaciones, conductas particulares, entre otros. Dependiendo de la edad del alumnado, se necesita la intervención de personas adultas,

para plantear interrogantes, analizar interpretaciones y formular criterios de valor (Escámez y otros, 2007: 134-135).

Oliver Vera (2002: 288), a su vez indica, que el hecho de evaluarse así mismo, permite obtener elementos indudables de implicación, y reconocimiento de las virtudes y errores propios, lo cual da las pautas para mejorar.

A.4.2.3. La coevaluación o evaluación mixta:

Se lleva a cabo con la participación del profesorado y alumnado. Se trata de una evaluación conjunta de los procesos. De esta manera el alumnado emite juicios de valor sobre las actividades, actitudes, entre otros, del profesorado y viceversa, llevándose a cabo un proceso dinámico, que permitirá reorientar las actividades, tanto por parte del profesorado, como del alumnado (Carrasco, 2004: 253).

La coevaluación da la posibilidad de analizar, discutir y explicar, desde un lenguaje compartido entre pares iguales, cuando el proceso se realiza entre el alumnado, y desde la lógica común de las y los educandos, los aciertos y errores, lo que posibilita poder ver algunos aspectos, que el profesorado ha pasado por alto (Oliver Vera, 2002: 288).

En síntesis, llevar a cabo un proceso de evaluación, sin sesgos sexistas, que promueva la igualdad real ente hombres y mujeres, es una demanda para la educación actual, que solamente se puede llevar a cabo, siendo conscientes de la necesidad urgente, de implementar un currículum coeducativo, en el que todos sus elementos, sean congruentes, para desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje, que promueva valores humanos y no solamente desde una perspectiva social. De esa manera, se

logrará construir y consolidar, una cultura de paz, que pondrá fin a la violencia en todas sus manifestaciones.

SECCIÓN B:

LA COEDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y LA COEDUCACIÓN DEL CUIDADO: UNA PROPUESTA CURRICULAR PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA PARA LA PAZ EN GUATEMALA

B.1. LOS DERECHOS HUMANOS, CLAVE PARA CONSTRUIR UNA CULTURA PARA LA PAZ: SU ENSEÑANZA EN LA ESCUELA COEDUCATIVA

El documento Decenio de las Naciones Unidas para la educación, en la esfera de los Derechos Humanos 1995-2004, define la educación en derechos humanos, como (Mestre Chust, 2007: 18-19):

El conjunto de actividades de capacitación, difusión e información orientadas a crear una cultura universal en la esfera de los Derechos Humanos, actividades que se realizan transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes, cuya finalidad es:

- a) Fortalecer el respeto de los Derechos Humanos y las libertades fundamentales;
- b) Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano;
- c) Promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre sexos y la amistad entre todas las naciones, las poblaciones indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos;
- d) Facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre y democrática;

e) Intensificar las actividades de las Naciones Unidas en la esfera del mantenimiento de la paz.

El pleno cumplimiento de los derechos humanos para todos y todas, requiere que la igualdad de los sexos, en la teoría y en la práctica, se considere como un derecho básico y fundamental. Este derecho, se debería llevar a la práctica, mediante la participación real de los ciudadanos y las ciudadanas, en todos los niveles de toma de decisiones, en la vida política, social, económica y cultural. El acceso de la mujer, a la toma de decisiones, se deriva del principio fundamental de la igualdad de los sexos, que, si bien está reconocido nacional e internacionalmente y no se discute teóricamente, permanece aún a la espera de ser puesto en práctica. Aún en el siglo XXI, los derechos siguen incompletos, su particularidad sigue siendo la invisibilidad de la mujer (Vogel-Polsky, 2001: 100).

De acuerdo a las ideas anteriores, y considerando la línea crítica de la perspectiva de género en Investigación para la Paz, de acuerdo al criterio de Carmen Magallón Portolés (Comins Mingol, 2010b: 316), se hace necesario educar en los derechos humanos, bajo los fundamentos de la pedagogía de la paz, como componente importante en la educación para la paz, pilar fundamental para la construcción de una cultura para la paz, para poder llevar a cabo un análisis diagnóstico y un proceso de denuncia y crítica sobre la situación de las mujeres en materia de derechos humanos, la cual se concibe como: «El conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida que inspiran una forma constructiva y creativa de relacionarnos, para alcanzar la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza» (Tuvilla Rayo, 2004a: contraportada).

La paz constituye un derecho individual y colectivo, y es la base para el ejercicio de todos los derechos humanos. «En la actualidad, el derecho humano a vivir en paz,

como derecho individual y como derecho colectivo, es la piedra angular de todos los demás derechos humanos y su interdependencia es recíproca» (Tuvilla Rayo, 2004a: 45).

El derecho humano a la paz, como derecho de tercera generación o de solidaridad, requiere para su realización plena, de la participación de todas las personas que activan en el ámbito social: entidades públicas y privadas, el Estado, la comunidad internacional y las personas como individuos, entre otros, teniendo en cuenta que este derecho ha tenido un proceso de positivación en los procesos de construcción de paz, con importantes implicaciones educativas (Tuvilla Rayo, 2004a: 46).

De ahí, la urgencia de activar la pedagogía para la paz, y establecer estrategias de educación en derechos humanos, desde tres áreas o etapas importantes: cognitiva, emocional y activa (Mestre Chust, 2007: 31).

Etapas Cognitivas:

En esta etapa, es necesario dar a conocer al estudiantado, información detallada, historia, valores, clasificación, entre otros, es decir toda la información teórica y filosófica de los derechos humanos, adaptados a su desarrollo moral y de aprendizaje, teniendo en cuenta que la información, estrategias metodológicas, actividades, a saber, deben ser de acuerdo a la edad y madurez del alumnado (Mestre Chust, 2007: 31).

En esta etapa, se persigue informar, la adquisición de los conocimientos inherentes a los derechos humanos. «La escuela puede ayudar a crear una base intelectual mediante la enseñanza del desarrollo histórico de los derechos humanos y su significado en el mundo contemporáneo» (Tuvilla Rayo, 1998: 36).

Ese conocimiento debe ser equilibrado. Los contenidos en educación para los derechos humanos, deben ir compensados de tal manera, que no se imparta una

educación fatalista, se trata de mostrar tanto las violaciones, como los avances y los logros.

La educación para los derechos humanos no debe centrarse en exclusiva, como en general se ha hecho en la denuncia y crítica de las múltiples situaciones de violación de los derechos humanos. Esta vertiente educativa, absolutamente necesaria, debe contemplarse desde el trabajo de contenidos que muestren a los estudiantes los avances y logros de la humanidad (Jares, 2006a: 86).

Etapa Emocional:

Se trata de cultivar las emociones, en relación a la situación de los derechos humanos, en el contexto local, nacional e internacional. Es decir, que los derechos humanos, también sean aprendidos desde la educación de los sentimientos, partiendo de la empatía y la indignación. Cuando el alumnado es capaz de situarse en lugar de otros y de indignarse, entonces, será capaz de asimilar y vivir los derechos humanos, además, los defenderá y los cuidará, con espontaneidad, sin necesidad de imponerlos. «Sería estupendo que todos los valores éticos, fueran valores sentidos, que en el trato con los demás pudiéramos dejarnos llevar por nuestros sentimientos. Todo resultaría más fácil, menos coactivo, más espontáneo» (Marina, 2009: 253).

Cuando la persona se apropia de los derechos humanos, los defiende, lo que significa apostar por una sociedad, establecida en los valores democráticos y en la justicia social, que tiene confrontación con las personas que defienden intereses particulares y hegemónicos, no olvidando, que el hecho conflictual, está en la misma naturaleza de los derechos humanos (Jares, 2006a: 88), de ahí, la propuesta de transformar pacíficamente los conflictos (Martínez Guzmán, 2001).

El ser humano, es capaz de juzgar una acción a partir de las emociones, no únicamente a través de las decisiones racionales. Es por ello, que no se puede decir

muchas veces, cuándo una acción es correcta o incorrecta, solamente se siente a través de las emociones, es lo que Hume llamó Emotismo Moral. De ahí la importancia de educar desde lo emocional, en los derechos humanos (Mestre Chust, 2007: 31-32).

Por ello, se debe ser crítico con las enunciaciones, que solamente le dan importancia a la información.

Etapa activa:

Luego de informar y emocionar, se debe impulsar, para actuar. El objetivo central, de la educación en derechos humanos, es que el alumnado los lleve a la *praxis*, no es solamente que conozcan la situación de los derechos humanos, ni que solamente se identifiquen con las víctimas, se caería en un simplismo de derechos humanos, el auténtico sentido, es formar ciudadanas y ciudadanos activos, con conciencia cívica, responsables y que pongan en práctica los derechos humanos (Mestre Chust, 2007: 32).

La base de la enseñanza de los derechos humanos se encuentra en la vida diaria de la escuela. El método de esta enseñanza exige la práctica constante y la toma de conciencia de nuestro objetivo es hacer a los alumnos conscientes y creadores de su propio destino. [...] La enseñanza de los derechos humanos implantada en la escuela debe fundarse en una pedagogía del proyecto y la acción (Tuvilla Rayo, 1998: 36).

Desde la escuela, se debe fomentar la idea del cambio, las situaciones no pueden continuar como están, ese cambio solamente será posible con la acción. « [...] la educación para los derechos humanos como parte de la educación para la paz es una educación desde y para la acción» (Jares, 2006b: 45)

En este sentido, es muy importante que el sistema educativo transmita una visión de la realidad como algo susceptible de ser transformada, no como algo estático o definitivo, sino cambiante y provisoria, y que, en consecuencia podemos construir otro tipo de relaciones sociales. En este sentido, si bien la educación para los derechos humanos presupone, entre

otras cosas, la presentación de sus violaciones, tampoco es menos cierto que debemos suscitar la posibilidad de la acción como medio para transformar esa realidad perversa, y que en muchos casos así ha sido posible (Jares, 2006a: 86).

Uno de los principios didácticos, que ha dado resultado en la educación en general, y en este caso específico, en la educación en derechos humanos, es que la vertiente intelectual del proceso enseñanza aprendizaje, no debe alejarse de su factor afectivo y experiencial, ambos procesos van unidos y son indispensables para interiorizar los valores de la educación para la paz y para los derechos humanos. No se puede continuar, con las tendencias a potenciar solamente el conocimiento, a éste, es necesario añadir los afectos, percepciones, sentimientos, y sensaciones, de las experiencias esenciales del alumnado, lo que implica el análisis de las mismas, para compararlas con su contexto. La combinación de estos componentes, es lo que define el método socio-afectivo, que siempre se ha usado desde la educación para la paz y los derechos humanos (Jares, 2006a: 89).

Como lo señala Hannah Arent (Jares, 2006a: 89), lo emocional no se opone a la racionalidad, sino a la insensibilidad. La racionalidad no contradice la emotividad y viceversa. Se actúa y piensa globalmente, como seres racionales y afectivos.

Si todo este proceso se lleva a cabo, solamente con la mitad de la humanidad, no se puede formar eficazmente en los derechos humanos, por tanto, tampoco se podrá construir una cultura para la paz firme y garante.

La Cultura de Paz obliga a un análisis crítico de los roles que la sociedad ha asignado a hombres y mujeres y cómo estos modelos y modos han contribuido y contribuyen al cumplimiento o a la negación de los derechos humanos. [...] La cultura de paz – parafraseando a Betty A. Reardon, sólo puede realizarse a través de una genuina y mutua asociación entre hombres

y mujeres, en el cual el poder es compartido en igualdad, y las perspectivas, inquietudes, intuiciones, y experiencias de ambos, se combinan de forma constructiva para superar una cultura largamente fundada en el uso de la violencia (Tuvilla Rayo, 2004a: 56).

Por ello, se hace necesario, verificar las prácticas culturales, que rigen las relaciones básicas entre las personas, implicadas las de género, principalmente las relacionadas con la educación, incluyendo la educación en derechos humanos, las cuales deben ser revisadas continuamente, para asegurar que no dificulten la construcción de una cultura de paz. «La plena igualdad de oportunidad de educación para niñas y mujeres es un prerrequisito de la cultura de paz» (Breines y otras, 2002a: 281).

De tal manera que, lo que se busca con la enseñanza de los derechos humanos, es reivindicar unas pautas de relación entre hombres y mujeres, como lo indica Gil Cantero, (Ruiz Corbella, 2001: 188) «De nada sirve el conocimiento de esos derechos, sino se promueven actitudes de aceptación y respeto hacia los demás».

De acuerdo a la idea anterior, los derechos humanos, no son un fin en sí mismo, sino el medio para fomentar las relaciones entre las personas y encontrar el valor de los seres humanos, por ello es necesario educar desde los derechos humanos.

No se trata de enseñar sobre Derechos Humanos, sino desde ellos. Así la cuestión no es transmitir unos contenidos determinados, sino saber comunicar una forma de vida que abarcara, lógicamente, a todo el modo de ser de la persona. Proponer el mejor modo de comprender el mundo que nos rodea, y de vivir en él. De este modo estos derechos servirán a todo individuo como las coordenadas básicas que dirigen su comportamiento tanto público como privado. Serán los principios indicadores para la convivencia: igualdad, respeto, libertad, justicia... (Ruiz Corbella, 2000: 188-189).

Las ideas anteriores, dan la pauta de la necesidad de formar en derechos humanos, como elemento clave, para la construcción de una cultura para la paz, para heredar a las generaciones venideras, un mundo mejor, pero para ello, es necesario que el ser humano, aprenda a serlo, como lo indica Adela Cortina (Ruiz Corbella, 2000: 187 -188).

[...] hemos ido aprendiendo a lo largo de los siglos que cualquier ser humano, para serlo plenamente, debería ser libre y aspirar a la igualdad entre las personas²¹, debería ser justo, solidario y respetar activamente su propia persona y a las demás personas, trabajar por la paz y por el desarrollo de los pueblos, conservar el medio ambiente y entregarlo a las generaciones futuras no peor que lo hemos recibido, hacerse responsable de aquellos que le han sido encomendados y estar dispuesto a resolver mediante el diálogo los problemas que puedan surgir con aquellos que comparten con él el mundo y la vida.

Asimismo, se hace indispensable encontrar el sentido que tiene la enseñanza de los derechos humanos, además de lo dicho anteriormente, también debe buscar potenciar a las personas, en estado de vulnerabilidad, para que puedan ejercer sus derechos y construir y/o consolidar un Estado de derecho, tal es el caso, de muchos países en América Latina.

Si la educación en derechos humanos en América Latina tiene algún sentido, es el de ser una herramienta que permita mejorar las condiciones de la población en situación de vulnerabilidad y el de ser un medio para consolidar una cultura democrática que permita el ejercicio pleno de todos los derechos para todos y la consolidación de un Estado de derecho (Ramírez, 2004: 38).

Evidentemente, la enseñanza de los derechos humanos, aspira a formar seres humanos, responsables consigo mismos y con el mundo que les rodea; formación que

²¹ El original indica hombre, lo cual se ha cambiado por persona.

debe desarrollarse, desde la óptica de la escuela coeducativa, para que los derechos humanos, no sean asimilados solamente por una parte de la humanidad, porque son derechos humanos, no derechos solamente del hombre.

B.1.1. OBJETIVOS A ALCANZAR

Según Tuvilla Rayo (1998: 42), los objetivos a lograr en el proceso enseñanza aprendizaje, desarrollado en los centros educativos, en relación a la enseñanza de los derechos humanos, se encuentran fundamentalmente, en los documentos internacionales como: Pactos, Convenciones, Resoluciones, Recomendaciones, entre otros, que les otorgan precisamente carácter universal.

Indistintivamente, que este proceso posea naturaleza facultativa, no debe desarrollarse aisladamente, sino debe formar parte de un plan integral de estudios, desarrollando aptitudes, habilidades y actitudes, congruentes al conocimiento, defensa y práctica de los derechos humanos.

Los derechos humanos deben ser una manera de vivir para las personas y para las sociedades que éstas conforman, no solamente una declaración que celebrar o a la que adherirse sin más. Hacer respetar los derechos fundamentales de las personas debe ser un objetivo primordial que no debemos transigir en ningún momento. Es nuestra única garantía para vivir en paz, de convivencia, de cooperación para el bienestar y de futuro (Vinyamata, 2009: 16).

De acuerdo a Tuvilla Rayo (1998: 42), en los procesos de enseñanza de los derechos humanos, se pueden desarrollar los siguientes objetivos, entre otros:

1. Desarrollar aptitudes de expresión oral y escrita, a fin de discutir, escuchar y defender opiniones relacionadas, con los deberes y derechos de la persona.

2. Seleccionar y analizar, material con información sobre los derechos humanos, procedentes de diferentes fuentes, incluyendo los medios, a fin de formular conclusiones objetivas y equilibradas.
3. Saber reconocer los prejuicios, estereotipos y discriminaciones, para no reproducir dichos patrones, en el desarrollo de la vida cotidiana.
4. Saber reconocer y aceptar las diferencias, estableciendo con otras personas, relaciones constructivas y no opresivas.
5. Asumir las diferentes responsabilidades, en los ámbitos de desarrollo de la vida diaria.
6. Participar activamente, en la toma de decisiones, en los diferentes escenarios de la vida.
7. Comprender y hacer uso, de los diferentes mecanismos de protección de los derechos de las personas, en los niveles: local, nacional e internacional.

Gil Cantero y otros (2001: 39), sintetizan los principales objetivos que se pretenden lograr, en la enseñanza de los derechos humanos, en los siguientes:

- Mostrar el valor de todos y cada uno de los seres humanos.
- Adoptar un compromiso humanizador, para esparcir los valores de los derechos humanos en nuestro contexto.
- Evaluar críticamente, la situación del lugar donde vivimos, teniendo como criterio, el desarrollo y cumplimiento de los derechos humanos.

Desde este estudio, se proponen los siguientes objetivos:

- Analizar casos de violación de los derechos humanos, a fin de desarrollar la empatía y la indignación.

- Desarrollar aptitudes, actitudes, habilidades y destrezas, para la transformación pacífica de los conflictos.
- Participar en diversas actividades relacionadas con el desarrollo y práctica de los derechos humanos, a fin de adquirir experiencia, para la *praxis* de estos derechos.
- Desarrollar actividades, dentro y fuera de la escuela, como de cuidado, a fin de fomentar la igualdad real, entre hombres y mujeres, en el ejercicio de los derechos humanos.

La enseñanza de los derechos humanos, no puede limitarse a las aulas, por ello es necesario involucrar a toda la comunidad educativa, teniendo en cuenta, que las experiencias significativas, se adquieren también en los acontecimientos de la vida cotidiana.

B.1.2. CONTENIDOS A DESARROLLAR EN LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS

La escuela tiene un reto en la actualidad, en materia de derechos humanos, crear una cultura pedagógica, en la que se tenga aprecio por los derechos humanos, de esa manera, se irá en buen camino, para la construcción de una cultura de paz. Todo ello supone, tener objetivos claros, los cuales se lograrán a través del desarrollo de los contenidos.

Uno de los primeros contenidos a desarrollar, sería la historia de los derechos humanos, haciendo énfasis en las vicisitudes y logros.

La historia de los derechos humanos, es la historia de los esfuerzos que se han hecho para definir la dignidad y los valores básicos del ser humano y sus derechos más fundamentales. Esos esfuerzos prosiguen en la actualidad. Conviene que el profesor incluya una exposición de esa

historia como parte esencial de la enseñanza de los derechos humanos, que puede ir haciéndose más detallada en los grados superiores. La lucha por los derechos civiles y políticos, las campañas en pro de la abolición de la esclavitud, la lucha por la justicia económica y social, el avance que supuso la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los Dos pactos subsiguientes, así como todas las convenciones y declaraciones que le siguieron, en especial la Convención sobre los Derechos del Niño, son los elementos con los que se puede establecer un marco básico jurídico y normativo (Naciones Unidas, 2004: 10).

Lise Tortet (Tuvilla Rayo, 1998: 45-46), propone como temas para la enseñanza de los derechos humanos, una clasificación que no debe implicar división de contenidos, sino debe comprenderse como sugerencias prácticas, dentro de una enseñanza interdisciplinar, que reúna en un solo método, todas las consideraciones relacionadas a los derechos humanos. Sugiere algunos temas:

Derecho al desarrollo:

- Situaciones de alimentación, hambre, agua.
- La identidad propia, su descubrimiento y conquista en el plano personal y cultural.
- Sensibilización sobre los problemas mundiales (cambio climático, migraciones, entre otros).

Derecho a la paz:

- Guerras y paz.
- Construcción de una cultura de paz (familia, escuela, comunidad).
- Transformación pacífica de conflictos.
- Código del saber vivir y del buen vivir (elaborado por el alumnado).
- Reglamento escolar (elaborado por el alumnado).

Derecho a la diferencia:

- Una familia, escuela, comunidad y país felices.
- Las guerras en el mundo, como evitarlas.
- Los armamentos, cómo terminarlos.

Derecho al patrimonio común de la humanidad:

- Mi cultura y las culturas del mundo.
- La amistad con otras culturas del mundo.
- Interculturalidad.

Derecho a la comunicación:

- Aprender a conocer desde la clase, la localidad, la región y país a niños y niñas del mundo, a través de la correspondencia escolar o el internet.
- Estudio de los problemas de la información y la libertad de expresión.

Derecho a un ambiente sano y ecológicamente equilibrado:

- La contaminación ambiental, problemas con el agua, aire, entre otros.
- Cuidado del medio ambiente.
- La polución.
- El respeto y defensa de nuestro universo.

Derecho a la solidaridad:

- Derechos de la niñez y la juventud: Derecho a la educación, salud, a la familia, entre otros.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos.

De acuerdo a las necesidades del contexto, el profesorado añadirá aquellos contenidos que crea pertinentes. Desde este estudio, se sugiere no pasar desapercibidos de contenidos, que promuevan la igualdad real entre hombres y mujeres, para que los

derechos humanos, sean como tal y se termine con la discriminación de las niñas y de la mujer en general, dentro de ellos:

- La historia de las mujeres, desde los derechos humanos.
- Desarrollo social de la niñez e igualdad de género.
- La no discriminación, con enfoque de género.

Se debe tener en cuenta, que desde lo cotidiano se aprende a ejercer los derechos humanos, pero también desde ese contexto, se aprende a discriminar, por lo tanto es el momento coyuntural, para formar en la igualdad de derechos, entre niños y niñas; hombres y mujeres.

En la vida cotidiana de los niños y niñas se desarrolla la capacidad de clasificar y discriminar (de manera inconsciente y encubierta) según etnias, género, condición económica, discapacidad, procedencia o religión. Se va nutriendo de prejuicios y estereotipos que se transmiten en la familia, escuela, el grupo de amigos y otras instituciones que generan normas y pautas de comportamiento, expectativas y autoimagen, además del apoyo de los medios de comunicación, que son espejos y formadores de valores y realidades que existen en las sociedades (Bazzano, 2009: 297).

El desarrollo de los contenidos, desde la perspectiva de la escuela coeducativa, garantizará una formación, que fomente la igualdad entre hombres y mujeres, logrando el cometido, de ejercitar los derechos humanos con igualdad, lo que a su vez contribuye, a la construcción de una cultura de paz.

B.1.3. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y ACTIVIDADES

Existen diversas metodologías y actividades, para llevar a cabo con éxito la enseñanza de los derechos humanos, sin embargo, es fundamental planificar cada una de las actividades, para lograr los objetivos previstos, organizándolas de acuerdo a la edad.

Lo ideal sería, que este proceso formase parte de un programa articulado, que estuviese presente en todo el ciclo escolar, como parte de un proyecto global de centro y de sistema educativo, para que los derechos humanos adquirieran una identidad curricular (Gil Cantero y otros, 2001: 50).

En la educación infantil y primaria, las actividades deben orientarse en su conjunto, como experiencias de convivencia, teniendo en cuenta, que los derechos humanos, establecen un ámbito para comprender y evaluar las oportunidades y los inconvenientes, de las relaciones entre las personas, grupos y culturas. De ahí, que es necesario, desarrollar estrategias metodológicas, que desarrollen habilidades para descubrir y asumir el principio de interdependencia humana, por el que cada persona, es sujeto de derecho y de deberes, para con los demás seres (Gil Cantero y otros, 2001: 46).

En secundaria, se debe apuntar a profundizar las experiencias de ayuda a las personas y grupos, teniendo en cuenta el referente normativo, para situarse en la intención educadora, específica de cada uno de los derechos, situación que debe considerarse también, en infantil y primaria (Gil Cantero y otros, 2001: 46).

Teniendo en cuenta las ideas anteriores, desde este estudio, se proponen las estrategias metodológicas y actividades siguientes:

B.1.3.1. APRENDIZAJE DE LOS DERECHOS HUMANOS DESDE LA CLARIFICACIÓN DE VALORES

Esta estrategia, favorece la apreciación y actuación, conforme a los valores que el alumnado elige libremente, permitiendo desarrollar actitudes críticas y fortaleciendo conductas positivas, a la vez que se integran en la dinámica del grupo. Asimismo,

permite que las personas reparen, en las razones por las que actúan o dejan de actuar, de determinada manera (Caselles Pérez, 2007: 162).

Es necesario tener en cuenta, que cuando se enseña derechos humanos, también se recalca en valores, porque cada uno de los derechos humanos, son valores en sí mismos. «Al enseñar derechos humanos pretendemos incidir claramente en la moral de los derechos humanos» (Gil Cantero y otros, 2001: 40).

Cuando se enseña derechos humanos, en alguna medida se está llevando a cabo educación moral, debido a que concierne, a la formación del ser de cada una de las personas.

De este modo, podemos afirmar que la enseñanza de los Derechos Humanos se traduce, en definitiva, en una educación moral, ya que atañe a la formación del ser de cada persona y su proyección e interacción con los demás, y con el entorno en el que vive. E decir, la educación moral debe ayudar a analizar críticamente la realidad cotidiana y las normas sociomorales vigentes, de modo que ayude a idear formas más justas y adecuadas de convivencia (Ruiz Corbella, 2000: 187).

Además, moralmente se concibe a la persona como un ser autónomo, lo que constituye el prerrequisito, de toda argumentación moral, lo que a su vez, como lo argumentó Kant, es la base necesaria, suficiente y unitaria de los derechos humanos, al concebirlos precisamente, como las situaciones normativas, que establecen requisito indispensable, para que las personas se desenvuelvan como agentes morales, en sus contextos. Precisamente, la idea de dignidad humana, se fundamenta en esa afirmación de autonomía personal, sin la cual, cualquier discurso moral, carece de sentido (Hierro, 2002: 42).

En otro orden de ideas, los derechos humanos, aunque no forman parte directamente de una educación moral, dan un soporte importante a la ética, como lo

indica Fernando Savater (2008: 321-322), que los derechos humanos, se encuentran o se extienden en la moral, que aunque se exteriorizan demasiado normativamente, le dan vida al proyecto moral, porque constituyen un porvenir para la ética, porque cuando se admiten unos derechos humanos, se asume a estar activamente, decidido a que el reconocimiento de lo humano por lo humano, sea equivalente al reconocimiento de derechos, por parte de otro sujeto, de esos mismos derechos. No es tanto que la persona tenga unos u otros derechos, sino que las personas son sujetos de derecho, lo que constituye un estatuto consciente y voluntario, que las personas deben concederse entre sí.

Cuando se ejerce los derechos humanos, se pone en práctica valores, los cuales son acciones morales, que influyen en las personas y en su entorno.

Respetar, tolerar, dialogar, actuar con justicia, etc., son acciones morales que inciden tanto en nosotros mismos como en nuestra relación con los demás. Los Derechos Humanos se convierten de este modo en una nueva autoridad moral. De ahí se deriva nuestra responsabilidad al poder colaborar en la tarea de un mundo más humano (Ruiz Corbella, 2000: 187).

De acuerdo a Tuvilla Rayo (1998: 56-57), esta estrategia, pretende llevar al alumnado a apreciar y actuar libremente, conforme a sus valores propios, y desarrollar actitudes y disposiciones críticas, fomentar conductas positivas e incorporarlas en la vida del grupo. La estrategia, consiste en practicar juegos de interacción, a fin de asimilar los valores necesarios, para el desarrollo personal y grupal, además del eficaz ejercicio de los derechos humanos, partiendo del concepto de autonomía personal y dignidad humana. La estrategia, conlleva a recorrer los siguientes pasos:

1. Escoger libremente sus valores, de entre distintas alternativas.
2. Escoger los valores, luego de un proceso de análisis de cada uno.

3. Mostrar aprecio por sus valores.
4. Compartir y afirmar públicamente sus valores.
5. Actuar de conformidad con sus valores.
6. Ser constante en la práctica de sus valores.

Esta estrategia persigue, que el estudiantado y las personas en general, se den cuenta y tomen conciencia, de las razones por las que actúan o dejan de actuar, de una forma determinada, lo cual les lleva a mejorar sus actitudes (Tuvilla Rayo, 1998: 56), es decir, se aprende a apreciar el valor y actuar conforme a él.

Al apreciar un valor se disfruta de su posesión, se aprecia lo suficiente como para afirmarlo de manera pública, la persona se siente orgullosa de manifestarlo abiertamente y no ocultarlo. De acuerdo con esto se actúa, se pone en práctica el valor desvelado, clarificado, imitado o vivenciado y ya no se habla de dicho valor, se vive; se aplica repetidamente como línea de vida diaria, se convierte en una línea de conducta (Ramos Crespo, 2001: 343).

Lo medular de esta estrategia, está en llevar al alumnado, a que practique los valores, no solamente a establecer un listado, sino a hacerlos parte de la vida cotidiana. « [...] los valores son un concepto vacío sino se relacionan con la conducta concreta de la persona, es decir, con la forma en que la persona realiza elecciones en sus acciones de la vida diaria» (Albizuri y Medrano, 2001: 52).

El proceso de clarificación de valores, incita a la reflexión personal, sobre los valores propios y la manera de llevarlos a la práctica, además sobre las valoraciones de los problemas existentes en el contexto. «El trabajo con estrategias de clarificación de valores pretende favorecer un proceso de reflexión personal orientado a tomar conciencia de las propias valoraciones, opiniones y sentimientos sobre los problemas» (Aguado y de Vicente, 2007: 152).

Se trata, de realizar diversas actividades, como frases inacabadas o preguntas clarificadoras, sobre temas interesantes o controversiales, las cuales se deben presentar al alumnado, para ayudarles a definirse y clarificar sus pensamientos, valores y sentimientos, ante los conflictos de valor que se plantean, o los temas que cobran interés, por ejemplo: ¿Qué piensas de ayudar o hacer, las tareas de casa? (Aguado y de Vicente, 2007: 152).

En síntesis, la estrategia de clarificación de valores, por un lado, lleva al estudiantado a la reflexión personal sobre sus valores, a sus propias creencias, asimismo, a declarar esos valores en público, a ponerlos de manifiesto, para que haya una clara identificación con los valores, para finalmente, practicar dichos valores, relacionarlos con su conducta y tomar de esa manera, decisiones acertadas en la vida cotidiana, además, afrontar de una manera diferente, la problemática de su contexto, nacional e internacional.

B.1.3.2. APRENDIZAJE DE LOS DERECHOS HUMANOS DESDE EL ESTUDIO DE CASOS

El estudio de casos, suministra al alumnado, un conocimiento más detallado de las realidades del tema en cuestión. «Un caso es la descripción detallada y exhaustiva de una situación real, que ha sido investigada y adoptada para ser presentada de tal modo que posibilite un amplio análisis e intercambio de ideas » (Antoria y otros, 2006: 156).

Esta estrategia metodológica, se lleva a cabo, dividiendo al alumnado en pequeños grupos, a quienes, se les plantea casos reales o ficticios, en los que en su análisis, deben aplicar normas de derechos humanos. Estos casos, deben basarse en situaciones admisibles y realistas, que guarden relación concreta, con dos o tres temas principales.

La situación de estudio, se puede plantear al alumnado en su totalidad, de entrada o gradualmente, siguiendo la evolución de una situación, ante la que deberán actuar (Naciones Unidas, 2004: 25).

Luego de analizar el caso, cada grupo detalla la solución o posibles soluciones a las que ha llegado. Posteriormente, se somete todo el proceso a un debate y una recopilación final, luego el alumnado en general, se pone de acuerdo sobre la solución o soluciones válidas. En este proceso, es importante que el profesorado, no emita opiniones personales acerca del caso o cuestión estudiada, limitándose a aclarar las dudas, que surjan durante el proceso (Ontoria y otros, 2006: 156).

Esta técnica grupal, favorece la discusión y análisis de situaciones complejas y conflictivas, orientadas a la realidad. Consiste en incentivar al alumnado, a la discusión y a plantear soluciones, ante una situación dada (Tuvilla Rayo, 1998: 57).

Además, desarrolla la capacidad del trabajo en equipo, lleva al alumnado al análisis de situaciones problemáticas y fomenta la toma de decisiones. Permite también, llegar a conclusiones, o a formular alternativas, sobre la situación o problema estudiado, con lo cual, se promueve el pensamiento autónomo de carácter creativo y reflexivo (López Noguero, 2007: 167).

En definitiva, el estudio de casos, lleva a las reflexiones, a pensar creativa y críticamente, como ya se ha dicho, a proponer con precisión las situaciones y a discutir explícitamente los problemas, de formular pautas y de analizar y discutir, de una manera crítica.

B.1.3.3. APRENDIZAJE DE LOS DERECHOS HUMANOS DESDE LOS JUEGOS COOPERATIVOS

Los juegos cooperativos, son aquellos que se desarrollan en grupo y que produce una interacción simultánea, de todas y todos los miembros del grupo, colaborando cada uno, para llegar a un fin común (Martínez López, 2005: 96).

Enfatizan la participación, comunicación y cooperación. No se gana ni se pierde, no se excluye a nadie. Ya que el juego no es neutral y transmite un determinado código de valores, se trata de potenciar juegos acordes a los valores de igualdad, empatía, cooperación, etc. Pueden ser clasificados según edad y situación o necesidad: presentación, afirmación, conocimiento, confianza, comunicación, cooperativos, roles, distensión, etc. (Caselles Pérez, 2007: 162).

En los juegos cooperativos, se pueden dar cuatro variantes (Martínez López, 2005: 96 - 97).

- a. Todos y todas hacen los mismo a la vez: En esta modalidad, se produce una interacción simultánea de todas y todos los miembros del grupo, con participación igualitaria y las mismas condiciones. Dentro de estos juegos se pueden citar, las palmas y la masa saltarina.
- b. Todos y todas, colaboran para que rotativamente, una persona del grupo tenga una experiencia personal: Cinco o seis personas forman un grupo, dentro del que sostienen a un jugador, que es acunado de uno y otro lado del círculo, sabiendo que los brazos de sus compañeros y compañeras están ahí para sujetarlo. El juego acaba, hasta que todos y todas, hayan pasado por la experiencia. Se tienen varios juegos al respecto, el lavacoches, el lazarillo, entre otros.
- c. Todos y todas colaboran para conseguir un objetivo: Se actúa por turnos. El grupo hace nudos humanos, el cual se deshace sin soltarse, se solicita la colaboración de

todos y todas, actuando uno o una a la vez, para coordinar bien, hasta lograr el objetivo.

d. La competición está presente, pero se modifica para primar la diversión: Esto se logra, haciendo juegos que aseguran, que quien pierde, lo haga por muy poco tiempo. Dentro de estos juegos están: terremoto, madrigueras, cambio de inquilinos, cazador y presa, entre otros.

Con todos estos juegos, se busca fomentar la cooperación, la solidaridad, el diálogo, la paciencia, la tolerancia, la igualdad, autoestima, y en general, grandes beneficios socioemocionales. De esta manera, se pueden fijar los valores de los derechos humanos, y practicar algunos derechos (Martínez López, 2005: 100).

En concreto, con estos programas de intervención se estimulan diversas variables relacionadas con los derechos humanos como son: comunicación, relaciones de ayuda, confianza, capacidad de cooperación grupal, empatía, expresión emocional, respeto por las diferencias, aceptación del otro, estrategias de resolución de conflictos interpersonales (Garaigordobil y Fagoaga, 2006: 238).

Otro de los beneficios de los juegos cooperativos, es el fomento de la conducta prosocial, entendida ésta, como «toda conducta social positiva que se realiza para beneficiar a otro con/sin motivación altruista, incluyendo conductas como dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar...» (Garaigordobil y Fagoaga, 2006: 65).

Además, incide en el desarrollo socio-emocional, como lo muestran varios estudios: Deutsch, 1949ab; 1971; 1977; Grossack, 154; Sherif, 1961; Wilder y Shapiro, 1989, entre otros (Garaigordobil y Fagoaga, 2006: 65), quienes muestran los siguientes resultados:

➤ Comunicación más eficaz, abierta y honesta sobre información relevante, aceptando ideas de otras personas y emitiendo mayor número de ideas.

- Mayor coordinación y esfuerzo para producir más, a la vez manifestación de mayor confianza en las ideas propias, dando como resultado, aceptación de esas ideas por el grupo, por lo tanto más productividad.
- Más interdependencia y ayuda para alcanzar objetivos.
- Satisfacción de necesidades mutuas y evaluación entre sí, más positivamente.
- Aliento, promoción y percepción mutua, de intereses comunes.
- Reducción de los niveles de agresión.

Por su parte, Tuvilla Rayo (1998: 57), indica que la parte medular de estos juegos, está en el desarrollo de actitudes cooperativas, que benefician la empatía, lo que permite, establecer lazos afectivos entre las personas y un clima solidario, además del desarrollo del autoconcepto de cada persona y su afirmación grupal, asimismo, permite el identificación entre los y las participantes, premisa necesaria, para la formación del grupo, lo que a su vez facilita la confianza, estableciendo un clima favorable, que incide en el desarrollo de una buena comunicación, potenciando las relaciones interpersonales.

Stephannie Hudson (2000: 182-184), recomienda algunos juegos cooperativos, a manera de ejemplos:

- Fila de cumpleaños sin hablar: La persona que funge como monitora, da las instrucciones, que de acuerdo a la fecha de cumpleaños, se hará una fila de enero a diciembre. Los y las participantes, buscarán la manera de comunicarse sin hacer uso de la palabra, tratando de buscar donde empieza y termina la fila.
- Elefante palmera: Los y las participantes se ubican en círculo, al centro queda una persona, para dirigir el juego, quien señala a alguien del círculo y dice elefante o palmera. Si indica elefante, la persona señalada se dobla, se coge las manos y mueve los brazos, para hacer la trompa, las personas que tiene a cada lado, extienden los

brazos encima de él o ella, imitando las orejas del elefante. Las tres personas, deben hacer los gestos simultáneamente. Para hacer una palmera, la persona señalada, se estira hacia arriba, con las manos cogidas sobre la cabeza, las personas de cada lado, hacen de palmas, levantando el brazo exterior y señalando hacia fuera. Si alguien se equivoca o tarda demasiado, la persona que se había señalado, va al centro del círculo. Puede haber variantes, con otros animales o plantas.

- Alfabeto: Cada participante, representa una letra del alfabeto, y tiene que juntarse, para formar palabras, que indique la persona que modera.
- Esculturas de cuerpo: Se organizan grupos, quienes deben hacer alguna escultura, con sus propios cuerpos.

En conclusión, los juegos cooperativos, fomentan el diálogo, la empatía, la creatividad, las aptitudes y actitudes cooperativas, que benefician en el aprendizaje de los derechos humanos.

B.1.3.4. APRENDIZAJE DE LOS DERECHOS HUMANOS DESDE LA SOCIOAFECTIVIDAD

El enfoque socioafectivo, en la enseñanza de los derechos humanos, fue creado por David Wolsky y Raquel Cohen (Tuvilla Rayo, 1998: 58). Pretende, compaginar la transmisión de información, con la vivencia personal, para llegar a una actitud afectiva. Consiste en poner en práctica, ejercicios dinámicos grupales, para proveer la posibilidad de compartir experiencias, que luego serán objeto de análisis, de forma individual y grupal, además de llevar a cabo discusiones.

Se trata, de hacer una combinación de lo intelectual, lo afectivo y lo experiencial. La unión de la información, con los componentes afectivos y

experienciales, son necesarios para interiorizar los valores de educación para la paz y los derechos humanos (Jares, 2006a: 89).

En la enseñanza de los derechos humanos, la mera transmisión de conocimientos, no genera cambios en las personas, es necesario, apuntar a sus emociones, a través de la vivencia, lo que se experimenta. « [...] el conocimiento por sí mismo no provoca cambio, no es transformador, lo que transforma son las emociones, lo que cada persona puede experimentar o vivenciar desde el esquema de: sentir, pensar, actuar » (Médicos del Mundo, 2007: 31).

Aplicando este enfoque, a la enseñanza de los derechos humanos, se hace necesario percibir y analizar, lo que ocurre en el entorno, lo que permitirá interiorizar nuevas formas de pensar y actuar en coherencia, con la idea que se tenga, sobre los derechos (Martínez Ten, 2008: 67). De ahí, que el enfoque comprenda tres fases (Tuvilla Rayo, 1998: 58 – 59):

1. Situaciones experienciales:

En esta fase, se comparten experiencias que serán analizadas posteriormente. Se lleva a cabo a través de juegos, demostraciones, dramatizaciones, entre otros, como elemento motivador, que sirve de enlace entre las tendencias y valores del alumnado.

2. Discusión:

Luego de compartir las experiencias, se entra a un proceso de análisis de las mismas, además, se comunica al grupo, las sensaciones y emociones que ha suscitado la fase anterior. Se incentiva a las personas participantes, a expresar las situaciones vividas, como: ideas, sentimientos y emociones, con toda libertad, para tener recursos y/o insumos, que puedan ser útiles para formular resultados. Todas las ideas, se someten a discusión, a fin de obtener los mejores resultados.

3. Actividades complementarias y productos:

Con los insumos de la fase anterior, se desarrollan los elementos cognitivos y de comprensión, que permitan un acercamiento profundo, al tema tratado en las cuestiones, problemas y conceptos, derivado de la situación experiencial y de la discusión. En el caso de la enseñanza de los derechos humanos, se trata de que haya una identificación y apropiación del derecho, para llevarlo a la práctica y suscitar la participación activa de las personas.

El desarrollo de este enfoque, genera empatía, que es un elemento importante para generar cambios personales. Es lo que persigue la enseñanza de los derechos humanos, para lo cual, es necesario desarrollar las competencias emocionales (Médicos del Mundo, 2007: 32), entendidas, como la capacidad que se tiene de reconocer los sentimientos personales, los de las demás personas, y manejar eficazmente, las relaciones interpersonales, no olvidando que «nos hacemos personas relacionándonos» (Médicos del Mundo, 2007: 32).

De ahí, uno de los retos de la enseñanza de los derechos humanos, fomentar la convivencia emocional personal, es decir, enseñar a vivir consigo mismo, fomentar la convivencia social. En otras palabras, enseñar a vivir con las demás personas y fomentar el razonamiento moral, lo que sería, enseñar a vivir en el mundo (Médicos del Mundo, 2007: 32).

Con ello, no supone una forma más de educación para la convivencia, esto sería un reduccionismo, la enseñanza de los derechos humanos, incide en todas las esferas de la vida personal, grupal y social; que debe conllevar, una verdadera transformación.

La educación en derechos humanos debe ser un proceso de enseñanza-aprendizaje, que transforme la vida de las personas e integre lo individual con lo comunitario, lo intelectual con lo afectivo. Debe relacionar la teoría

con la práctica y éstas a su vez con la realidad de nuestros países, señalando los obstáculos que impiden o postergan el goce de los derechos (Ramírez, 2002: 645).

En suma, la enseñanza de los derechos humanos, desde el enfoque socioafectivo, pretende relacionar la teoría, el conocimiento, con las experiencias personales y grupales, y, a través de la discusión, encontrar nuevas y mejores formas de actuar, lo que conlleva, una transformación, en la que las emociones y la empatía, juegan un papel importante.

B.1.3.5. APRENDIZAJE DE LOS DERECHOS HUMANOS A TRAVÉS DE LOS JUEGOS DE SIMULACION

Los juegos de simulación, se caracterizan por el desarrollo y utilización de modelos, para el estudio de la dinámica de sistemas existentes o hipotéticos. Se trata, de presentar a los y las participantes, una representación de algún aspecto de la realidad o estructura organizativa, para que aprendan su funcionamiento. Permite asumir roles, que reproducen el mundo real, para tomar decisiones, de acuerdo a la manera de percibir, la situación en que se encuentran. De esta manera, se ensayan o experimentan decisiones, se comprueba sin riesgos, el resultado de las acciones, y se analizan sus consecuencias (Tuvilla Rayo, 1998: 58).

Los juegos de simulación, reproducen de forma sencilla, diferentes procesos, modelos o sistemas, que son complejos en el mundo real y que al alumnado, se le dificulta captar frecuentemente (Marrón Gaité, 2008: 54).

Estos juegos, cobran importancia didáctica, ya que se accede al aprendizaje, por descubrimiento y propicia un alto grado de motivación al alumnado, además, de los siguientes beneficios (Marrón Gaité, 2008: 54-55):

- Favorecen la formación integral del alumnado: La naturaleza de simulación de estos juegos, permite que el proceso enseñanza aprendizaje, se diversifique, ampliando las posibilidades de adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades y adquisición de valores y actitudes de responsabilidad y compromiso personal, despierta inquietudes y les prepara para generar respuestas, de carácter positivo, hacia su entorno físico y social.
- Fomentan el aprendizaje activo: A través de estos juegos, se fomenta el aprendizaje activo, por descubrimiento, debido a las demandas del juego, en buscar estrategias y aplicar habilidades, que le permitan desarrollar las diferentes situaciones planteadas. Además, favorece el aprendizaje significativo, teniendo en cuenta, los conocimientos previos del grupo participante, que lo llevan a construir un conocimiento nuevo y llevarlo a la práctica.
- Desarrollo de la capacidad, para tomar decisiones y la comprensión multicausal: Participar en los juegos de simulación, supone, tomar decisiones constantemente, que le llevarán a desenvolverse en el juego: decisiones que están condicionadas, a diversas causas y variables. Ello llevará, al análisis de causa y efecto, lo que repercutirá, en una mejor comprensión de los procesos, que han generado los hechos o fenómenos abordados.
- Desarrollo de la sociabilidad y colaboración: Con este juego, se fomenta la colaboración y la solidaridad, así como el trabajo en equipo, asimismo, se desarrolla la capacidad, para aceptar o admitir los criterios de actuación e ideas de los y las demás.
- Adapta el aprendizaje a distintos ritmos personales: Los juegos de simulación, permiten utilizar la información proporcionada, de acuerdo a las capacidades,

aptitudes y potencialidades personales, ayudando a las y los menos aventajados, a superar sus situaciones y llegar al nivel de las y los más aventajados.

- Afianza el aprendizaje: Por ser un aprendizaje, en base a la experiencia activa y participativa, favorece, para afianzar el aprendizaje, lo cual es más duradero y facilita llevarlo a la práctica.
- Mejora las relaciones interpersonales: Debido a la dinámica del juego, favorece las relaciones entre profesorado y alumnado y entre iguales.

Por su parte, Tuvilla Rayo (1998: 58), indica, que estos juegos, traen los siguientes beneficios:

- Motiva al alumnado, a desarrollar un aprendizaje dinámico participativo, lo que permite la construcción de su propio conocimiento, favorecido por la forma concreta, de tratar los problemas y situaciones, acercarlos a la realidad y experiencia personal, y la discusión de diversas ideas.
- Favorece, analizar las situaciones de causa y efecto, al tomar decisiones, analizando diversas posibilidades.
- Facilita la comprensión de procesos complejos, en la resolución de problemas o situaciones, utilizando la concepción personal, que se tiene de los procesos, fomentando además, la interacción y la cooperación.

Uno de los juegos más utilizados, con este enfoque, es el Modelo de Naciones Unidas, creado en la Universidad de Harvard, en el que se desarrolla un simulacro, de los diferentes órganos de la ONU, en el que se debe asumir el rol de la diplomacia o delegación. Mediante el diálogo y la negociación, se debe encontrar soluciones viables a los problemas o cuestiones planteadas. De esta manera, se aprende a comprender, respetar y tolerar nuevas y distintas formas de pensamiento, además de adquirir

diversos conocimientos y desarrollar diferentes habilidades (Stigliano y Gentile, 2008: 43).

A partir de este modelo, se pueden desarrollar otros, el modelo de las diversas instituciones del contexto local, nacional e internacional. Estos juegos, además, se pueden aplicar con otro tipo de contenidos, como por ejemplo, la igualdad, el cuidado, entre otros.

En síntesis, el juego, constituye un potencial sumamente importante, de desarrollo cognitivo, social y emocional, además, se relaciona con la capacidad humana de ensayar, proyectar, soñar e imaginar (Stigliano y Gentile, 2008: 43), por ello, desde la enseñanza de los derechos humanos, se hace énfasis en su uso, ya que hace aportes relevantes, para interiorizar sus valores y llevarlos a la vida práctica.

B.1.3.6. APRENDIZAJE DE LOS DERECHOS HUMANOS A TRAVÉS DE TEXTOS LITERARIOS

La literatura, ofrece diversidad de posibilidades, para el aprendizaje de los derechos humanos, es decir es, un recurso didáctico, que permite consolidar los valores personales o grupales, que se ponen de manifiesto, para el análisis de la realidad de los derechos, permitiendo aflorar experiencias conexas, en el desarrollo de alguna metodología aplicada, para favorecer el análisis e interiorización de los contenidos globales e interdisciplinarios, para el aprendizaje de los derechos humanos (Tuvilla Rayo, 1998: 65).

Los textos literarios, promueven la reflexión y el análisis crítico, lo que supone, que el alumnado será capaz de emitir juicios fundamentados, pertinentes y creativos, y

actuar en consecuencia con ellos; es precisamente lo que se pretende, al usar textos literarios, en la enseñanza de los derechos humanos.

Para promover la reflexión crítica, a través de los textos literarios, se hace necesario, luego de leer, hacer planteamientos con el alumnado, plantear preguntas, entre otros factores. «Uno de los factores, el más fácil de trabajar, afecta el control de los medios intelectuales de la reflexión: hábito de dudar, de sorprenderse, de plantearse preguntas, de leer, de transcribir determinadas reflexiones, de discutir, de reflexionar en voz alta, etc. » (Perrenoud, 2007: 63-64).

En el proceso de enseñanza de los derechos humanos, es fundamental, desarrollar el pensamiento reflexivo, de esa manera, el alumnado podrá realizar juicios, sobre la credibilidad de la información, además, podrá tomar decisiones seguras y confiables (Campos Arenas, 2007: 19).

Los textos literarios, permiten al alumnado, encontrarse con emociones e ideas, que pueden identificar la situación de los derechos humanos, por ejemplo. Estas ideas o emociones, pueden captarse de una manera sensorial, percibidos por lo cinco sentidos, conceptual, por los pensamientos expresados o de una manera emotiva, que se expresan a través de las actitudes u otras formas; lo que llevará al estudiantado, a comprender la realidad o la vinculación, con los principios de los derechos humanos (Tuvilla Rayo, 1998: 67-68).

La lectura y análisis de textos literarios, promueve también el aprendizaje significativo, promovido por el constructivismo, poniendo el énfasis en el alumnado, como centro del proceso de aprendizaje.

En la concepción constructivista del aprendizaje, el énfasis se pone en el o en la estudiante y en el proceso de aprendizaje. Se anima la curiosidad natural del alumnado, teniendo en cuenta su modelo mental y su forma de

aprender basándose en teorías del conocimiento. Se da al alumnado la oportunidad de construir nuevos aprendizajes y de conocer a partir de la experiencia y la propia investigación (Elboj y otras, 2006: 48).

Desde esta concepción, la lectura y análisis de textos literarios, incentivan la curiosidad del alumnado, lo que permite adquirir un nuevo conocimiento y llevarlo a la práctica, de ahí su importancia en el aprendizaje de los derechos humanos.

Una de las características del aprendizaje significativo, es que el alumnado, encuentre el sentido de aprender significativamente, lo que depende, en gran medida, de su autoconcepto, interés por el proceso y las expectativas que tenga del mismo, para lo cual, los contenidos deben tener una significatividad lógica y psicológica, es decir, que sea coherente, claro, organizado, acordes con el nivel de desarrollo, y los conocimientos previos del alumnado (Escaño y Gil, 2006: 105). Situación, que se debe promover en la enseñanza de los derechos humanos y que se puede lograr, a través de su vinculación con los textos literarios. No sólo despertar el interés y la curiosidad del alumnado, sino que el contenido tenga significatividad, de esa manera, podrá construir nuevos conocimientos y llevarlos a la práctica.

Otra característica del aprendizaje significativo, es el tratamiento de los contenidos cíclicamente, es decir, volver a ellos, con distintas perspectivas y con diferentes niveles de profundidad, tratándolos con una organización lógica, atendiendo a la disponibilidad de conocimiento del alumnado, posibilidad que también se puede lograr, en la enseñanza de los derechos humanos, desde la lectura y análisis de textos literarios (Escaño y Gil, 2006: 112).

Partiendo además, que el contenido del aprendizaje significativo, debe ser adquirido y memorizado comprensivamente, donde las ideas forman parte, de una red de relaciones, que hace que estén relacionadas y difícilmente olvidadas, asimismo,

requiere utilizar el conocimiento, por lo que significa, en relación con otras ideas (Escaño y Gil, 2006: 112), se facilita, el aprendizaje de los derechos humanos y su aplicación, porque no tendría sentido, saber únicamente estos derechos y no aplicarlos.

Uno de los recursos literarios a utilizar en este proceso, son los cuentos populares o tradicionales, que presentan una oportunidad, además del aprendizaje de los derechos humanos, de conocer los contextos, en los que el alumnado se desenvuelve y de las distintas culturas de su entorno, y de otras comunidades y países, que coadyuva también en la construcción de una cultura para la paz.

Muchos hombres y mujeres siguen transmitiendo de padres a hijos, o en comunidad, historias que persisten, ya sea en África, Asia, Latinoamérica: sigue siendo un vehículo de transmisión de valores perfectamente vivo. [...] Es un criterio pedagógico ampliamente aceptado que la transmisión de relatos de padres a hijos ayuda en la educación de éstos al despertar su capacidad de atención e imaginación: sigue siendo un recurso educativo sumamente útil (Hernández, 2005: 12).

La tradición oral o escrita, es un recurso didáctico especial, que puede ser usado para enseñar, cada uno de los derechos, por ejemplo, para enseñar sobre la libertad, igualdad y dignidad, se puede utilizar el cuento congolés, Nkolle o la Aventura Humana, el cual remite, al origen de todas las cosas humanas. En un paseo por la selva, Nkolle, descubre a la mujer, aunque la desconoce, la reconoce como una igual, luego juntos descubren el fuego, y proponen construir casas para todos y todas. El fuego y el hogar, constituyen la base para que los seres libres, compartan sus vidas. Nada ni nadie les fuerza. Lo hacen, porque intuyen que algo bueno surgirá de ello. Y así es (Hernández, 2005: 19).

Carmen Llopis y otras (2003: 108), proponen una serie de cuentos, para educar en derechos humanos y paz: Cada uno es especial, Bescoa Internacional; Un cuervo

diferente, Juventud; Los niños del mundo, UNICEF, Bruño; Un maravilloso planeta, Colectivo noviolencia y educación; Historia de una bala, Soles Sennell, Hyma; El dragón color frambuesa, Georg Bydlinski, entre otros.

En todo ello, es necesario cuidar, que los cuentos utilizados, no fomenten el sexismo, porque de lo contrario, no se estaría logrando una formación eficaz, «algunas lecturas pueden abrir caminos hacia formas más justas en la distribución de roles masculinos y femeninos, en la literatura, y en la vida misma» (Blanco, 2008: 75).

La poesía, ofrece otras de las posibilidades de educar en derechos humanos, poetas, en todas las épocas, se han dedicado algunas veces, a esta tarea exclusiva, tal es el caso de la poeta guatemalteca Johanna Godoy, que con sus poemas, lucha por el vigor de los derechos humanos, además de la igualdad entre géneros «Godoy aúna a su labor de escritora su preocupación intelectual por la vigencia de los derechos humanos en el ámbito nacional – algo que también se hace evidente en mucho de su poesía – y la promoción de los derechos de la niñez en Guatemala» (Ávila, 2004: 229).

Otro ejemplo, el poema de Gloria Fuertes (Gil Cantero y otros, 2001: 187), para promover el derecho a la paz:

Basta con una mano para matar
Necesitamos dos manos
Para acariciar.
Dos para aplaudir.
Todas las manos del mundo
Para la Paz.

En suma, la literatura, es un recurso didáctico útil, para la enseñanza en y desde los derechos humanos, que además promueven la creatividad, la imaginación, la participación y el diálogo.

B.1.3.7. APRENDIZAJE DE LOS DERECHOS HUMANOS DESDE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

El aprendizaje de los derechos humanos, debe partir, de la premisa promulgada, desde la concepción de la escuela democrática, de cambiar las desigualdades sociales, lo que se logrará, no limitando el proceso de enseñanza aprendizaje, a las aulas, sino, dando apertura a la comunidad educativa. Las escuelas democráticas, añaden a la mejora del alumnado y el aprendizaje, un marcado interés por cambiar las condiciones sociales, que crean las desigualdades, tanto dentro como fuera de las escuelas (Vera Vila, 2007: 14).

A partir de estas ideas, se ha desarrollado el proyecto de las comunidades de aprendizaje, las cuales están en consonancia, con la propuesta de este estudio. El desarrollo de la educación, desde la igualdad real entre hombres y mujeres, para poder llegar, a la construcción de una cultura de paz.

Las comunidades de aprendizaje se fundamentan en la pedagogía crítica, es decir, aquellas corrientes pedagógicas que parten de una concepción educativa basada en la posibilidad de favorecer el cambio social y la disminución de las desigualdades de género, etnia, raza, posición económica, etc., a través de la educación (Elboj y otras, 2006: 48).

Una de las características de estas comunidades, es que promueven el aprendizaje dialógico, el cual «se basa en la importancia y riqueza que tienen las interacciones en los distintos contextos de aprendizaje y el diálogo como acto de conocimiento en condiciones de igualdad y validez , lo que genera la reflexión y posibilita el aprendizaje» (Alcalde y otras, 2006: 252).

Asimismo, una de sus ventajas, es que el proceso enseñanza aprendizaje, no se limita al aula, sino involucra a la comunidad educativa en general, lo que permite dinamizar el proceso y hacerlo más participativo.

Este proyecto se desarrolla mediante procesos basados en un diálogo fundamental fundamentado en la *isegoría* o igualdad en el uso de la palabra, una educación participativa del conjunto de la comunidad y el desarrollo de medidas pedagógicas que impulsen el aprendizaje respondiendo a criterios de justicia social (Castro Rodríguez y otros, 2007: 40).

De ahí, que sus orientaciones pedagógicas, están encaminadas a terminar con la exclusión de los conocimientos, implementando herramientas necesarias, para posibilitar el aprendizaje a todas las personas, sin determinantes, por cuestiones de género, étnicos, religión, entre otros, partiendo, de que todas las personas, tienen capacidades, solamente es necesario potenciarlas. Tiene como elementos pedagógicos clave, la participación, la centralidad del aprendizaje, las expectativas positivas y el progreso permanente (Elboj y otras, 2006: 47).

Desde estas perspectivas, el aprendizaje de los derechos humanos, no se debe circunscribir solamente al aula y al alumnado, sino a los diferentes contextos y personas en la comunidad, es decir, formando también a las familias, para que haya coherencia en el proceso y más efectividad, para que lo que se haga en la escuela, tenga continuidad en el hogar y viceversa. «La propuesta de comunidades de aprendizaje, mucho más participativa, es al mismo tiempo más consciente del papel formativo de las familias» (Elboj y otras, 2004: 74).

De acuerdo a Ruiz Corbella (2000: 190), la participación, es un factor clave para el desarrollo de los derechos humanos, además, con su aprendizaje, se pretende impulsar, la responsabilidad social y la solidaridad, e inducir al respeto y práctica del

principio de igualdad. Desarrollar cualidades, aptitudes y competencias, que permitan a las personas alcanzar:

- conocimientos críticos, de la problemática nacional e internacional;
- comprender y expresar hechos, opiniones e ideas;
- reconocer y participar libremente en discusiones;
- tener capacidad dialógica;
- fundamentar sus juicios de valor y decisiones.

Todas estas situaciones, deben incidir en la realidad cotidiana de la escuela y la comunidad en general, para lo cual, se hace indispensable la participación, que a su vez, debe ser ejercicio de la ciudadanía.

Se necesita de una verdadera participación, desde la concepción de ésta, como la creación consciente, de los valores cívicos necesarios, para traducir los derechos humanos, a cada una de las situaciones de las personas, en que se hacen vida real y diaria, y no solamente, a postulados que se quedan, en las declaraciones de los gobiernos, constituciones de los Estados y otros tratados; para ello, hace falta una cultura de participación (Sáez, 2006: 174).

Esta cultura, debe formar parte, del desarrollo democrático en la escuela, como ente de cambio, que debe construir, cotidianamente estos valores, no solamente, en el momento de elegir a las personas que dirigirán en las aulas o los diversos comités o comisiones, sino, en cada una de las actividades curriculares y extra curriculares, que se desarrollen en la escuela, posibilitando la transformación, en todos los ámbitos educativos y de esa manera, favorecer la incorporación activa del alumnado, al mundo que le rodea (Sáez, 2006: 200).

La participación, se debe enfocar también, desde el deber de cada persona. A la medida que se participa, se contribuye y se solidariza, en la construcción de un entorno de convivencia. La participación, desde este punto de vista, se convierte en uno de los medios, para alcanzar el desarrollo de la personalidad y la formación en el ejercicio de la tolerancia, solidaridad, igualdad, libertad, entre otros principios democráticos. Aprender a participar y desenvolverse en un ambiente participativo, serán claves, para la formación de la persona, para ejercer la ciudadanía (Ruiz Corbella, 2000: 193).

En las comunidades de aprendizaje, se promueve el aprendizaje, a través de la participación, para ello, cuenta con diversos escenarios: desde el marco formal curricular, los grupos interactivos, que suponen una organización flexible del aula, para desarrollar todos los elementos curriculares; desde el marco de educación no formal, los espacios formativos y de participación para las familias, en los que se empodera a las familias, para colaborar con el proceso enseñanza aprendizaje y para su desarrollo social (Ferrer Esteban, 2007: 61).

La participación, impulsa al ser humano a su desarrollo personal y social, además de favorecer, su integración a la comunidad.

De esta manera, la realidad de la participación se ha visto como elemento clave para el desarrollo de cada individuo y la integración en su propia comunidad, al ir constatándose la riqueza que aporta a cada uno la integración con los demás, el trabajo en equipo, la corresponsabilidad en la propia formación, etc. La participación se ha convertido en una posibilidad no sólo de educación cívica y política, sino también, y aún más importante, de madurez humana. [...], la participación es un principio básico para el desarrollo de la persona dentro de su sociedad (Ruiz Corbella, 2000: 193).

Parte del éxito, de las comunidades de aprendizaje, es sus procesos de sostenibilidad, los cuales están basados en tres factores principales (Ferrer Esteban,

2007: 53): Los procesos de evaluación, juntamente con los de formación e investigación. La evaluación se lleva a cabo desde el diálogo, para comprender y transformar, además, es comprendida, como instrumento de práctica y mejora continua, la cual se acopla, con los procesos de investigación, teniendo en cuenta sus resultados, para fundamentar los planes y proyectos de acción transformadora. La evaluación, además, pone de manifiesto los puntos fuertes del proceso y los que es necesario mejorar, a partir de la detección de las incertidumbres o falencias, con la propia comunidad. Desde este enfoque, la evaluación, tiene un objetivo fundamental, reencauzar los procesos de enseñanza aprendizaje, hacia la calidad educativa.

Desde este planteamiento, es necesario evaluar constantemente los procesos de enseñanza de los derechos humanos, para que sea pertinente y eficaz.

B.1.4. CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS

Todo proceso educativo, es necesario evaluarlo, en este caso, y para que sea funcional, es importante hacerlo, desde la perspectiva de la acción práctica de la evaluación, la cual va orientada al proceso, relacionada con el lugar y el tiempo, por lo tanto, fruto de una constante discusión o contraste de pareceres, entre los y las miembros de una comunidad, por lo tanto, inherentes a estas personas, a quienes viven la realidad (Bautista García-Vera, 2009: 177).

La idea anterior, conlleva desarrollar el proceso de evaluación, como un ejercicio de investigación, de la práctica del profesorado y de los procesos de aprendizaje, a manera de diálogo, debate y reflexión autoevaluativa, que permita al profesorado, investigar su práctica, y a partir de ello, definir los cursos de acción y

tomar las estrategias pedagógicas apropiadas, para mejorar el proceso (Magendzo, 2006: 98).

Teniendo en cuenta la idea anterior, el objetivo principal, de la evaluación de la educación en derechos humanos es, por lo tanto, el de investigar el desarrollo de la acción educativa, que realiza el profesorado, y su incidencia en la construcción y evolución afectiva, moral, cívica e intelectual del alumnado y la comunidad educativa en general (Magendzo, 2006: 98).

Por lo tanto, deberá ser un proceso constante, aplicando la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación, con algunos instrumentos, como: diarios de clase, registros anecdóticos y algunas escalas de valoración, sin dar cabida a prácticas discriminatorias, de competencia desleal o jerarquizaciones entre el alumnado.

B.2. EL CUIDADO COMO VALOR HUMANO A FOMENTAR EN COEDUCACIÓN O COEDUCACIÓN DEL CUIDADO

Es fundamental, establecer el cuidado como un valor humano, y no solamente como un valor de género, por lo tanto, no debe pasar desapercibido, en los contenidos escolares coeducativos, lo cual aún no está establecido en el ámbito educativo. De esa manera, lo explica Altable Vicario (Comins, Mingol 2009a: 208): El cuidado como valor, no está suficientemente tratado en los entornos educativos y, es más, los contextos que sugieren preocupación por el cuidado, prefieren encaminarlo a niñas y mujeres, más que a chicos y a hombres.

Ningún saber típico de las mujeres, se ha considerado en los currículum escolares, por lo tanto, el valor del cuidado no figura, y cuando aparece, es en el currículum oculto, reafirmandolo como un valor sólo para mujeres, inclusive en el

currículum explícito, se manifiesta muchas veces como un valor femenino (Comins Mingol, 2009a: 219 -220).

He ahí la necesidad, de dar un giro en la epistemología pedagógica. Por ello, desde este estudio se propone coeducar en el valor del cuidado, como valor humano, teniendo en cuenta la línea constructiva de la perspectiva de género en Investigación para la Paz, de acuerdo al criterio de Carmen Magallón Portolés (Comins Mingol, 2010b: 316), que pretende visibilizar la experiencia de las mujeres en la historia, como un legado que se debe considerar como un legado que aporta valores de paz y de sostenimiento de la vida, útiles para la construcción de una cultura para la paz; asimismo desarrolla conocimientos, habilidades y destrezas, que históricamente han estado vedados para los hombres, generándoles muchos males, como la violencia, la apatía, la dependencia, pasividad, entre otros. No solamente a los hombres, sino a la sociedad en general.

La marginación y restricción del valor del cuidado a la esfera de lo privado ha provocado nefastas consecuencias para la esfera pública. La falta de implicación, de compromiso, de motivación, de sentimiento de responsabilidad, por lo que nos rodea, son los más claros síntomas de este fenómeno (Comins Mingol, 2008: 24).

Cobra importancia, considerar el valor del cuidar en el quehacer educativo, para construir una cultura de paz, además, supone una educación para la ciudadanía, fomentando la responsabilidad. «Educar en el valor del cuidar como valor de ciudadanía implica una educación en el sentimiento de responsabilidad por lo que ocurre a nuestro alrededor» (Comins Mingol, 2008: 25).

Una responsabilidad en todos los ámbitos, pero principalmente, nuestra responsabilidad moral por lo que hacemos, para cultivar mejores relaciones humanas,

para cambiar la cultura de dominación androcéntrica, una responsabilidad individual y grupal, para construir la paz.

La cultura para la paz que proponemos trata de recuperar la transparencia en las relaciones humanas para deconstruir la opacidad moral y hacer explícitas las responsabilidades que tenemos por como cultivamos las relaciones humanas. [...] Para ser conscientes de la violencia cultural o simbólica tenemos que tomar conciencia de la posibilidad de cambiar las culturas de dominación masculino-patriarcal, de unas creencias o saberes a costa de otros, de la naturaleza, económica... por nuevas culturas para hacer las paces, desde la transparencia de nuestra responsabilidad moral local y global (Martínez Guzmán, 2010a: 31).

Asimismo, fomenta la autonomía personal y ciudadana, trayendo beneficios tanto para poner en práctica el cuidado instrumental, como el cuidado personal y el de otras personas, contribuyendo a fortalecer las estructuras de la sociedad.

Estas prácticas de cuidado son de gran importancia para el bien público porque también tiene aplicaciones en muchos aspectos de la vida social. [...] De manera que el contexto de aprendizaje del conocimiento doméstico puede tener un papel primordial en la formación de una futura ciudadanía autónoma y responsable que contribuya a fortalecer el entramado de relaciones cívicas entre las personas (Solsona i Pairó y otras, 2007: 19).

Por su parte la profesora Irene Comins Mingol (2009a: 224) comenta:

Incluir el cuidar en los contenidos curriculares cobra más importancia si consideramos que uno de los objetivos de la educación es el de formar personas autónomas. El aprendizaje del cuidado de uno mismo es también un elemento fundamental a la hora de prevenir la violencia de género, ya que la situación de indefensión, abandono, inseguridad que sienten muchos hombres ante situaciones de ruptura podría prevenirse fácilmente con una cultura del cuidar. Así podemos decir que incluir el cuidado en el currículum es importante tanto para formar personas responsables y

cuidadoras con los demás, como también para formar personas autónomas, con los conocimientos y valores necesarios para cuidar responsablemente de sí mismas.

La autonomía, lleva a evitar también, a que las personas se conviertan en un medio, sino ver a los demás seremos humanos como tal, capaces de establecer metas, a no ser manipulables y de vivir de acuerdo a sus fines.

Pero, en lo que se refiere a seres humanos, capaces de dirigir sus vidas de forma autónoma, la obligación de no dañar forma parte de un principio más amplio: el de no instrumentalizar, el de no poner a las personas al servicio de fines que ellas no han elegido, precisamente porque ellas pueden elegir sus propias metas. [...] La interpretación kantiana, pasada por el tamiz de la autonomía, reconocida en el mundo moderno, lleva a reconocer que cada uno debe evitar convertirse para los demás en medio, ha de conseguir a ser para ellos a la vez un fin. Lo que, dicho en el lenguaje del reconocimiento cordial, se convierte en la obligación de no instrumentalizarse recíprocamente, sino respetar la autonomía ajena y la propia. De suerte que el otro no puede ser manipulado en contra de sus fines, ni yo misma he de permitir que otros me manipulen.

La humanidad es ante todo un fin limitativo de las acciones humanas, no es legítimo dañar a las personas, pero tampoco instrumentalizarlas en contra de sus propios planes vitales, siempre que esos planes no sean dañinos para las demás personas (Cortina, 2007: 224).

Otro aporte del valor del cuidar, para la construcción de una cultura para la paz, y el bienestar individual y social, es la capacidad empática y/o de simpatizar, es decir, el desarrollo del sentimiento de participación efectiva de las personas, en la realidad que afecta a otra. En resumen, la capacidad de ponerse en lugar de otra persona. «La empatía es requisito para la respuesta moral. Existe una relación directa entre empatía y conducta prosocial» (Comins Mingol 2009a: 184). Por la falta de empatía, muchas veces no actuamos a favor de las personas más necesitadas, porque no somos capaces,

de sentir esa necesidad o el padecimiento o los intereses de las otras personas. La empatía es entonces, esa capacidad de comprender lo que las otras personas están experimentando, una capacidad de enlace con las personas. Siendo otra de las razones, de incluir en el currículum, el valor del cuidar. Al respecto Mayor Zaragoza comenta (Comins Mingol 2009a: 184):

[...] educar al niño desde la más tierna infancia, en la necesidad de observar y sentir empatía por su entorno, así como de transmitirle la impresión de que sus actos contribuyen a transformar la realidad. [...] El principio de «aprender a pensar en los demás» se basa, pues, en la convicción de cada uno de nosotros ha de considerar como propios los problemas y las contradicciones que se suscitan a su alrededor y debe experimentar, en cierta medida, un deseo apasionado de darles solución.

Siguiendo a Comins Mingol (2009a: 185-186), la empatía, se relaciona con dos valores: la indignación y el altruismo. Es necesario desarrollar nuestra capacidad de empatía, tanto de ese anhelo de procurar el bien por los demás, como de la indignación, por lo que unos seres humanos nos hacemos a los otros y otras (Martínez Guzmán, 2005a: 71).

Tanto el altruismo, como la indignación, son importantes para el equilibrio de nuestra vida, no podemos prescindir de estas dos características. «Quien carece de compasión no puede captar el sufrimiento de otros; quien no tiene capacidad de indignación carece del órgano necesario para percibir las injusticias» (Cortina, 2007: 87).

En este sentido, la empatía y/o simpatía, nos lleva a consentir los comportamientos, sentimientos y características, que se manifiestan útiles, entretanto no aprobamos las que no lo son. Además, naturalmente se manifiesta la simpatía, cuando sentimos malestar por el sufrimiento de las demás seres, o complacencia, cuando

reciben un bien, es entonces, cuando se desarrollan las actitudes de interés público, dándose el paso de la obligación natural, a la moral. «El sentimiento de simpatía permite transitar de la obligación natural a la obligación moral: son los sentimientos sociales los que mantienen moralmente a la sociedad» (Cortina, 2007: 84).

El desarrollo de la empatía, va más allá del valor en sí mismo, porque efectúa una singular función, para el desarrollo de comportamientos en pro de la sociedad, asimismo, del deseo de procurar el bien, a las demás personas o del cuidado de otros y otras (Comins Mingol, 2009a: 187).

El cuidar además, desarrolla la ternura, que es una necesidad de los seres humanos. «Es la necesidad que nos hace humanos, indispensable para una construcción equilibrada de la personalidad» (Jares, 2006c: 28). La masculinidad hegemónica, ha privado a los hombres de las manifestaciones de ternura, con la idea de que esta característica, está reservada únicamente para las mujeres, si bien es cierto, con la labor del cuidar, ellas han desarrollado esta virtud, sin embargo, al llevar a la práctica el cuidado como valor humano, tanto hombres, como mujeres, pueden gozar de este bien.

Pudiendo manifestar y sentir ternura, amor, afectividad hay estímulos positivos, hay cura para muchos males, además propicia la convivencia.

[...] la convicción de que se nos quiere es el mayor de los estímulos. [...] en educación, como en lo relativo a la salud, los afectos ayudan a curar. La ternura y el amor no siempre son curativos, pero en la mayoría de los casos si lo son. Las palabras dulces y respetuosas, las manos sensibles que sostienen y acarician, los brazos que infunden energía, el amor, etc., son formas de relación que denotan un modelo de convivencia sano, tan necesario para la vida en sociedad como para el desarrollo armónico y equilibrado de las personas (Jares, 2006c: 30).

La escuela, debe fomentar una educación afectiva. Generalmente desde las instituciones educativas, se ha dado más importancia a los aspectos cognitivos y técnicos, que a los emocionales y morales. En los últimos años, han surgido varios estudios, que hacen énfasis en la importancia de una educación emocional, tanto para la vida privada, como para la pública, cabe destacar por su alcance a: «Daniel Goleman, por su *best-seller*, en 1996, *Inteligencia Emocional*, a Zubiri con el concepto de *inteligencia sentiente*, (1980), y a José Antonio Marina (19896) con *inteligencia afectiva*» (Comins Mingol, 2009a: 202).

La ternura o afectividad, lleva a las personas a ser más felices, y por ende más efectivas. Vista la felicidad, no desde el individualismo, sino desde las circunstancias personales, materiales, sociales y culturales, que hacen tener ilusiones y entusiasmo por la vida, con esa impregnación de de cultura y de relaciones sociales, siendo éstas justas; pero, además, desarrollar la capacidad, como indica Russell (Jares, 2006c: 32), de amar y de ser amados.

Resulta ineludible, considerar el papel que juegan las emociones y los sentimientos, en los seres humanos. Se critica o se elogia a las personas por sus acciones, pero también por sus sentimientos o actitudes emocionales. Esto es evidente, alabanza y reproche, vienen a decir, que en realidad nos hacemos responsables de nuestras emociones a nosotros mismos y también unos a otros y otras, en otras palabras, se evalúa el carácter moral, en lo referente a las acciones, como a las emociones. Aristóteles lo aclara: las emociones pueden atribuir moralmente a las personas, debido a que son estados afectivos, que al menos en parte, están constituidos cognitivamente: las emociones se basan en valoraciones, y cambiamos emocionalmente, cuando cambiamos

nuestras valoraciones. De ahí que la educación de las emociones y los sentimientos, es una faceta esencial, de la vida moral (Cortina, 2007: 86-87).

En definitiva, son muchos los beneficios, que el valor del cuidar aporta a los seres humanos, en tanto se desarrolle como valor humano, por ello, como lo indica Comins Mingol (2009a: 268), se hace necesario, que desde la escuela, se implemente un proceso de socialización en el cuidar y de una coeducación activa, que propicie la puesta en práctica de este valor. Se debe impulsar la importancia del cuidado, la ternura, la afabilidad, el cariño, el amor, como prácticas sociales, de transformación pacífica de conflictos y de satisfacción de las necesidades de los seres humanos. Por ello hay tres principios que relacionan el cuidado con la paz (Comins Mingol, 2009a: 268):

1. La sociedad requiere valorar más el valor del cuidar, y su principal función, en la satisfacción de las necesidades, de las personas más desprotegidas: la niñez, ancianos y ancianas, personas discapacitadas, personas inmigrantes y las víctimas de violencia. Además de criterios de justicia, estos grupos necesitan de cuidados.
2. La práctica del cuidado, fomenta el aprendizaje de valores de paz y de competencias, para la transformación pacífica de los conflictos.
3. Fomentar la reorganización del valor del cuidar, a fin de que no sea motivo de discriminación por razón de género. Es decir, fomentarlo como valor humano y no de género.

B.2.1. OBJETIVOS A ALCANZAR

Partiendo de las consideraciones anteriores, fomentar el valor del cuidar, en las instituciones educativas, debe tener objetivos claros y precisos, congruentes con los

contenidos, respondiendo a las necesidades, intereses y problemas, que el alumnado presenta en relación al fomento de éste valor.

Habiendo considerado los aportes de este valor, tanto individual como colectivamente, y considerando las estrategias metodológicas, las actividades y formas de evaluación, se sugiere desarrollar los siguientes objetivos (Solsona i Pairó y otras, 2007: 20):

1. Introducir los conocimientos vinculados al cuidado de las personas, que tradicionalmente son considerados específicos de la cultura femenina.
2. Revalorizar los conocimientos de las mujeres y terminar con la dicotomía de lo femenino versus lo masculino.
3. Concluir con los sesgos sexistas, de la ideología de la masculinidad hegemónica y potenciar las necesidades sociales, entre hombre y mujeres.
4. Fomentar la autonomía personal y la colaboración de todos los miembros del entorno familiar, en las tareas del cuidado instrumental y cuidado de las personas.
5. Valorar la importancia del aporte de los miembros del núcleo familiar, para una convivencia agradable y una vida afectiva y de relación satisfactoria.

Desde este estudio se proponen además, los siguientes objetivos:

- Fomentar el cuidado, como valor humano y no como valor de género.
- Potenciar a través del valor del cuidar, las competencias para la transformación pacífica de los conflictos.
- Adquirir los valores de paz, como empatía, responsabilidad, ternura, entre otros.
- Incentivar la búsqueda de la felicidad, a través de las manifestaciones de ternura y amor.

En síntesis, el desarrollo de estos objetivos, debe tender a fomentar la práctica del cuidado, desde la escuela, concientizando al alumnado, de tal manera que sean capaces de ponerlo en práctica, en su entorno familiar, y de esa manera, ser agentes transmisores, para contrarrestar la cultura androcéntrica, lo cual coadyuvará, con la construcción de una cultura para la paz, y una sociedad más justa e igualitaria, como ya se ha dicho.

B.2.2. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y ACTIVIDADES

Teniendo en cuenta, que el centro y razón de ser en la labor didáctica, es el alumnado, la práctica pedagógica, debe estar centrada en el estudiantado. «Una práctica pedagógica centrada en el alumno y en su acto de aprendizaje, es la que toma en cuenta a la persona en relación con nuestro trabajo: transmitir un saber y enseñar a aprender» (Prot, 2004: 79). Y si está centrada en la persona, ésta necesita de cuidado y puede cuidar, por lo tanto, es necesario transmitir el saber del cuidado y enseñar a aprender el cuidado, como valor humano, razón por la cual, se proponen en este estudio, algunos métodos, que generarán diversas actividades, que se pueden adaptar a la capacidad del grupo atendido, bajo las premisas de una pedagogía constructivista (Comins Mingol, 2009a: 225-260).

Al hacer referencia al constructivismo, se hace preciso concebirlo, como el paradigma abierto, para contribuir con el alumnado, a construir experiencias que puedan ayudarlo, a resolver cada una de las situaciones que se le presentan en la vida cotidiana; partiendo de lo significativo y la construcción del saber, por la transformación de lo que se sabe o de las experiencias previas; y si nada hay conocido, nada existe para

transformarlo, por lo tanto, el foco del saber, se cristaliza en el punto de partida de lo conocido, para la dirección que es necesario aprender (Antunes, 2000: 82).

B.2.2.1. UTILIZACIÓN DE TEXTOS EN FORMA DE NARRACIÓN NOVELADA, CUENTOS Y LEYENDAS

Se propone la literatura, como medio de educación moral y emocional. «La literatura es un amplio laboratorio moral donde se ensayan estimaciones, valoraciones, juicio de aprobación o de condena» (Bárcena y Mélich, 2000: 120).

La metodología está basada, en la lectura de textos narrados, que se adaptan a la edad del estudiantado y que contienen diferentes temas. «La narrativa sirve, pues, de propedéutica para la ética» (Bárcena y Mélich, 2000: 120), en este caso, para la ética del cuidado.

Tras la lectura, surge una discusión en el aula, de los diferentes matices del texto. El diálogo, es un elemento esencial de esta metodología, teniendo elementos en común, con la tradición de educación moral, del desarrollo del juicio moral, que pone énfasis en la importancia del debate y el diálogo, sobre temas morales (Comins Mingol, 2009a: 229). De esa manera, en palabras de Paulo Freire (Jares, 2006c: 22), la idea del diálogo, se asocia con una exigencia existencial, porque es el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos, orientados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado.

Siguiendo a Jares (2006c: 23), el diálogo, también es un factor primordial para dar y mejorar la calidad de vida de las relaciones humanas, lo que nos lleva a la solidaridad, que es una cualidad de humanización, y consecuentemente, una virtud que debe estar presente en la vida de las personas, para ser plenamente humanas y felices.

Esto a la vez, nos lleva a una mejor convención. Y, no hay forma de convivir sin compartir, sin el cuidado, sin la entrega a los demás.

La literatura, es un recurso que el profesorado tiene a disposición, para formar en los sentimientos, además, de incentivar al alumnado hacia la lectura. Por ello, es conveniente matizar, la diferencia entre las funciones de la literatura y de lo narrativo en educación, asimismo, hacer la diferenciación entre la literatura en general y la educativa. Al respecto la profesora Irene Comins Mingol (2009a: 229-230), indica que, la función de la literatura y lo narrativo en educación, tiene una interconexión, sin embargo, al referirse a la función de la literatura, hace alusión a las novelas y otros relatos literarios, como cuentos y leyendas, empleados como materiales educativos. Al hacer referencia, de la función de lo narrativo en la educación, alude a lo narrativo, como procedimiento. Por ejemplo: las lecciones deberían desarrollarse, como buenas historias dignas de contarse, haciendo alusión al carácter holístico, más que como un cúmulo de objetivos a alcanzar o contenidos a memorizar.

En cuanto a la diferencia de la literatura en general y la literatura educativa, argumenta, que es más positiva la utilización de novelas por sí mismas, que utilizar novelas hechas adrede, para ser usadas como recurso didáctico. En todo caso, el profesorado deberá seleccionar el material más adecuado al tema de estudio y a la particularidad del alumnado. Esto contribuye a mantener el carácter relativo a sí misma de la novela, a diferencia de aquellas creadas con fines educativos, que puede perder al alterarse.

Es vital, seleccionar textos literarios, para evitar la trampa de usar textos informativos o expositivos. Sitman y Lerner, (Molina Jiménez, 2007: 612), argumentan la diferencia:

El texto literario difiere de textos informativos y expositivos al crear un mundo de contenido propio, una realidad distinta, un ámbito sensorial y afectivo que involucra al lector en una experiencia directa y arranca de él una respuesta que puede ser emocional e intelectual a la vez, en ocasiones incluso físicas.

Comins Mingol (2009a: 230), sigue argumentando, que las novelas están intrínsecamente comprometidas con las emociones, por lo tanto, su interacción con las personas que leen, se produce a través de las emociones, por ello, la literatura es especialmente útil para la educación de las emociones en general, las cuales muchas veces quedan plasmadas en las novelas, como un tratado de los sentimientos.

La educación de los sentimientos, es muy importante para alcanzar el éxito. Por mucho tiempo, los esfuerzos han estado canalizados a la preparación técnica o al coeficiente intelectual solamente, sin embargo, cuando se enfoca además la educación sentimental, se garantiza mejor el éxito. « [...] una adecuada educación sentimental, una *inteligencia situada*, es la mejor promesa del éxito» (Cortina, 2007: 250).

Debido a la importancia, que se le ha dado solamente a la preparación técnica, al saber productivo, entre otros, nuestras sociedades adolecen de ruidos, cegueras y analfabetismo emocional (Cortina, 2007), lo que no permite desarrollar habilidades sociales, buen sentido, ni sensibilidad, lo que a su vez, es un obstáculo para lograr las metas y por ende el éxito.

De ahí, la necesidad de una alfabetización emocional, junto a la intelectual, en la que también existe una desigualdad, que es urgente corregir, contradicción que estaría superada, si se comprendiese el desarrollo educativo, como un binomio inseparable y relacionado, entre cognición y emoción, manteniendo el mismo rango, porque de la emoción satisfactoria, surge la automotivación, que genera nuevas acciones sucesivas,

garantizando la vivencia de la educación, como algo permanente (Gutiérrez Moar, 2006: 25).

Para ello, se hace necesaria la lectura de novelas y la reflexión literaria, que estimula la imaginación, por lo tanto, hace a las personas más proclives a alcanzar las metas, a ser más sensibles y mejorar las relaciones.

La lectura de novelas y el trato reflexivo con la literatura activa en nosotros un cúmulo de emociones y dispara nuestra imaginación y, al hacerlo, nos permite elevarnos en nuestro juicio, por encima de nuestro estrecho círculo de sentimientos permitiéndonos adoptar una perspectiva más amplia. En este sentido, la novela es una forma viva de ficción que sirve de eje a la reflexión ética: construye un paradigma de un estilo de razonamiento ético que es específico del contexto sin ser relativista (Bárcena y Mélich, 2000: 116).

Cuando la imaginación se activa, somos capaces de reflexionar, construyendo otras posibilidades, utilizando la experiencia anterior, dándose de esa manera el aprendizaje significativo, es decir se toma conciencia de la realidad y las necesidades que la sociedad plantea, en la elaboración de los conocimientos, basándose en los que ya posee, (Antunes, 2007: 79).

En este proceso de aprendizaje se comprometen dos principios fundamentales o, dicho de otro modo, dos rasgos universales que tienen que ver con la manera en la que el hombre se orienta a la cultura y a su pasado, por una parte, el principio de la *reflexividad*, la capacidad para volvernos hacia el pasado en función del presente en función de él, o de alterar el sentido que teníamos del pasado en función del presente. Y por otro lado la capacidad de *imaginar alternativas*, de idear otras formas de ser, de actuar de movernos en el mundo. En este juego dialéctico entre la reflexión y la imaginación de alternativas, reelaboramos, reevaluamos, y refiguramos la cultura y a nosotros mismos dentro de ella. Y esto es fundamental desde el punto de vista educativo, porque no es posible una

reflexión rigurosa sobre la educación al margen de una filosofía de la cultura (Bárcena y Mélich, 2000: 99).

No se quiere menoscabar la importancia de la educación tecnológica o el saber productivo, sino hacer ver la importancia que tiene, que junto a estos saberes, es imprescindible la educación sentimental, para la formación integral del ser humano, de lo contrario, se llegaría al totalitarismo productivo y tecnológico, centrando en la ciencia y la tecnología todo conocimiento.

La modernidad ha quedado fascinada por la ciencia y por la técnica, y las ha convertido en el punto de referencia de todo conocimiento y de toda acción. La modernidad ha convertido a la razón calculadora en un mito intocable y soberano, que no tolera ninguna alteridad, ninguna otra razón que la misma tecnología propone.

Una educación como acontecimiento ético no pretende negar las aportaciones de la razón tecnológica, pero sí su forma totalitaria de comprender el mundo y las relaciones humanas. Por tanto, es necesario reivindicar -junto a la razón tecnológica- una razón narrativa que muestre la importancia de la literatura en educación. El lenguaje propio de esta razón narrativa es el lenguaje de la poesía, del arte, de la novela. Un lenguaje que se debe interpretar constantemente, que siempre queda abierto (Bárcena y Mélich, 2000: 119).

Otro de los efectos de la literatura, es que induce a la empatía y a la compasión, valores, que también contribuyen a la humanización del ser humano. «Los efectos de la literatura invitan a pensar que con su trato frecuente vamos constituyéndonos en «espectadores juiciosos», al alentar en nosotros una empatía y una compasión relevantes para el ejercicio de la ciudadanía» (Bárcena y Mélich, 2000: 116-117).

A su vez, Martos Núñez (2007: 244), hace referencia, a que la literatura activa la memoria involuntaria, al captar la motivación y la atención, además favorece a la connotación, a la convivencia, y refuerza la empatía.

La literatura en todas sus expresiones, cobra importancia en la labor docente, por ello, no se puede privar al estudiantado de esa manera fascinante de aprender; las leyendas por sus personajes y contextos, los cuentos por sus moralejas, las poesías por los momentos, y así sucesivamente, cada género literario con su función.

Y justamente escuchando relatos, narraciones, historias de ficción o reales vamos aprendiendo progresivamente lo que es la propia condición humana: « Prívese a los niños de las narraciones y se les dejará sin guión, tartamudos angustiados en sus acciones y en sus palabras. No hay modo de entender ninguna sociedad que no pase por el cúmulo de narraciones que constituyen sus recursos dramáticos básicos. La mitología en su sentido originario, está en el corazón de las cosas» (Bárcena y Mélich, 2000: 98).

De acuerdo a este argumento, las acciones pedagógicas deben estar encaminadas hacia la identidad de la persona y su evolución. Si el acontecer o transformación de la niñez y de las personas en general, es un llegar a ser, es decir, está encaminado a su formación, como lo indica Charles Taylor (Bárcena y Mélich, 2000: 98), somos lo que hemos llegado a ser, dentro de la dimensión de interlocución, en la que constantemente se reconfigura la identidad. En ese sentido, el propósito de la educación, será la transformación de la identidad; es en este momento, cuando se llega a madurar, es decir, al proceso activo de desear preferir, elegir o inclinarse hacia algunas cosas, en lugar de otras, dicho de una manera diferente, a tener la capacidad de elección.

Construimos nuestra identidad narrativamente, o lo que es lo mismo, a través de las lecturas históricas y de ficción por medios de las cuales vamos, una y otra vez, componiendo nuestro personaje. Si esto es así, toda educación lo es en y a partir del libro, de la lectura de textos y de libros, tanto en su sentido real como metafórico (Bárcena y Mélich, 2000: 98).

Una educación en el valor del cuidar, puede encuadrar desde un enfoque de educación emocional, como de una educación moral, pues como se ha visto, la moral

tiene mucho más de emoción de lo que se creía. La literatura, es el vehículo prodigiosamente poderoso de educación moral, porque aproxima al estudiantado a la vida real, y los motiva a practicar la empatía, como ya se ha dicho, al situarse en el lugar de otras personas, motivándose al sentirse identificados con personajes de su edad y sus intereses, necesidades y problemáticas (Comins Mingol, 2009a: 231).

El cuidar, por cuanto y en tanto valor, no es una imaginación subjetiva, sino una cualidad, que merece ser estimada, por ser una convicción desde la que se vive y que lleva a definir la identidad personal, como cultural, estableciendo la parte más esencial de la persona y de la cultura.

El sistema de valores de una cultura es el conjunto de cualidades que constituye su sustrato más profundo y quizá la fuerza más importante que moldea la identidad de las personas que pertenecen a ella. Los valores de una cultura constituyen el grupo de convicciones desde el que se vive, penetran las prácticas ordinarias de las personas y aseguran la identidad de esa comunidad cultural (Escámez y otros, 2007: 20).

De acuerdo a estas ideas, la literatura constituye un recurso valioso para la formación en este valor, utilizando variedad de textos literarios, en los que se pueden debatir diferentes temas de equidad, justicia y cuidado. A partir de las lecturas que se hagan, ya sea en voz alta en clase o de una manera individualizada. Estas lecturas, deben encaminarse con el diálogo simultáneo o posterior, utilizando los textos como pretexto, vehículo y camino (Comins Mingol, 2009a: 233).

Las lecturas han de ser seleccionadas, teniendo precaución para no continuar con los estereotipos de género, y el sexismo, sino analizarlos y replantearlos.

En la literatura infantil y juvenil se puede decir que existe sexismo explícito cuando el contenido del texto y las ilustraciones no reflejan la realidad y diversidad social, encasillando a las mujeres y niñas, y a varones

y niños, en moldes fijos y convencionales. Asimismo se puede hablar de sexismo encubierto, que tendría lugar cuando se presenta una situación real discriminatoria por razón de sexo, y no se critica ni se ofrecen alternativas, aceptando implícitamente esa realidad injusta (López y Moreno, 2003: 456).

En la educación para el cuidado, tiene mucha importancia los ejemplos y modelos, los cuales pueden encontrarse en la literatura, no obstante los modelos cercanos como los familiares, tienen un papel primordial (Comins Mingol, 2009a: 234).

Al respecto López y Moreno (2003: 459), comentan:

En definitiva, una reflexión crítica mediante la presentación de modelos diferentes que nos permita tomar conciencia del sexismo y generar un nuevo orden social en cuyo reparto de dichas funciones sociales entre los individuos, se amplíe y flexibilice, de modo que cualquier persona puede ser una opción social a partir de sus características individuales y no por el hecho de ser varón o mujer.

Perdomo López (2003: 288), indica que los cuentos, además del bagaje estético, sociológico y psicológico, en lo ético, contribuyen a la construcción de la conducta moral, a través de la presentación de modelos, al respecto argumenta: «El niño se identifica emocionalmente con los modelos de conducta de los personajes de los cuentos. A través de la imitación, connatural al hombre, el niño adquiere los primeros conocimientos y coloca las bases de su conducta moral» (Perdomo López, 2003: 288).

La idea anterior, da la pauta para seleccionar cuentos que fomenten el cuidado y la igualdad entre hombres y mujeres, debido a que en muchas ocasiones, este tipo de literatura infantil, fomenta los sesgos sexistas. Al respecto Comins Mingol (2009a: 236), comenta, que en la literatura infantil y juvenil existe la tendencia a naturalizar lo que es producto de la historia. Las niñas y las mujeres son presentadas como cuidadoras especializadas. Acaparan el entorno del cuidado, circunscribiéndose en el mismo. El

cuidado es presentado como valor de género, no como valor humano. La profesora Comins Mingol (2009a: 236), hace alusión a algunos cuentos como: Cenicienta, que se encarga de los oficios domésticos; Blanca Nieves, guisa y limpia para los siete enanitos que trabajan en la mina, además, se siente retribuida por estas actividades; Caperucita Roja, cuida a su abuelita llevándole comida y Sherezade, distrae al Sultán durante mil y una noches, contándole historias, y lo anima haciéndole maravillas.

Para fomentar el cuidado y avanzar en la escuela coeducativa, es imprescindible romper los paradigmas actuales y cambiar de metodología, para ello es necesario repensar las propuestas en el aula, como lo propone Núria Solsona i Pairó y otros (2008: 226):

Para facilitar el cambio de mentalidad hay que desarrollar los modelos de relación en el plano simbólico y las culturas amorosas de nuestra tradición que formen parte del imaginario escolar en los cuentos, juegos, relaciones de aula, de patio, los audiovisuales, las nuevas tecnologías, etc. Hay que incorporar a la vida escolar el mundo femenino, es decir, aquello que se entiende socialmente como esfera privada de la vida: el mundo reproductivo, el cuidado instrumental y el cuidado de las demás personas, los sentimientos y la educación afectivo-sexual.

Existen algunas novelas, cuentos, leyendas y poemas que pueden dar aportes importantes en la tarea de fomentar el valor del cuidado, de ahí la serie de obras literarias que Comins Mingol (2009a: 237) recomienda, dentro de ellas: Dos cuentos que aportan un mensaje útil sobre el reparto del trabajo doméstico: *¿Quién ayuda en casa?*, de Alcántara y *El Libro de los Cerdos*, de Browne. En cuanto a novelas, recomienda la obra del escritor ruso Tolstoi, *La muerte de Iván Illich*, que plantea el cuidado de los moribundos, al convertir al personaje Guérasin, en el prototipo modélico de los cuidados hacia el agonizante Illich; la novela *The Gadfly* de Ethel L. Voynich,

novela británica, que aborda el tema de la tensión entre la justicia y el cuidado. *El Quijote*, de Miguel de Cervantes Saavedra, donde se manifiestan los sentimientos de justicia de Don Quijote, que predominan frente a la ética del cuidado de Sancho Panza.

Por su parte Carmen Llopis,(2003: 107), aporta un listado de cuentos que fomentan el valor del cuidar: *La noche después de Navidad*, James Stevenson, Anaya; *¿Qué le pasa a Momo?*, Nadja, S.M., *Un canguro en la granja*, A.H. Benjamín, Beascoa Internacional; *Nubes*, A. Lobel, Alfaguara-Kalandraka; *De verdad que no podía*, Gabriela Keselman y Noemí Villanueva, Kókinos; *Colección pequeños cuidados*, Inermón-Bruño y *La Cebra Camilia*, M. Núñez y O. Villán, Kalandraka.

En cuanto a poesía, existe un legado que se puede utilizar para promover la igualdad entre hombres y mujeres, por lo tanto la labor del cuidado, por ejemplo: de Sor Juana Inés de la Cruz, *Hombres necios que acusáis*; y de Alfonsina Storni, *Tú me quieres blanca* (Martínez Tolentino, 1997: 42).

Por su lado la poetisa Ángela Figuera (Cano y otros, 1993: 131), es una voz que defiende la igualdad entre sexos en poesía, poniendo en toda su obra, un profundo acento maternal, en su obra, *La condición Condiciona* (Vol. 198) dice: «Toco la tierra», y añade «tócala, hijo, con cuidado, porque también la tierra es madre». Trata en esta obra el maternaje y el cuidado, aliando la ternura con la indignación y el cariño con la protesta.

Con el fin de promover la igualdad entre hombres y mujeres, destacando la importancia del amor y las labores del cuidar, Katia Chico (Cosme, 2007: 36-37), en su publicación *Efectos secundarios*, trasciende el discurso feminista sobre la condición de la mujer, aborda el tema del amor entre hombres y mujeres con la naturalidad de la igualdad, sin establecer luchas de poder entre varones y mujeres.

En definitiva, la literatura contribuye a educar nuestros sentimientos, una necesidad sentida, urgente de satisfacer, para establecer como dice el profesor Martínez Guzmán (2005a: 140), la gramática de los sentimientos, la cual se da en lo que se le denomina, espíritu de fineza, para poder captar las razones del corazón, que la razón no entiende, por ello es necesario educarnos en ese espíritu de fineza.

Necesitamos educarnos en un espíritu de fineza o finura especial que nos permite captar la interrelación entre los sentimientos que nos ayuden a transformar pacíficamente los conflictos. Es esta interrelación la que constituiría esa gramática de los sentimientos que formaría parte de una educación para hacer las paces²² (Martínez Guzmán, 2005a: 140).

B.2.2.2. EDUCAR EN UN PENSAMIENTO COMPLEJO

Se parte de la idea, de que el pensamiento complejo, como desarrollo de un estilo de pensamiento filosófico, debería incluir tres dimensiones fundamentales: lo crítico, lo creativo y lo ético social, que se ajustan a las tres dimensiones fundamentales de la persona: su competencia teórica-crítica, su capacidad creativa, estética y emotiva, y su práctica ético-social, su actuar cuidante de su entorno y de sus semejantes (Lago Borstein, 2009: 226).

Dado a la idea anterior, la noción del cuidado, es una dimensión que impregna el pensamiento complejo, lo cual implica, una dimensión crítica o desarrollo de un pensamiento crítico, para ayudar a desarrollar personas con la capacidad de elección necesaria, que hace uso de estrategias y maneras de razonamiento, para evaluar cada situación, tomar decisiones o construir nuevas cosas; una dimensión creativa o desarrollo de una mente creativa, que permita ir más allá de la realidad dada, y construir nuevas realidades y una dimensión cuidante o desarrollo del pensamiento cuidante,

²² Aparece en cursiva en el original.

desde una óptica social y cooperativa, que permita pensar en, preocuparse y ocuparse de sí mismo y de las otras personas, caracterizados por una nueva manera de percepción de sí mismo y de los otros seres, por una manera más auténtica de tratarnos (Lago Borstein, 2009: 226).

Según Campos Arenas (2007: 19), la dimensión crítica del pensamiento complejo o el desarrollo del pensamiento crítico, cobra importancia debido a que favorece el desarrollo del pensamiento reflexivo e independiente, que permite a las personas, realizar juicios confiables, sobre la validez de una información o el beneficio de una acción. Es un proceso mental organizado, que hace uso de estrategias y maneras de razonamiento, para evaluar argumentos o proposiciones, tomar decisiones o adquirir nuevos conocimientos.

De acuerdo a las ideas anteriores, al pensamiento crítico, se le considera como una organización compleja de habilidades intelectuales, que se usa con fines determinados, dentro de los que se pueden mencionar, el de analizar de forma cuidadosa y lógica, una información para precisar su validez, la veracidad de su argumentación o supuestos y la solución de una problemática. Por lo tanto, el desarrollo del pensamiento crítico, supera la persuasión ideológica.

[...] en el contexto de la enseñanza crítica, por su capacidad para situar la meta de un pensamiento libre e imaginativo por encima de la meta de la persuasión ideológica. El aprendizaje, desde esta perspectiva, hace referencia a un proceso por el cual los profesores y profesoras, y sus estudiantes, tienen la oportunidad de construir conjuntamente nuevos conocimientos e ideas que de otra forma quedarían constreñidas por inversiones ideológicas apriorísticas hechas antes de que la imaginación haya tenido una sola oportunidad de imaginar algo distinto por completo

tanto en su naturaleza epistemológica como en su estructura (MacLauren y Kincheloe, 2008: 104).

La literatura, ayuda al profesorado a desarrollar una enseñanza crítica, por ende a despertar la imaginación, la cual lleva al estudiantado a ser más sensible, crítico e imaginativo.

Los mejores profesores y profesoras críticos combinan el rigor intelectual e imaginativo con profundos niveles de conexión psicológico y emocional con sus estudiantes a la hora de abordar la naturaleza política, social y cultural del poder y el conocimiento. Se trata de un proceso sutil que puede ejercerse de manera metodológica de muchas formas diversas: la actuación, el diálogo, la producción cultural, el aprendizaje experiencial y la investigación son formas populares. En cualquier caso, el aspecto más importante, para ser un pedagogo o pedagoga crítico que actúa con efectividad, reside en la capacidad de reconocer en aquellas personas a las que estás enseñando la complejidad de sus inversiones emocionales y psicológicas en los diversos contratos institucionales que apoyan una visión del mundo que podría, o no, proporcionarles una sensación de seguridad, de pertenencia y de identidad (MacLauren y Kincheloe, 2008: 102).

En el desarrollo del pensamiento crítico y la imaginación, la literatura ofrece al alumnado oportunidades para su desarrollo, como lo indica Carr (Campos Arenas, 2007: 87). «La literatura ofrece a los alumnos más oportunidades que ninguna otra área del currículo para considerar ideas, valores y preguntas éticas».

La dimensión creativa o pensamiento creativo, es en parte cognitiva. Es una de las tres dimensiones que forman el pensamiento complejo. Este pensamiento se caracteriza por la originalidad, la novedad, la particularidad, la capacidad de ruptura, de sorpresa, de invención, la cualidad liberadora, siendo la principal, la originalidad, entendida como la capacidad de producir respuestas novedosas, distintas a las

existentes, que abre nuevos caminos, superando lo trivial, lo frívolo e intrascendente (Lago Borstein, 2009: 230-232).

De la idea anterior, se deduce que un pensamiento creativo, sea novedoso, es decir, responde a las grandes cuestiones de la humanidad, de una manera original y creativa, además novedosa. En todo esto, no debemos de olvidar el papel que se le ha otorgado a la imaginación, facultad determinante al momento de pensar originalmente.

En todo esto, Adela Cortina (Comins Mingol 2009a: 238), hace la diferencia entre la imaginación pueril y la creativa, en el caso de la primera que divaga en ilusiones sin punto de apoyo en la realidad; la creativa o creadora, es la que se alimenta de la realidad y procura acrecentarla desde ella. Es decir va más allá, con perspectivas de cambio con audacia y sensatez.

En ese sentido, la capacidad de pensar con originalidad, de plantear respuestas originales, es elemental, para poder imaginar acciones y futuros nuevos, y no ensayados; de esa manera concebir nuevos proyectos, que tengan más sentido y autenticidad. Pero, además, resolver problemas y buscar opciones nuevas, requiere pensar de una manera fluida y flexible, abierta a diversas posibilidades y que facilite explorar nuevos caminos o formas de pensar (Lago Borstein, 2009: 230-232).

La imaginación creadora, es un instrumento contra los conformistas, los realistas, es decir las personas que solamente ven la realidad tal como es, sin atreverse a aceptar el reto de nuevas perspectivas. Adela Cortina (Comins Mingol, 2009a: 298), indica que un auténtico realismo, es el que propone las grandes preguntas éticas y trata de extender lo real desde lo que ya es.

Sin imaginación, no podríamos buscar ni encontrar sentido en nuestras vidas, situación en la que la literatura en general, contribuye de una manera especial.

Desde este punto de vista, podemos decir que poseemos una «mente letrada», literaria, y que nuestro pensamiento es un pensar narrativo. Así, aunque la literatura y la poesía no nos puedan desvelar el secreto de la creación de la mente humana, sí son capaces de decirnos mucho sobre la naturaleza de la vida mental y espiritual. [...] Sin esas historias que nos cuentan de pequeños, y que más adelante leemos e imaginamos, la identidad personal y nuestra existencia como seres humanos sería imposible, porque *somos animales que necesitamos de la ficción y de la imaginación*²³ para buscar (y encontrar) algún sentido a nuestras vidas (Bárcena y Mélich, 2000: 97).

Hay que hacer notar, que no toda nueva idea o alternativa, por el hecho de ser novedosa debe ser útil, válida e interesante. De ahí que, más que hablar de ideas novedosas, se debe discutir, como ya se ha dicho, de ideas o propuestas originales, lo cual no depende tanto, de la anticipación al momento de proponer una idea o cuestión, como del sentido o forma, en que se piensa esa idea; de la estructuración y universo de significaciones originales, que se construyen a partir de dicha idea o cuestión, sean éstas nuevas o viejas, propias o ajenas, de ahí que la originalidad, sea la antítesis de la novedad. Ser original supone, plantear una idea o cuestión de una manera auténtica, es pensar y operar, recobrando su sentido auténtico. Las ideas producidas, para ser realmente creativas, aunque deben ser originales y suponer una innovación, una ruptura con lo convencional, con lo establecido, no pueden pasar desapercibidas de los criterios estéticos, éticos y sociales, lo que le da un compromiso, con la realidad y la posibilidad de trascender esa realidad (Lago Borstein, 2009: 233).

La dimensión o pensamiento cuidante, ha sido incorporado a la triada del pensamiento complejo, considerando, que es necesario integrar una dimensión que responda a un sector importante de la magnitud de la actividad humana, aquella que

²³ Aparece en cursiva en el original.

pertenece al pensamiento preocupado por el mundo y por las demás personas, que actúa en su cuidado y defensa. A esta nueva dimensión del pensamiento, desarrollada por Lipman, se le ha llamado *Caring Thinking*, que se traduce a una dimensión cuidante del pensamiento, que es el tercer prerrequisito para el pensamiento complejo (Lago Borstein, 2009: 236).

Siguiendo a Lago Borstein (2006: 108-112), desde esta concepción, se sostiene que algunos sentimientos tienen funciones cognitivas, entre ellos el cuidado. Este, como una actividad emotiva o afectiva, como preocuparse o sentir algo, hacia alguien o algo, es un acto de pensamiento, y como tal, tiene un componente cognitivo y reflexivo. No se puede pensar que nuestros sentimientos no son ejemplos de pensamiento, aunque pueden ser la causa o el efecto de tales ejemplos, y el cuidado es un sentimiento.

Cuando se cuida, se desarrollan actos mentales, pensantes, que se llevan a cabo al momento de plantearse la relación con las otras personas, con el entorno, con el lugar de hábitat del ser humano, con la tierra misma, como constitutivos de la realidad. Cuando se está pensando cuidadosamente, se presta atención a todo lo que se considera importante, aquello que demanda nuestra preocupación, aquello que requiere o necesita de nosotros para ser pensado. Por ello, el cuidar no se trata solamente de un pensamiento que se ocupa de valores, es un pensamiento que además es valorativo, emite un juicio sobre la persona, sus acciones y conducta, sobre el mundo que lo rodea, es un pensamiento comprometido con la persona y su entorno.

El pensamiento cuidante, se presenta como una dimensión esencial del mismo, como una actitud afectivo-cognitiva, que le da tono a todo el pensamiento, impregnando las dimensiones críticas y creativas del pensar, dando un sentido global al pensamiento.

Si la verdad, es el ideal regulativo del pensamiento crítico, y el significado lo es para el pensamiento creativo, el valor lo sería del pensamiento cuidadoso. Valorar, supone apreciar y estimar, el pensamiento que valora lo que vale, lo que tiene valor, es un pensamiento cuidadoso, por lo tanto, es por ello respetuoso con el valor de la racionalidad, capaz de apreciar la belleza y admirar la virtud, protector de lo que merece la pena ser conservado, preocupado e implicado, en el destino del mundo y de sus habitantes, compasivo, pues padece con quien sufre. Cuando se piensa cuidadosamente, se presta atención a lo que se considera importante, a lo que está a nuestro cuidado.

En su argumento, Lago Borstein (2006, 2009), invita a diferenciar los modos de ser cuidadoso desde los dos conceptos de Heidegger, del cuidado: el de cuidarse u ocuparse (*Besorgen*), entendido como la relación o trato con lo otro, en tanto lo útil, como un medio para lograr algo distinto, como un medio o instrumento, que se puede usar para los propios fines, y por ello se les cuida, para que sean útiles, convirtiéndose en otro, ya sea persona, entorno o mundo, en un mero objeto, se le cosifica.

El cuidar o preocuparse de (*Fürsorge*), se considera, a las personas no como objetos, ni como medio o instrumento para ser usadas, sino para ayudarlas a que sean, a que existan realmente. Se les personaliza, se les trata como fines, como valiosas en sí mismas.

En definitiva, sin el cuidado, el pensamiento complejo está desprovisto de su componente valorativo, sin ello se corre el riesgo de tratar las cuestiones de una manera apática, indiferente y despreocupada. De no centrarse en la realidad, para trascender a ella, de no ser original y caer en lo frívolo e intrascendente.

A nuestro entender, el aporte de Gilligan a la ética del cuidado, ha sido significativo, en la importancia que tiene el sentirse responsable, de lo que le ocurre a

las demás personas, valorar las relaciones interpersonales, el deseo de procurar el bienestar y evitar el daño a los seres que rodean a las personas. Indicando, que las mujeres son más proclives en su razonamiento, a tener en cuenta las responsabilidades en conflicto que los derechos en conflicto, por lo tanto su pensamiento es más contextual y narrativo, que formal y abstracto. Concluye que la lógica que subyace a la ética del cuidado, es una lógica de las relaciones, que contrasta con la lógica formal de lo correcto, que es la que informa el enfoque de la aproximación de la justicia, propia del pensamiento masculino. Para Lipman, la persona razonable es aquella que en su juicio y orientación moral, integra la ética de la justicia, con la ética del cuidado. De esa manera se cuidará justamente, existiendo un equilibrio entre ética de la justicia y la justicia ética.

La literatura sin duda, contribuye al desarrollo de un pensamiento complejo, utilizando cuentos o relatos fabulosos, que nos da la posibilidad de desbordarse, en fantasía para imaginar, crear, emocionarse y razonar. La lectura atenta y reflexiva de novelas, puede promover la imaginación, disparar la fantasía, como la aptitud para imaginar alternativas inexistentes, para ver una cosa como otra y en otra (Bárcena y Mélich, 2000: 115).

El profesor Vicent Martínez Guzmán (2005: 78-81), recomienda, los cuentos «La guerra de las campanas» y «Toñito el invisible» de Gianni Rodari, cuentos en los que la imaginación, es la base de la acción y de propuestas alternativas (Comins Mingol, 2009a: 239).

Campos Arenales (2007: 80), propone algunas otras actividades para este fin, dentro de ellas, los diálogos escritos, que consiste en proporcionar por escrito al alumnado, diálogos para su análisis, en pequeños grupos, en lo que deben identificar

diferentes puntos de vista, de cada participante en el diálogo. Deben buscar por sesgo, presencia o exclusión de evidencia importante, explicaciones por opciones, errores en los hechos o en los razonamientos. Cada grupo debe decidir, cual visión es la más razonable. Para finalizar cada grupo presenta sus conclusiones y explica su análisis de situación. Los diálogos espontáneos, se desarrollan, asignando a un grupo un rol a desempeñar (líder, proveedor de información, buscador de opinión y opositor). Cuatro observadores de cada grupo, tienen la tarea de determinar los roles que ha de desempeñar cada quién, identificar sesgos y errores en el pensamiento, evaluar habilidades de razonamiento y examinar implicaciones éticas.

Propone además (2007: 83-87), círculos de conocimiento, en los que se desarrollan discusiones afectivas, respecto a temas relevantes, seleccionados por el alumnado; comparaciones y contrastes, de similitudes y diferencias de dos asuntos en cuestión; acertijos, adivinanzas, construcción de categorías, lecturas críticas, entre otras.

Estas actividades, desarrollan en el alumnado, una conciencia de la importancia de la igualdad real entre hombres y mujeres, la cual es posible a través de un proceso coeducativo.

B.2.2.3. PRACTICAR LA JUSTICIA Y EL CUIDADO EN EL AULA

La literatura y la imaginación, no pueden reemplazar la vida real y el alumnado necesita aprender la justicia y el cuidado, a través de la práctica objetiva y ejemplos concretos (Comins Mingol, 2009a: 242), de ahí, el menester de llevar a cabo en el aula, actividades en un ambiente de justicia y cuidado, como un accionar para formar hábitos en el estudiantado.

Es precisamente, lo que supone un proceso coeducativo, la formación de hábitos, que conlleven un equilibrio e igualdad entre niños y niñas, hombres y mujeres. «La coeducación como acción educativa que se propone el cambio de actitudes y la formación de hábitos que procuren un mayor equilibrio entre niños y niñas supone unos criterios y unos planteamientos pedagógicos» (Guerra García, 2001: 137). Criterios pedagógicos, que incidan en las actitudes y conductas del alumnado, por consiguiente, a las estructuras sociales, en las que se lleva a cabo toda actividad humana.

Con ello, se persigue formar personas virtuosas, lo cual es un proceso, porque no nacemos virtuosos, sino se adquiere por la reiteración de acciones, hasta convertirse en un hábito. «De ahí que las virtudes no se produzcan ni por naturaleza ni contra naturaleza, sino que nuestro natural pueda recibirlas y perfeccionarlas mediante la costumbre» (Aristóteles, 1985: II, 1, 25).

Conforme Aristóteles, hay dos tipos de virtudes: La dionética, que surge y se desarrolla principalmente por la enseñanza, por lo tanto, apela a la experiencia y al tiempo; la ética, es aquella que se origina de la costumbre (Aristóteles, 1985: II, 1, 1103^a15). «Así, el cuidado es una virtud que tiene como mejor modo de transmisión el hábito y la costumbre» (Comins Mingol, 2009a: 242).

De acuerdo a las ideas anteriores, las virtudes morales se deben practicar, porque se adquieren por la repetición, después de conocerlas se debe ejercitar continuamente, hasta fijar el hábito. «Así nos hacemos constructores construyendo casa, y citaristas tocando la cítara. De un modo semejante, practicando las justicia nos hacemos justos; practicando la moderación, moderados, y practicando la virilidad, viriles» (Aristóteles, 1985: II, 1, 1103b).

Según las ideas del intelectualismo moral de Sócrates, el aprendizaje moral es primordialmente un ejercicio cognitivo (Comins Mingol, 2009a: 243), además con su determinismo intelectual, justifica que el bien, siempre está determinado por la razón.

Sabiduría y virtud, así como ignorancia y vicio se identifican. El que obra bien, lo hace porque sabe, y el que obra mal, por ignorancia; de tal manera que el que conoce el bien y el mal, el que posee la sabiduría práctica no se deja llevar por otras instancias ajenas, como el placer o las pasiones. Nadie, por tanto, obra mal a sabiendas, sino por ser ignorante.

Esta identificación entre virtud y sabiduría se le ha llamado «intelectualismo moral». El bien se presenta con tal fuerza que no puede ser negado por la voluntad, totalmente determinada por la razón. Hay, por tanto, en Sócrates un determinismo intelectual. No hay propiamente diferencia entre voluntad e inteligencia. [...] La moral es una ciencia, la ciencia por antonomasia (Goñi Zubieta, 2002: 107).

Aristóteles, supera el intelectualismo moral de Sócrates, argumentando que las virtudes se adquieren, a través de la práctica y no solamente por el conocimiento. «Entonces, con respecto a la virtud no basta con conocerla, sino que hemos de procurar tenerla y practicarla» (Aristóteles, 1985: X, 9, 1179b). El conocimiento en sí, no basta para la adquisición de las virtudes, por ello, lo mejor es convertir la virtud en un hábito, porque de esa manera, no será necesario esforzarnos para actuar correctamente. El cuidado se convertirá en virtud, solamente a través de la práctica, es decir convirtiéndolo en un hábito (Comins Mingol, 2009a: 243).

Desde la perspectiva del aprendizaje significativo, se aprende haciendo, poniendo énfasis en los procesos y en la construcción personal del conocimiento. «En esa misma línea de aprendizaje significativo, la atención a los procesos a la construcción personal de las nuevas competencias y conocimientos es prioritaria» (Fernández López, 2003: 21).

La metodología de aprender haciendo, es fundamental en la formación de hábitos, y en el aprendizaje del cuidado, los resultados son valiosos. Desde el aula se debe promover la acción, para la formación de hábitos, como ya se ha dicho, y la promoción de acciones morales.

Así como la ética ha tenido como tarea de orientar la acción aunque sea medianamente, la intervención pedagógica sobre la educación moral no puede tener otra finalidad que la de promover las acciones morales con estudiantes. [...] El desarrollo del pensamiento moral es insuficiente para formar personas morales, de donde hay que procurar promover también procedimientos que posibiliten al estudiante poner en acción aquello que considera su deber hacer (Alonso, 2004: 274).

En todo ello, tanto el estudiantado como el profesorado, deben adoptar cambios en sus papeles a desempeñar dentro del aula.

El profesor deja de ser la enciclopedia, el controlador, el juez para ser la persona que está atenta a las necesidades de sus alumnos, que motiva, suscita, da pistas; observa los procesos, negocia, y es capaz de adaptarse a nuevas situaciones, despegándose del libro de texto y de sus prácticas habituales, lo que supone, eso sí, una mayor preparación profesional. El aprendiz, por su lado, deja de esperar a que le den consignas de lo que hay que hacer, cómo y cuándo y, por el contrario, propone, se esfuerza, valora sus propias dificultades, solicita ayuda, evalúa los diferentes recursos, asume la responsabilidad de su propio aprendizaje, desarrolla confianza en sí mismo y ensaya la mejor forma de aprender (Fernández López, 2003: 22).

A partir de estas ideas, muchos autores y autoras, hacen énfasis en esta metodología, para el aprendizaje de valores morales, tanto en la niñez, como en la juventud. Uno de los primeros, en reflexionar sobre este tema fue Kohlberg, quien reunió a sus colegas desarrollando la perspectiva de la comunidad justa. Para él, las normas morales básicas y los principios, son sistemas que se desarrollan a través de las

interacciones sociales, más que de la interiorización de reglas, que están dadas como sistemas externos. Sigue argumentando que, para desarrollarse de una manera correcta moralmente, es imprescindible, una acertada estimulación social, la toma de decisiones morales y el diálogo. Señala además, que una base fundamental, para el desarrollo moral, es la estimulación cognitiva, aunque no genera directamente desarrollo moral, asimismo, señala las posibilidades de toma de rol, es decir, la posibilidad de ubicarse en las actitudes de las demás personas, estando consciente de los propios pensamientos y sentimientos, poniéndose la persona misma en su lugar (Comins Mingol, 2009a: 243 - 244).

A través el diálogo, se llega a resultados importantes, en cuanto al desarrollo moral, porque éste parte del reconocimiento, legitimidad y dignidad de las personas participantes en él, de ahí su importancia en este proceso.

El diálogo parte del reconocimiento de la igual legitimidad de los interlocutores y de la voluntad de comprender y respetar las razones que apoyan las diferentes posiciones, concepciones, valores y conductas. El diálogo es reconocimiento de la dignidad del otro como interlocutor, y donación y entrega de «mi verdad» como experiencia de vida. El diálogo es encuentro con el otro (Ortega y Mínguez, 2001: 42).

Para desarrollar una educación en la justicia y cuidado, es necesario crear un ambiente de justicia y cuidado en el aula, en el que el profesorado, tiene dos responsabilidades: por un lado, ser un referente, es decir un prototipo, y por otro, posibilitar las experiencias indispensables para ese aprendizaje (Comins Mingol, 2009a: 244).

El profesorado debe ser congruente en el proceso, de ahí la demanda de que sea un ejemplo, « [...] dado el carácter implícito del aprendizaje de buena parte de las actitudes, el profesorado²⁴ suele actuar como modelo de actitudes» (Pozo, 2001: 65).

Los valores adquieren mayor significado, en la experiencia personal, de ahí la importancia de que las y los docentes, sean prototipos de éstos, tanto en la intimidad como en la esfera social. No se debe olvidar que en la enseñanza de los valores, un recurso decisivo son las personas.

Los valores que están incorporados a nuestras vidas tienen siempre un nombre y un apellido, porque los hemos descubierto a través de un ser humano concreto. Los valores han llegado a nosotros a través de alguien que hemos conocido ya sea directamente o a través del testimonio de otros (relatos, historias). Los otros nos ofrecen la única oportunidad que tenemos de descubrir los valores. [...] En la escuela serán las figuras adultas con las que se encuentre el niño o el joven, las que le ofrecerán las oportunidades de ampliar, enriquecer o rehacer el mundo valorativo construido en el hogar (Onetto, 2008: 75-76).

El profesorado como modelo, no debe aspirar a que lo imiten, no sería el mayor logro, sino a que el alumnado ponga en práctica el valor, sino se convertiría en ídolo, quienes solamente generan imitadores e imitadoras, no generan asentimiento al valor.

El modelo valorativo no es imitable. Es tan auténtico e inimitable su modo de vivir un valor determinado, que sería imposible esperar que alguien pudiera repetir aquella vivencia del modelo. El modelo auténtico de valores no remite, entonces, a sí mismo, a su propia historia, remite al valor.

Esta es la diferencia fundamental entre el modelo y el ídolo. Este último sujeta, pide repetición, no remite más allá de sí. [...] Generan imitadores, no generan adhesión al valor (Onetto, 2008: 85).

²⁴ Agregado propio. El original dice profesor.

Para que un valor sea asumido y practicado por parte del alumnado, es necesario que el modelo, en este caso el profesorado, sea capaz de inspirar a cada estudiante, la inspiración es la fuente de influencia en la formación en valores.

Inspirar es una palabra cuyo uso en latín se remite al S.XV. A su vez remite a una palabra de origen que es «spirare» (espirar) y ésta deriva de «spiritus» que originariamente significa «soplo». Inspirar sería, entonces, «soplar dentro», poner un «spiritus» dentro de alguien. Es decir *sembrar un aliento, un soplo, que sostiene algún tipo de vida.*²⁵

En resumen, la palabra inspiración está muy lejos de la idea de imitación. *Inspirar a alguien es despertar en él un comienzo. No es darle un producto terminado para que lo produzca, sino es inaugurar un comienzo. El que inspira siembra direcciones, abre caminos*²⁶ (Onetto, 2008: 86).

Lo anteriormente expuesto, no significa que el profesorado deba abstraerse de sus cualidades como individuos. Asimismo Nel Noddings (Comins Mingol, 2009a: 245), ha señalado el papel fundamental de los y las docentes, como modelos para la educación en el cuidado, al indicar que este gremio debe estar implicado, como un proveedor de cuidado para el estudiantado, como la mejor forma, para que el alumnado aprenda cómo, y los valores, de cuidar. Para que este proceso se realice en las mejores condiciones, deben llevarse a cabo algunas reestructuraciones del aula y el entorno escolar.

Siguiendo a Noddings (Comins Mingol, 2009a: 247), el estudiantado, también debe desempeñar una labor de cuidado dentro del aula y el entorno escolar, cuidando al profesorado, como una persona, teniéndole en la más alta estima, admirándole y respetándole, estando en la mejor disposición de prestarle ayuda. El papel del alumnado, en la labor del cuidado, es diferente al del profesorado, actuando más como destinatario,

²⁵ Aparece en cursiva en el original.

²⁶ Aparece en cursiva en el original.

que como proveedor, por lo que debe responder positivamente a las labores de cuidado, que los y las docentes suministran, para estimular en la consecución de esa labor. Muchas escuelas, especialmente en secundaria, están en lo que podría llamarse *a crisis of caring*, es decir, una crisis del cuidado.

Según Bosworth, (McCombs y Whisler, 2000: 118), la crisis del cuidado que existe en muchos establecimientos educativos, se debe a que muchas veces las personas adultas tienen la idea, que a la juventud les viene todo sin cuidado, por lo tanto, no les escuchan, además, por la estructura de las escuelas, que muchas veces limitan las oportunidades que tiene el profesorado y alumnado de poner en práctica las labores del cuidar. Muchas veces, los y las docentes muestran disposición, inclusive fuera del entorno escolar, ayudando en las tareas, aconsejando y orientando para el éxito.

La interacción entre el alumnado, como de éstos con el profesorado, favorece no sólo el aprendizaje en general, sino desarrolla lazos de amistad, compañerismo, de ayuda mutua, y en general, de interacción social.

Una técnica que favorece la interacción del estudiantado, es a través del aprendizaje cooperativo, que es útil para aprender los contenidos, actitudes valores y normas entre otros. Además se trata de poner fin a la individualidad y al protagonismo. De ahí las ventajas de este proceso (Pojuías Maset, 2008: 303-304):

- Favorece las relaciones, desarrollando valores como la simpatía, atención, cortesía y respeto mutuo.
- Se establece una relación positiva entre iguales, el profesorado y la comunidad educativa en general.
- Se obtiene un mayor rendimiento y productividad, en el alumnado y todas las personas participantes.

- Favorece el aprendizaje de todo el alumnado y no solamente de los que presentan carencias, en el proceso enseñanza aprendizaje.
- La metodología utilizada, favorece la aceptación de las diferencias. Además el respeto y reconocimiento mutuo.
- Aporta nuevas posibilidades al profesorado: permite la atención personalizada del estudiantado, el acceso de otros y otras profesionales dentro del aula, para reforzar o desarrollar contenidos de su especialidad.

Las técnicas de aprendizaje cooperativo, son diferentes a las técnicas grupales. En las cooperativas, se ejerce una dependencia recíproca positiva, una tendencia por el rendimiento de las y los miembros del grupo, con una responsabilidad manifiesta, de ayuda mutua. En las técnicas grupales, cada participante tiene definida su función, con independencia del rendimiento de cada miembro. Las técnicas de aprendizaje cooperativo, son pertinentes, para practicar la conducta prosocial y la superación paulatina del egocentrismo, Comins Mingol (2009a: 252).

Una técnica utilizada en el aprendizaje cooperativo es el *puzzle* de Aronson, la cual crea una interacción entre el alumnado, debido a que requiere una escucha atenta, entre cada una de las personas participantes, lo cual beneficia la capacidad empática. A través de esta técnica, el estudiantado presta y recibe ayuda mutuamente (Comins Mingol, 2009a: 252).

Mediante esta técnica, es el propio alumnado que hace de tutor del aprendizaje de sus compañeros y compañeras de clase, siendo, a la vez, autorizados por ellos. Lo característico de esta técnica, es que el trabajo dentro del aula y entorno escolar, se lleva a cabo de una manera cooperativa, mediante la división de las tareas de aprendizaje, gestionadas por el mismo alumnado, por ello, beneficia también la autonomía, en cuanto

a administrar sus propias tareas y a la vez, la capacidad empática, como ya se ha dicho (Escámez y otros, 2007: 93 -94).

Favorecer tanto en el aula, como en el entorno escolar en general, las prácticas reales del cuidado, es fundamental, de ahí la importancia del compromiso que asuma el profesorado, para llevar a cabo esta labor, desarrollando diversas actividades y organizando el aula y centro escolar, de tal manera que sea propicio para tal fin.

La profesora Comins Mingol (2009a: 250), propone los rincones de aprendizaje, como espacios ficticios o artificiales del cuidado. Los rincones de aprendizaje o de actividades, permiten adecuar las actividades a las necesidades del alumnado, además de la participación dinámica del estudiantado, en la construcción del conocimiento.

Organizar la clase por rincones, es una estrategia pedagógica que responde a la exigencia de integrar las actividades de aprendizaje a las necesidades básicas del niño o, dicho de otra forma, es un intento de mejorar las condiciones que hacen posible la participación activa del niño en la construcción de sus conocimientos (Laguía y Vidal, 2008: 17).

Con este tipo de metodología, además de contribuir a formar en el valor del cuidado, se fomenta la autonomía y la responsabilidad.

En efecto, la distribución del espacio del aula en rincones ofrece grandes posibilidades para la exploración, la participación activa, la creatividad, el trabajo individual junto con el trabajo en colaboración, el diálogo, la ayuda mutua. La autonomía y la responsabilidad son dos valores que pueden cultivarse adecuadamente con una distribución de este tipo (Domínguez y Barrio, 2001: 22).

Organizar rincones de aprendizaje, específicos para fomentar el valor del cuidar, es de gran importancia para fomentar dicho valor, debido a que esta estrategia metodológica, se ha utilizado en otras áreas de estudio, desde esta propuesta daría resultados interesantes.

Se podrían introducir nuevos rincones específicamente diseñados para la educación en el cuidado. Por ejemplo, un rincón para el cuidado de bebés, un rincón para el cuidado de enfermos, un rincón sobre el cuidado de ancianos, un rincón para el cuidado personal, un rincón para el cuidado entre amigos, del hogar o del medio ambiente (Comins Mingol, 2009a: 249).

Formar en el valor del cuidado, en todos los niveles educativos, debe ser una meta del profesorado y del sistema mismo. Hay experiencias en primaria y secundaria sobre actividades desarrolladas, relacionadas con el cuidado instrumental, que además del aprendizaje de este cuidado, desarrolla la autonomía, corresponsabilidad y relaciones afectivas y emocionales.

El trabajo del cuidar se plantea como algo imprescindible para la vida y constituye un objetivo de aprendizaje. La propuesta entra de lleno en la educación de la autonomía personal, entendida no como un enfoque autista, sino como una perspectiva relacional. Implica saber utilizar los instrumentos relacionados con las tareas de la casa de forma adecuada, es decir, el uso de la plancha, la escoba, los trapos para limpiar cristales o limpiar el polvo, se trata de conocer y aprender las cosas que hay que hacer y las precauciones que hay que tomar, es decir, de evitar los peligros y las situaciones de riesgo. Pero se trata también de trabajar la corresponsabilización junto con las relaciones afectivas y emocionales (Solsona i Pairó y otros, 2008: 144).

Nuria Solsona i Pairó y otros (2008), con un grupo de profesionales, dan a conocer las diversas experiencias de proyectos realizados, tanto en primaria como en secundaria, para fomentar el valor del cuidado, entre otros: la corresponsabilidad y la autonomía en las labores del cuidado familiar, el trabajo de una tutoría: autonomía personal y saberes domésticos, la química en la cocina, la tecnología de los tejidos y una clase de tutoría: atrévete.

Al concluir los procesos, sugiere que hay dos vías para abordar los temas asociados al trabajo del cuidado, en el currículum escolar: Una, de incorporar la temática y prácticas, en las diferentes disciplinas con la que está relacionado, la química, la tecnología, la física, la economía, entre otras. Además no tratar la temática como un conocimiento exclusivamente práctico, aunque es necesario hacer el aprendizaje de los hábitos concretos; para ello es básico, convencer al profesorado de las diferentes materias, sobre la necesidad de utilizar una perspectiva didáctica, más cercana a la vida cotidiana, de las chicas y los chicos.

La segunda vía en este proceso, es la clase de tutoría, en las que se hace énfasis, en la importancia del cuidado instrumental, como el de las personas, y la necesidad de incorporarlo, no solamente como un valor de las mujeres, sino como un valor humano. Recomiendan además, incrementar la sensibilización a la sociedad en general, sobre el carácter indispensable, de compartir las tareas domésticas entre hombres y mujeres, con ayuda de las otras instituciones, que inciden en la educación de la sociedad. Algunos ejemplos serían: la organización de campañas publicitarias, para todos los sectores sociales, a través de la radio, televisión, transportes públicos, centros cívicos, asociaciones, centros de trabajo, entre otros (Solsona i pairó y otros, 2008: 146-153).

Las estrategias metodológicas, fuera del entorno escolar, también dan resultados importantes, una de ellas, las excursiones escolares, son escenarios propicios para la formación del valor del cuidado, además de la responsabilidad, autonomía, empatía, entre otros, «En las excursiones escolares, la cultura, el aumento del saber, el progreso intelectual, entran solo como un factor, entre otros. Porque ellas ofrecen los medios más propicios para que el alumno pueda educarse en todas las esferas de su vida» (Blas y otros, 2002: 55).

Además, las excursiones escolares, proporcionan experiencias únicas, personalizadas, *in situ* para el alumnado.

La excursión o visita educativa: Debe ser parte integrante del programa de estudios y un recurso imprescindible para proporcionar experiencias personalizadas, difíciles de hallar en el ambiente ordinario de la clase. Permite a los alumnos traspasar los confines de la escuela y utilizar la comunidad a modo de laboratorio de enseñanza. Simplifica y enlaza las explicaciones facilitando la comprensión al trasladar al grupo de una clase allí donde están o han sucedido los hechos (Díaz Alcaraz, 2002: 246).

Para que la formación en el cuidar, sea más efectiva, es necesario cubrir todas las áreas de acción posibles. La práctica de labores de cuidado dentro de la comunidad, por parte del estudiantado, es una experiencia enriquecedora y gratificante, dentro de éstas, se podrán desarrollar voluntariados, cuidado de personas mayores, de personas con necesidades especiales, del medio ambiente, actividades en algunas instituciones, como orfanatos, hospitales, residencias, entre otras.

Nel Noddings (Comins Mingol, 2009a: 251), recomienda estas prácticas, indicando que no deben ser remuneradas, por ello la propuesta de este estudio, que sean gestionadas como voluntariados, vinculados a las prácticas pedagógicas, para incentivar las prácticas morales.

La promoción del voluntariado y participación social, específicamente para realizar actividades de cuidado, no sólo es gratificante, sino, desarrolla este valor, además de la empatía, la responsabilidad mutua, la colaboración, la solidaridad, entre otras.

La acogida y el acompañamiento social de los excluidos, la cooperación y participación en el desarrollo comunitario, la ayuda a la promoción personal y participación social, hacerse cargo del otro, son algunos valores que identifican la cultura del voluntariado. Y todos ellos promovidos desde

la gratuidad y la solidaridad. [...] Estos valores, gratuidad y solidaridad, siendo las claves de actuación de los voluntariados, constituyen, a su vez, su propuesta más eminente (Ortega y Mínguez, 2001: 143).

Estas estrategias metodológicas, no deben llevarse a cabo solamente con el profesorado y alumnado, es necesario involucrar a la comunidad educativa en general, y otros miembros de la comunidad, de esa manera se desarrollarán, conciencia social, democrática y de igualdad, no sólo en el alumnado, sino también en la sociedad en general.

Fomentar el ideal ético del cuidado desde la escuela, es una tarea que el profesorado debe asumir con responsabilidad, se han expuesto algunas estrategias metodológicas, pero no se pueden pasar desapercibidas, cuatro fundamentales que Noddings (Mesa, 2005: 32) propone: modelar, dialogar, confirmar y practicar, que en alguna medida ya se han tratado en este estudio y que se presenta a manera de síntesis.

- Modelar: El profesorado, constituye un modelo del que cuida al alumnado. En su relación con el estudiantado, debe mostrar la importancia del cuidado. Modelar constituye la base de la pedagogía del cuidado, debido a que el aprendizaje del cuidado, no es el resultado de la incitación, sino la respuesta a una experiencia de ser cuidado.
- Dialogar: Fomentar el ideal ético demanda receptividad de las partes, lo cual se logrará a través de un diálogo genuino, en el que ambas partes, muestran la capacidad de una relación de cuidado. Esto permite, que la persona que cuida, conozca las necesidades, expectativas y preocupaciones de la persona cuidada, lo que conlleva, a que profesorado y alumnado, discuten de una manera honesta y abierta lo que les compete. Se trata además, de que el alumnado pueda compartir los procesos de toma de decisiones.

- **Confirmar:** La confirmación es un acto de afirmación y estímulo de lo mejor de las otras personas. Cuando se confirma, se reconoce un yo mejor, y se estimula su desarrollo. Se identifica algo que se admira en la otra persona, o al menos algo aceptable, tratando de que emerja en cada persona, con quien nos relacionamos. La confirmación del profesorado hacia las y los educandos, demanda la clase de sensibilidad y respeto que se logrará, en una relación de confianza, donde se conozcan los motivos y los hechos. La confirmación requiere que el profesorado atribuya el mejor motivo posible, a las acciones de los y las estudiantes, de acuerdo con las circunstancias. No se trata de adulaciones, sino de acciones concretas, que desarrollen en el alumnado, la autoconfianza.
- **Practicar:** Es indispensable las prácticas del cuidado, para aprender de la experiencia. El profesorado debe actuar como cuidador del experimentado que acompaña al alumnado, en su propio aprendizaje del cuidar. Además, debe fomentar a realizar labores de cuidado, fuera de la comunidad, para incrementar la práctica y de esa manera, desarrollar el valor.

En definitiva, proponer tanto en el aula, como fuera del entorno escolar, con la participación de la comunidad educativa, involucrando a la sociedad en general, prácticas del cuidado, favorecerá el establecimiento de una igualdad real entre hombres y mujeres, lo cual incidirá en la construcción de una cultura de paz.

B.2.2.4. RESOLUCIÓN DE DILEMAS MORALES

Los ejemplos, dan aportes significativos para el aprendizaje del cuidado, los cuales se pueden ver en la literatura; el cuidado también se puede aprender a través de la

práctica en el aula. Pero, no toda muestra de cuidado es idónea, por lo tanto no se puede separar el cuidado de la justicia (Comins Mingol, 2009a: 254).

Siguiendo a Comins Mingol (2009a: 254), propone tener en cuenta el desarrollo moral del estudiantado y a través del uso de dilemas morales, fomentar el paso de niveles inferiores a niveles más complejos de pensamiento moral. Propone además, la fusión de las escalas morales de Kohlberg y Gilligan, debido a que ambas tienen estructuras similares, a partir de una percepción centrada sólo en la persona, luego pasan a otra enfocada en la aceptación de las normas sociales y al final a otra, en la que la justicia y el cuidado, rebasan los convencionalismos sociales, apareciendo de una decisión más autónoma y reflexiva. De esta manera, la diferente perspectiva, justicia o cuidado, al momento de resolver dilemas morales, acatará la naturaleza precisa del dilema moral estimado, y ya no estará subordinada a los criterios de género, combinando las dos vías, al momento de considerarse que sea preciso y no será necesario optar por una sola.

Gilligan (Comins Mingol, 2009a: 254), hace una semejanza entre la adopción de la perspectiva moral y la percepción de figuras ambiguas, a manera de las utilizadas por la escuela de la Gestalt, como la siguiente (Frit, 2008: 169):



Las personas tienden a ver las cosas desde un panorama único, pero una vez aprenden a ver desde las dos perspectivas, tienen posibilidades de concertarlas, sin tener que disminuir su visión moral a una sola perspectiva (Comins Mingol, 2009a: 254).

Escala del desarrollo moral según Kohlberg:

Kohlberg constituye seis estadios morales, agrupados dentro de tres grandes niveles: nivel preconvencional (estadios 1 y 2), nivel convencional (estadios 3 y 4) y el nivel postconvencional (estadios 5 y 6).

Nivel preconvencional:

En este nivel, se ubica a la mayoría de la niñez menores de nueve años, de algunos adolescentes y la mayoría de adolescentes y personas adultas transgresoras. En este nivel, las normas y las expectativas sociales, son algo externo así mismo, siendo el egoísmo, el principio de justicia (Kohlberg, 1982: 187-188).

Estadio 1: Moralidad heterónoma:

En este estadio, la orientación se sitúa hacia el castigo y la obediencia; la niñez obedece las normas, por temor al castigo, sin poder discernir si se hace o no. Se sujeta a la autoridad, teniendo en cuenta solamente las repercusiones físicas, no así las intenciones. No relaciona dos puntos de vista, ni es capaz de reconocer que sus intereses son diferentes a los de las otras personas, por lo tanto no los considera.

Estadio 2: Individualismo, finalidad instrumental e intercambio:

En este estadio, se reconoce que otras personas tienen su interés propio, y sigue las normas basado en esto. Las acciones correctas, están encaminadas a la satisfacción de las necesidades personales y algunas veces, las de las otras personas, basado en el intercambio, por lo tanto, se manifiesta un individualismo concreto.

Nivel Convencional:

En este nivel, se ubicada a la mayoría de adolescentes y personas adultas de nuestra sociedad y de otras sociedades. Las personas se identifican con las reglas y expectativas de las otras personas, especialmente de las autoridades, por lo tanto, cobra importancia, mantener el orden social, por las normas de esta característica (Kohlberg, 1992: 187-189).

Estadio 3: Reciprocidad en las expectativas y armonía interpersonal:

Se busca la aprobación social, por lo tanto, la buena conducta está regida por ésta. Se manifiesta un esfuerzo por mantener las normas, mostrando empatía, para sustentar los estereotipos de buena conducta. Se da importancia a las relaciones interpersonales, manifestando valores como el cuidado, mostrando fidelidad, credulidad y gratitud.

Estadio 4: Conciencia y sistema social:

La persona es capaz de distinguir el punto de vista social y los motivos o acuerdos interpersonales. El mejor comportamiento está supeditado, a cumplir con el deber y las normas establecidas. Ve muy bien, colaborar con la sociedad, con el grupo o las instituciones.

Nivel Postconvencional:

La situación moral, está determinada por principios y valores universales, sabe diferenciar el yo de las normas y las perspectivas de otras personas. Además, define sus valores de acuerdo a principios autoescogidos. Este nivel lo alcanza una minoría de personas adultas después de los veinte años (Kohlberg, 1992: 188-189).

Estadio 5: Contrato social o utilidad y derechos individuales:

La conducta está regida por los valores generales, concertado socialmente. Adopta sentido de obligación hacia la ley, en beneficio social, sin embargo, tiene claro que éstas pueden ser flexibles. Manifiesta sentimientos de compromiso personal, familiar, laboral y social. Es respetuoso del contrato social, participando activamente de forma voluntaria para beneficio persona y grupal.

Estadio 6: Principios éticos universales:

Se siguen los principios éticos autoescogidos, los cuales son universales, de justicia, igualdad ante los derechos humanos, respeto a la dignidad, entre otros, manifestando un compromiso social ante ellos. Reconoce la naturaleza de la moralidad y a las personas como un fin en sí mismas, por lo tanto deben ser tratados como tal.

En el desarrollo de los seis estadios, se origina una evolución que va de la individualidad, a la sociabilidad, luego pasa a la legalidad y por último a la universalidad o moralidad. Cada escala se define por edades, considerando que hasta los diez años, se logran los estadios 1 y 2; en la adolescencia los estadios 3 y 4, en tanto que los estadios 5 y 6, solamente los alcanzan algunas personas adultas. El enfoque postconvencional, tiene un paralelismo con el preconvencional, orientándose desde la óptica individual, en lugar de hacerlo como miembros de la sociedad. Empero, el enfoque individual, que se sigue en nivel posconvencional, es universal y tiene su fundamento en lo que cualquier persona racional aceptaría, y no en una actitud egoísta. Se manifiesta de una aceptación del enfoque convencional, como punto de partida (Comins Mingol, 2009a: 256-257).

Escala del desarrollo moral según Gilligan:

Gilligan, no constituye una sucesión de estadios como lo hace Kohlberg, su acercamiento al desarrollo moral, es menos empírica y más narrativa. Muestra tres

distintos niveles y dos fases de transición entre los niveles (Comins Mingol, 2009a: 257).

Primer Nivel:

En esta etapa, cobra importancia atender al yo, para asegurar la supervivencia personal (Comins Mingol, 2009a: 257).

Fase de transición: Del egoísmo a la responsabilidad.

En este período, atender al yo, para asegurar la supervivencia personal, se concibe como una postura egoísta. «En la transición que sigue a esta posición, aparecen por primera vez los conceptos de egoísmo y responsabilidad» (Gilligan, 1985: 130). «La crítica señala un nuevo entendimiento en la conexión entre el Yo y los otros, que es expresado por el sentimiento de responsabilidad» (Gilligan, 1985: 127). De esa manera, la transición de la niñez, a la edad adulta es «concebido como un paso del egoísmo a la responsabilidad» (Gilligan, 1985: 131), es decir, a la implicación social (Comins Mingol, 2009a: 257).

Segundo Nivel:

En este nivel, el juicio moral depende de preceptos y perspectivas compartidas. Para tener aceptación, la mujer debe optar por la convención social de sus aptitudes, en el cuidado y la protección. Pero la suficiencia en dar cuidado y cariño, disminuye por las limitaciones impuestas a la expresión directa, a la limitación en la afirmación personal (Comins Mingol, 2009a: 257-258).

Se caracteriza por asegurar la atención al dependiente y al que está en desventaja. «En este punto, lo bueno es equiparado con la atención a los demás» (Gilligan, 1985: 127).

Fase de transición: De la bondad a la verdad:

Este período, se caracteriza por la modificación de intereses, manifestado por la transición de la bondad a la verdad (Comins Mingol, 2009a: 258). «Cuando sólo los demás quedan legitimados como receptores de las atenciones de la mujer, la exclusión de sí misma hace surgir problemas de relaciones, creando un desequilibrio, que inicia la segunda transición» (Gilligan, 1985: 127-128).

En esta etapa, la mujer aleja su voz de las otras voces y hace una mediación entre la responsabilidad personal y la responsabilidad hacia los demás. Esto implica, una alta demanda a renovar los juicios, iniciando con la honradez. De esa manera, la norma de juicio, cruza de la bondad a la verdad, al momento de no evaluar lo moral del acto, sobre la base de la imagen ante los demás, sino por la objetividad de sus propósitos y sus efectos (Comins Mingol, 2009a: 258).

Tercer Nivel:

Se tiene en cuenta tanto el cuidado de las demás personas, como el personal; lo cual es el resultado de la voluntad propia y de la disposición moral, no por el hecho de ser aceptado, ni por conveniencia social (Comins Mingol, 2009a: 258). «El cuidado se convierte en principio autoescogido de juicio que sigue siendo psicológico en su preocupación por las relaciones y la respuesta pero que se vuelve universal en su conducta de la explotación y el daño» (Gilligan, 1985: 128).

Se establece una comprensión más apropiada, de la psicología de las relaciones humanas, en la que se manifiesta una progresiva diferenciación del yo y de los otros, además, de comprender mejor la dinámica de interpretación social, lo que influye el desarrollo de una ética del cuidado y atención (Gilligan, 1985: 128).

B.2.2.5. ESTIMULAR LA REFLEXIÓN CRÍTICA Y LA CONJETURA

Una de las modalidades actuales, de la educación moral, es la teoría del desarrollo moral, además de la clarificación de valores, la educación del carácter y la psicología para la niñez. Para tener mayor efectividad en este proceso, precisa hacer una compaginación de modalidades, y no abusar del uso de una de ellas. De esa manera, además se logrará el desarrollo moral del alumnado, en un ascenso de un estadio a otro (Comins Mingol, 2009a: 258).

Está comprobado, que la participación activa sobre temas morales, es una técnica efectiva en el desarrollo de un estadio moral a otro. Es importante establecer espacios de diálogo y debate sobre temas morales, no solamente en el aula, sino en todos los entornos, en los que la niñez y la juventud se desenvuelven, debido a que esta estrategia determina el desarrollo moral en el ser humano (Comins Mingol, 2009a: 258-259). «El método más ampliamente usado para promover el desarrollo del juicio moral es la discusión de problemas morales, presentados en forma de dilemas» (Delgado Fresán, 2001: 93).

Escámez (Comins Mingol, 2009a: 259), explica que la discusión de dilemas morales, contempla, que el diálogo sobre situaciones, en las que surge un conflicto entre dos o más valores morales, puede desequilibrar las estructuras mentales o de razonamiento del alumnado, que se encuentran en un estadio menor que de los que participan en la discusión. La manera en que razonan estudiantes de estadios superiores, origina a sus compañeros, un conflicto cognitivo, insatisfacciones en sus maneras personales de pensar, lo que les motiva a elevar su estadio, es decir, pasar a uno superior, para solventar el conflicto y recobrar el equilibrio.

La discusión de dilemas morales, desarrolla el razonamiento de las personas, pues obliga a pensar cómo se pueden resolver y cuáles son las consecuencias de la elección. El profesor debe animar a los alumnos a que comenten y valoren los razonamientos de cada uno. Hay que favorecer la reflexión y el diálogo como vías para desarrollar el juicio moral de los escolares (Martínez-Otero Pérez, 2000: 313).

En el caso de la adolescencia, se tiende a apropiarse el razonamiento moral de los estadios inmediatos superiores, a los propios y a rechazar lo que se encuentran en estadios más bajos de los alcanzados. Por ello, es recomendable y es una propuesta desde la educación para la paz, que el aprendizaje determinado por edades, debe permitir a unas agrupaciones por edades alternativas y tolerantes (Comins Mingol, 2009a: 260).

En sus estudios, Kohlberg utiliza dilemas hipotéticos, en tanto Gilligan, utiliza los basados en experiencias reales, por ello, la ética del cuidado se orienta hacia los valores reales; la tradición kohlbergiana lo hace hacia los hipotéticos, como ya se ha dicho. La razón es clara, « el cuidado es un modo de vida que exige atención y desplazamiento motivacional, y éstos sólo funcionan en situaciones reales» (Mesa, 2005: 28).

Aunque la ética del cuidado, parte de los dilemas reales, también se pueden usar los hipotéticos, generando diálogos, que aportarán experiencias en el desarrollo moral del alumnado. «El diálogo es el método fundamental de la educación moral y se puede aplicar a diferentes tipos de actividades» (Grañeras y Parras, 2008: 308).

Al momento de resolver dilemas morales, es necesario tener en cuenta no sólo la justicia como valor abstracto, sino también el cuidado y las relaciones interpersonales, matizando en los dos valores, para llegar a conclusiones pacíficas (Comins Mingol, 2009a: 261). «La ética del cuidado define la moral desde las relaciones interpersonales y

no desde reglas y principios abstractos. Mientras que la ética de la justicia se apoya en la premisa de la igualdad; la del cuidado lo hace en la no violencia, en que no se dañe a nadie» (Cifuentes Madrid, 2005: 18).

Carol Gilligan (Comins Mingol, 2009a: 261), da ejemplos, en los que de acuerdo al enfoque que se elija, desde el cuidado o la justicia, hay variantes en las posturas hacia el dilema. Por lo tanto es necesario considerar los dos enfoques. Un ejemplo, es el dilema del aborto, desde escenarios de debate público, se plantea desde la ética de la justicia, circunscribiéndolo desde un conflicto de derecho a la vida humana, considerando al feto, una vida humana y sus derechos, en contra posición a los de la mujer embarazada. Desde la ética del cuidado, el aborto cambia. Existe una interconexión entre el feto y la madre, que se convierte en el eje de la situación, sobre si es responsable o irresponsable seguir o finalizar esa conexión. (Comins Mingol, 2009a: 261).

El estudio sobre el aborto demuestra el papel central de los conceptos de responsabilidad y atención en las interpretaciones de las mujeres a cuestiones del dominio moral, el vínculo estrecho en el pensamiento femenino entre las concepciones del Yo y de la moral y, a la postre, la necesidad de una más extensa teoría del desarrollo que incluya, antes que reglas para su consideración, las diferencias en la voz femenina (Gilligan, 1985: 175).

En definitiva, los dilemas morales, constituyen un recurso metodológico, para fomentar el desarrollo moral en el alumnado. Además permite el reconocimiento en la otra persona, de la capacidad de dialogar, lo que llega a ser un claro ejemplo, de cómo el alumnado se convierte en sujeto activo y reflexivo, interactuando y construyendo aprendizaje.

En el planteamiento de dilemas morales, es fundamental tener en cuenta, conjugar la ética de la justicia con la ética del cuidado, para que haya dilemas tanto abstractos, que permitan la reflexión, y reales, que coadyuven a tomar conciencia de la realidad de los contextos.

El proceso comunicativo, dialógico, en el que involucra la discusión de dilemas morales al estudiantado, permite activar las capacidades mentales y afectivas, por ello, es necesario conjugar los aportes de Kohlberg y Gilligan, vinculando la orientación universalista de la justicia, con la orientación vinculada al cuidado, a los sentimientos, al ámbito afectivo y responsable, del estudiantado que efectúan un diálogo abierto, para construir una sociedad más pacífica, por lo tanto contribuir con la construcción de un cultura de paz.

B.2.2.6. DESARROLLO DE PROCESOS DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN

La investigación acción como estrategia metodológica, aporta al desarrollo del cuidar y a la adquisición de este valor en la escuela, procesos dinamizadores, que permitirán reflexionar, sobre la práctica educativa actual, asimismo, de la sociedad en general, para poder llevar a cabo los cambios necesarios, y de esa manera, adoptar una actitud positiva hacia el cuidado, y por ende, a través de la práctica, adquirir el valor.

Carr y Kemmis (McKernan, 2001: 24), la definen como «una forma de estudio autorreflexivo emprendido por los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su comprensión de estas prácticas y las situaciones en que se llevan a cabo».

El currículum educativo, sustancialmente es una propuesta, que incita a una respuesta crítica de quienes lo desarrollan; invitando por lo tanto al profesorado,

alumnado y comunidad educativa en general, a tomar una postura investigadora, hacia el proceso de enseñanza aprendizaje, planteando la reflexión rigurosa, sobre la práctica del hecho educativo, como base de la evolución del quehacer didáctico. De ahí la idea, que cada aula o lugar de investigación, se convierta en un laboratorio, para explorar las posibilidades de mejorar el proceso, por ello, se define la investigación acción de la manera siguiente:

La investigación-acción es el proceso de reflexión por el cual en un área-problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio – en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción – que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación-acción es un estudio científico autorreflexivo de los profesionales para mejorar la práctica (McKernan, 2001: 25).

Desde la concepción del currículum procesual, donde los valores que dirigen la intencionalidad educativa, deben fundarse en principios de procedimientos, que orienten cada momento el proceso de enseñanza; se debe respetar el carácter ético de la actividad de enseñanza, por lo cual, se hace necesario un desarrollo profesional de la docencia, a través de procesos de investigación, en los cuales el profesorado reflexione sobre su práctica y utilicen el resultado de su reflexión, para mejorar la calidad de su propia intervención (Pérez Gómez, 2005: 425).

Por ello, el carácter de desarrollo profesional del profesorado, estriba en la investigación, que debe llevarse a cabo en el aula, en el ámbito natural donde desarrolla su actividad, donde aparecen los problemas, donde deben experimentarse estrategias de

intervención, que se descubrirán y llevarán a la práctica, a través de la investigación acción, la cual se propone un extenso programa de integración de procesos, en un esfuerzo por mejorar la calidad de enseñanza, mediante el perfeccionamiento de la práctica, la cual conlleva en sí misma, un proceso de reflexión cooperativo, de indagación y diálogo, al proponerse la transformación de la realidad de la escuela y el aula, mediante la comprensión previa y la participación del profesorado en el diseño, desarrollo y evaluación de las estrategias de cambio (Pérez Gómez, 2005: 428).

De ahí que Elliot (Pérez Gómez, 2005: 428), uno de los mayores exponentes de la investigación acción, comentara: «La investigación-acción unifica procesos frecuentemente como separados, por ejemplo: la enseñanza, desarrollo del currículum, investigación educativa, evaluación y desarrollo profesional».

Existen varios modelos de investigación acción, uno de los más aceptados por su facilidad y practicidad, es el modelo de Elliot, el cual toma como punto de partida el modelo cíclico de Lewin, que comprende tres momentos: Elaborar un plan, ponerlo en marcha y evaluarlo: rectificar el plan, ponerlo en marcha y evaluarlo, y así sucesivamente, en el cual aparecen las siguientes fases (Latorre, 2007: 36):

- Identificación de una idea general: Descripción e interpretación de la cuestión o problema a investigar.
- Exploración o planteamiento de la hipótesis de acción: Es la identificación y descripción de las acciones que se deben desarrollar, para cambiar la práctica.
- Construcción del plan de acción: Es el primer paso de la acción, abarca la revisión del problema o cuestión, y las acciones concretas requeridas. La visualización de los medios para empezar la acción siguiente y la planificación de los instrumentos, para recabar y tener acceso a la información. En este paso, es necesario tener en

cuenta: La puesta en marcha del primer paso de la acción, la evaluación y la recisión del plan general, para luego implementar el siguiente proceso o la continuidad del mismo.

Este modelo tiene algunas características relevantes, entre otras (Escribano González, 2004: 372):

- Se centra sobre acciones históricas y sociales, que se perciben por el profesorado como problemáticas, susceptibles de cambios y que requieren alternativas operativas.
- Su propósito es profundizar en la comprensión y diagnóstico del problema o situación.
- Implica la aceptación de un plazo de suspenso en la acción, hasta el momento de incrementar la comprensión diagnóstica de sus líneas, es decir, crea un espacio para la reflexión.
- Invita a la reelaboración reflexiva, de las eventualidades de la situación y a constituir interrelaciones entre las mismas.
- Hace una interpretación de lo que sucede desde los y las participantes en el problema o situación: profesorado, alumnado, padres y madres de familia, y comunidad educativa en general.
- Estructura lo que sucede en un discurso, de acuerdo a cada uno de los detalles aportados por los y las participantes.
- Se valida la investigación realizada, en un contexto de diálogo, con las personas implicadas.
- Se establecen flujos informativos abiertos y fecundos, entre la persona que investiga y las personas que viven o son parte de la investigación.

La investigación acción es, por lo tanto fundamental, tanto para que el profesorado se percate de la distancia entre conocer el problema y aplicar «recetas» que lo solucionen, como para que acceda a la complejidad y multicausalidad de éste y, en consecuencia, al diseño detallado y secuenciado de las acciones (Solsona i Pairó y otras, 2007: 25).

Desde esta perspectiva, la investigación acción, podría llevar a la comunidad educativa a investigar la importancia que tiene el valor del cuidar y optar por tomar acciones en su puesta en práctica.

Las resistencias que experimenta la población adolescente para protegerse de la «contaminación» de los valores femeninos se vence con el trabajo desarrollado desde la investigación-acción. Algunos de los prejuicios de género se transforman con el conocimiento crítico y emancipador (Barragán Medero, 2004: 167).

Una de las metas de la investigación acción, es llegar a la comprensión de la realidad estudiada, a través de la reflexión crítica sobre la misma (Marí Mollá, 2006: 112), por ello desde esta metodología, se puede llegar a la comprensión de la importancia del valor del cuidado, como valor humano y no solamente como valor de género, y de esa manera superar los inconvenientes, que restringen la apertura de prácticas no sexistas en la escuela y comunidad educativa en general.

En el conjunto de la experimentación, hemos seguido las pautas de la investigación-acción que, en este caso, se dirige a superar los obstáculos que limitan la introducción de prácticas no sexistas, acercando al profesorado al análisis del sexismo en el centro. Otra cosa es conocer inmediatamente las soluciones y estar dispuesto a introducir todo tipo de modificaciones en la práctica educativa (Solsona i Pairó y otras, 2007: 25).

La investigación acción, tiene tres fundamentos: Uno, que las personas participantes, experimentan la cuestión estudiada, son los que mejor estudian e

investigan los entornos naturalistas; dos, la conducta está influida por el entorno naturalista en el que se produce; tres, las metodologías cualitativas, son las más adecuadas para investigar los entornos naturalistas. Estos aspectos, es la manera de un modo de observación crítico participativo, de la investigación del profesorado y alumnado participante (McKernan, 2001: 25).

Una vez se identifica la cuestión a investigar, se lleva a cabo la fase de sensibilización y luego se implementa las actividades de investigación, para finalmente, poner en marcha las acciones, para mejorar y cambiar las prácticas educativas. Desde esta perspectiva, se puede cambiar la mentalidad del alumnado, para implementar las prácticas del cuidado en la escuela.

Así pues, tras la fase de sensibilización, donde el grupo de trabajo (profesoras que llevan a cabo la implementación de las actividades) investiga las principales manifestaciones de sexismo en la escuela para producir cambios en la conciencia que posibiliten al cambio de prácticas, el profesorado da prioridad en las aulas y en el currículum al trabajo del cuidado identificado como problemático, ámbito en el que concentra los esfuerzos de investigación, reflexión y experimentación de los cambios (Solsona i Pairó y otras, 2007: 25-26).

El objetivo fundamental de la investigación acción, es mejorar la práctica, es decir, implantar cada uno de los valores, que constituyen sus fines. Éstos no se manifiestan únicamente en los resultados de la práctica, sino también como cualidades intrínsecas de la misma práctica. Por ejemplo: Si el proceso de enseñanza ha de influir en las capacidades intelectuales del alumnado, en relación con los contenidos curriculares, debe manifestar esas cualidades como, apertura ante sus ideas, formas de pensar, inquietudes, preguntas, compromiso respecto al diálogo abierto y libre, interés

por la materia, en fin, todas aquellas capacidades, que den evidencia de su formación (Elliot, 2000: 67).

Teniendo en cuenta este objetivo, se pretende mejorar la práctica del cuidado desde la esfera educativa, por lo tanto, si se ha de influir en las capacidades intelectuales y en el desarrollo de las habilidades del estudiantado, manifestará apertura en cuanto a que este valor, no corresponde solamente a las mujeres, sino es un valor humano, por lo tanto, lo practicará de una manera libre y mostrará interés por ello, dando otros resultados como, la empatía, la autonomía, la libre manifestación de emociones, a saber.

Desarrolladas estas capacidades, se origina el sentimiento o ideal del cuidado, el cual surge de lo natural y lo ético, como bien lo apunta Noddings (Mesa, 2005: 26-27): El natural, que se nutre de nuestro amor o atracción natural, por alguien en una relación, que además, motiva nuestra vida moral; el ético, el cual se origina de la memoria de las relaciones de cuidado y surge cuando el natural no se activa espontáneamente; se convierte en un deber moral. Ambos sentimientos se complementan y forman un ideal ético, en el que el cuidado hacia los seres con los que me encuentro, se convierte en una segunda naturaleza; convirtiéndose en el centro de la ética del cuidado, reconociendo el lugar primordial, de las relaciones en el desarrollo de la vida. Por ello, el cuidado debe extenderse a todos los seres que lo necesiten, porque no sólo se trata de cuidar a los que naturalmente nos atraen, sino además, a todos los seres que nos encontramos en la vida y que lo necesiten. Es ahí donde se adquiere el valor, el cual es un valor humano.

El profesorado debe estar anuente siempre a mejorar la práctica educativa, ésta a su vez, se considera como la traducción de los valores, que determinan sus fines o formas concretas de acción, por lo tanto su mejora supone, necesariamente un proceso

continuo de reflexión por parte de quien practica (Elliot, 2000: 68). La investigación acción, contribuye a mejorar esa práctica.

Desde la perspectiva crítica de la investigación acción, defendida por Carr y Kemmis, a partir de la teoría crítica de Habermas (Escribano González, 2004: 373), la investigación acción, posibilita el desarrollo de prácticas emancipadoras y no reproductoras del orden social, por lo tanto, constituye un método que genera un diálogo sin restricciones entre los y las participantes, permitiendo de esa manera el desarrollo de la capacidad crítica colectiva, lo que a su vez genera una acción colaborativa y reflexión colectiva. Asimismo, genera prácticas emancipadoras, las cuales son posibles, a partir del hallazgo de las contradicciones, entre los valores educativos y las prácticas escolares; visualizar el sesgo entre el discurso y las acciones, y entre los objetivos escritos y las prácticas reproductoras.

Es desde esta perspectiva, que se puede llevar a cabo investigación acción, desde el enfoque coeducativo, encontrando las contradicciones de los valores educativos de la escuela segregada y mixta y sus prácticas escolares, además el sesgo que existe entre el discursos y las acciones, se promueve una igualdad desde la escuela mixta, la cual es una igualdad formal y no se promueve una igualdad real, lo cual es posible solamente a través de la implementación de una escuela coeducativa, poniendo en práctica valores, como el del cuidado, para que ya no se conciba como un valor de género, sino humano.

B.2.3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Toda actividad es susceptible de ser evaluada, principalmente las de índole pedagógica. Se propone desde este estudio, que en el desarrollo de actividades del

currículum coeducativo, tendientes a fomentar el valor del cuidado, se tenga en cuenta una evaluación cooperativa, contando con la participación del profesorado, alumnado y toda la comunidad educativa.

Se propone iniciar con una auto-evaluación, del logro de objetivos y nivel de participación en las diferentes actividades. «La auto-evaluación provee a los alumnos y profesores de información valiosa y fundamental, para nutrir la autonomía de los alumnos, más que su dependencia. [...] Entienden que aunque aprendices, también deben ser capaces de enjuiciar el nivel y el significado de aprendizaje» (Mateo Andrés, 2000: 154).

Es recomendable además, implementar procesos de coevaluación, tanto entre el alumnado, como con el profesorado, a través de procesos de diálogos, para favorecer la autorreflexión, la autorregulación y la emisión de juicios de valor, hacia sus semejantes. Además favorece en la utilización del lenguaje interior, para guiar las propias acciones (Bonvecchio y Maggionni, 2006: 228).

Asimismo, es necesario aplicar un proceso de heteroevaluación, apoyándose en la técnica de la observación, a través de registros anecdóticos o diarios de clase, que más se adecúan a este proceso.

4.2. RECAPITULACIÓN

Es a través del currículum, donde se logrará un verdadero proceso coeducativo. Muchas veces se tiende a confundir la coeducación, con la educación mixta, por la manera de organizar el centro educativo. Ésta, es una idea reduccionista de la coeducación, debido a que la organización escolar, es solamente una parte de todo el contenido curricular. El currículum cuenta además, con cuatro elementos importantes a

desarrollar, en el hecho educativo; los objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y actividades, y los procesos de evaluación, los cuales deben ser planteados y desarrollados sin sesgos sexistas, orientados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres.

Los objetivos, definen la orientación del profesorado y alumnado, de lo que se pretende alcanzar, requiriendo una intervención pedagógica consciente de superar la desigualdad, que ha pervivido siempre, en el sistema educativo, teniendo en cuenta, que la verdadera coeducación, no puede quedar reducida, a la espera de resultados que deriven de la simple convivencia entre niños y niñas, durante el período escolar. Ésta debe perseguir superar los conocimientos y actitudes, a partir de las cuales se pueden superar las mutuas incomprensiones y asumir una realidad de género, bajo los preceptos de la igualdad real.

Para ello, se debe plantear contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales, que respondan al qué enseñar, manifestándose en los conceptos, principios, estrategias, valores, actitudes, a saber, que el alumnado debe adquirir, considerando que es a través de éstos, que se adquiere una determinada concepción, acerca de lo que las diferentes sociedades, y épocas históricas, han configurado del hombre y la mujer, y el papel que desempeñan en ellas.

En virtud de lo anterior, es urgente y necesario, seleccionar y desarrollar contenidos escolares, que tengan en cuenta los saberes que hombres y mujeres, han aportado y aportan al conocimiento humano, para la conformación de la sociedad y la historia misma, además, para la configuración del capital cultural en nuestras sociedades. En otras palabras, a través de los contenidos, se debe llegar al establecimiento de la igualdad real entre hombres y mujeres, desde la

corresponsabilidad, y, a construir una ciudadanía diferente, más activa, más participativa y más crítica, además más justa e igualitaria.

Para llegar al cometido manifestado anteriormente, se hace necesario diseñar estrategias metodológicas, actividades, medios y recursos, que sean congruentes con los objetivos y contenidos, como variable dependiente de los demás elementos del currículum. Por tal razón, deben estar rigurosamente apegados a la realidad, motivo idóneo para dar un tratamiento adecuado, a la presencia de niños y niñas, en todos los ámbitos de la acción didáctica, y valorar en igual medida, todas las actividades humanas, y los diferentes roles, asumidos por hombres y mujeres, para evitar los sesgos sexistas, explícitos e implícitos.

De igual manera, los procesos de evaluación, que no se pueden desvincular de la acción educativa, debido a que permiten tomar decisiones, orientadas a la mejora de los procesos en cuestión; de ahí que ésta también sea considerada, un fenómeno moral, porque tiene repercusiones fundamentales para las personas, instituciones y la sociedad en general, por lo tanto, se debe a unos valores, que no deben ser ignorados, para que cumpla su función.

La idea anterior, da pautas para que la evaluación sea un proceso justo e igualitario, para poner fin a la desigualdad, la discriminación e injusticia, en razón de sexos, que muchas veces se llevan a cabo, desde este proceso y elemento curricular. Considerando además, los criterios, técnicas e instrumentos a utilizar, para que sean congruentes con este énfasis.

En consonancia con lo anterior, se ha hecho una propuesta metodológica, desde un enfoque coeducativo, teniendo en cuenta las dos líneas de trabajo consideradas en la perspectiva de género en Investigación para la Paz, de acuerdo al criterio de Carmen

Magallón Portolés (Comins Mingol 2010b: 316), encaminada por un lado, a la coeducación en derechos humanos, teniendo en cuenta la línea crítica, para hacer un análisis diagnóstico de denuncia y crítica de la situación de subordinación de la mujer y el pleno ejercicio de sus derechos; y por otro lado, a la coeducación del cuidado, como valor humano, considerando la línea constructiva, para visibilizar la experiencia de las mujeres como un legado histórico, que es transmisor de los valores de paz y sostenimiento de la vida; constituyéndose en factores determinantes en la educación para la paz, asimismo, para la construcción de una cultura para la paz.

Considerando, que el pleno cumplimiento de los derechos humanos para todos y todas, requiere que la igualdad de los sexos, en la teoría y en la práctica, se considere como un derecho básico y fundamental, se ha propuesto su enseñanza en la escuela, desde la óptica de un currículum coeducativo, como ya se ha dicho; sugiriendo para su consecución la metodología de la clarificación de valores, estimando que cuando se enseña derechos humanos, se pretende incidir en la moral de esos derechos, lo que se traduce a la educación moral, ya que atañe a la formación del ser de cada persona y su proyección e interacción con los y las demás, y con el entorno en el que se vive.

Otra metodología considerada, es el estudio de casos, en el que se plantea al estudiantado, problemas o situaciones orientadas a la realidad, llevándolo al análisis, para fomentar el pensamiento autónomo, de carácter creativo y reflexivo, asimismo, el diálogo, para llegar a la toma de decisiones.

De igual manera, se plantea los juegos cooperativos, que ponen el énfasis al desarrollo de habilidades comunicativas, participación y cooperación; además de la solidaridad, el diálogo, la igualdad, la autoestima; en general, una conducta prosocial y socioemocional, lo que favorece el aprendizaje de los derechos humanos.

En afinidad con la metodología expuesta con anterioridad, se propuso desarrollar el proceso, desde el enfoque socioafectivo, pretendiendo combinar la información con los elementos afectivos y experienciales, llegando de esa manera, a interiorizar los valores de educación para la paz y los derechos humanos.

En educación, los modelos ejercen gran influencia en el aprendizaje, lo cual también es efectivo en el aprendizaje de los derechos humanos, en el que los juegos de simulación, son una herramienta adecuada, para el estudio de la dinámica de sistemas existentes o hipotéticos, que se pueden transmitir al alumnado, de una manera sencilla, por ello, desde este estudio, se ha tenido en cuenta, para llevar a cabo un proceso más pertinente.

La literatura, también constituye una herramienta fundamental en este proceso, promoviendo la reflexión crítica, el diálogo y a través del análisis, la interiorización de los contenidos globales e interdisciplinares de los derechos humanos, además, fomenta la empatía e indignación, valores clave para la asimilación y práctica de estos derechos.

Para poder llevar a cabo un proceso integral, en la enseñanza de los derechos humanos, se propone organizar las comunidades de aprendizaje, que no se limitan al ámbito escolar, sino extienden su ámbito de acción, a la comunidad educativa en general, para mayor eficacia de los procesos, llevando a las personas de todos los escenarios, a la participación, que es el factor clave para el desarrollo de los derechos humanos. Esto permite el desarrollo democrático de la escuela y un proceso de sostenibilidad, basado en la evaluación, juntamente con la investigación, que genera análisis, diálogo, reflexión, para la interiorización y puesta en práctica de los derechos humanos, apelando también a los deberes de cada persona, en el ejercicio de estos derechos.

Por último, se planteó un proceso de evaluación, desde la perspectiva de la acción práctica, que permite desarrollar un proceso de investigación de la práctica del profesorado y de los procesos de aprendizaje, a manera de diálogo, debate y reflexión autoevaluativa, para definir los cursos de acción, y de esa manera, mejorar el proceso enseñanza aprendizaje, aplicando para ello, los diarios de clase, los registros anecdóticos y variedad de escalas.

Asimismo, se planteó la segunda propuesta metodológica de este estudio, coeducar desde el valor del cuidado, como valor humano, teniendo en cuenta la línea constructiva, como ya se ha explicado, considerando, que el cuidado como valor, no está suficientemente tratado en los entornos educativos, y cuando se hace, se encamina a niñas y a mujeres, más que a niños y hombres (Comins Mingol, 2009a: 208).

El aprendizaje del cuidado, cobra importancia singular en la educación para la paz, por lo tanto, en la construcción de una cultura para la paz; favoreciendo el desarrollo de la educación emocional y con ella, el desarrollo de la empatía, la indignación y la valoración de lo multifactorial, características fundamentales, en la conformación de una sociedad civil participativa, con ideales de compromiso y entrega.

Para coeducar en el valor del cuidado, se propuso utilizar textos en forma de narración novelada, cuentos y leyendas, basada en una lectura de textos narrados, que se adapta a la edad del estudiantado, y, que contiene diversos temas que fomentan en el alumnado la reflexión crítica, el diálogo, el análisis, la empatía y la educación sentimental en general, o gramática de los sentimientos (Martínez Guzmán, 2005a: 140), entre otras características, para desarrollar el razonamiento moral, el compromiso y la participación social.

Asimismo, se sugirió educar en un pensamiento complejo, lo cual incluye tres dimensiones: el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y el pensamiento cuidante, es decir, la reflexión, la creatividad, imaginación, y la preocupación por las demás personas, y por el mundo, es ahí, donde el cuidado se convierte en un valor, el cual no es solamente de un determinado género, sino humano.

Se planteó además, la estrategia de llevar a cabo en el aula, actividades en un ambiente de justicia y cuidado, como un accionar para formar hábitos en el alumnado, considerando la idea aristotélica, de que las virtudes se adquieren a través de la práctica; y el cuidado como valor, se adquiere a través de la práctica y la costumbre.

Al hablar de cuidado, se debe considerar también, que no toda muestra de cuidado es idónea, por ello no se puede separar el cuidado de la justicia (Comins Mingol, 2009a: 254), siendo importante, procurar el desarrollo moral del alumnado, a través de dilemas morales, fomentando el paso de niveles inferiores a niveles superiores, de pensamiento moral, por lo tanto, es necesario tener en cuenta, no solamente la justicia como valor abstracto, sino también el cuidado y las relaciones interpersonales, matizando en los dos valores, para llegar a conclusiones pacíficas (Comins Mingol, 2009a: 261).

Para reflexionar sobre la práctica educativa actual, inherente al cuidado, se ha sugerido llevar a cabo procesos de investigación acción, para poder implementar los cambios que sean necesarios, adoptando una actitud positiva hacia el cuidado, para desarrollarlo, no solamente como un valor de género, sino como un valor humano. Siendo fundamental, que éste pase a formar parte del currículum, para desarrollar una efectiva educación para la paz, por lo tanto, contribuir a la construcción y mantenimiento de una cultura para la paz.

Se ha sugerido también, para esta fase, los criterios de evaluación, a través de la heteroevaluación, la autoevaluación y la coevaluación, apoyados en la técnica de la observación, aplicando registros anecdóticos y diarios de clase, tratando de que sea un proceso congruente con todos los elementos curriculares, pretendiendo que tanto los derechos humanos, como el cuidado, formen parte fundamental del currículum escolar coeducativo y se convierta, en un medio para la construcción y mantenimiento de una cultura para la paz en Guatemala.

CONCLUSIÓN

En este estudio, se ha tratado de enfatizar, la importancia que reviste la coeducación, como propuesta educativa en la construcción de una cultura para la paz, abordando el tema desde dos partes; la primera en la que se hace un estudio de la cuestión de la escuela coeducativa y su relación con los estudios de paz, y en la segunda, por un lado se analiza la situación de la educación en Guatemala, para pasar a hacer una propuesta curricular; con la idea de reconstruir las competencias humanas, para educar con igualdad entre hombres y mujeres, y construir una cultura para la paz.

En el primer capítulo, se analizó el estado de la cuestión de la escuela coeducativa, estudiando la manera en la que se ha perpetuado el androcentrismo, a través de las prácticas educativas, a partir de la sistematización de la educación, en el siglo XVIII, lo que provocó la creación de escuelas segregas y/o segmentadas.

A partir de los estudios de género, se hizo un cambio superficial, con el modelo de la escuela mixta, en donde solamente cambiaron matices, porque la educación continúa siendo jerarquizada y con sesgos sexistas. De ahí lo imprescindible de asumir el cambio paradigmático pedagógico, de la escuela coeducativa, para poner fin a la igualdad formal de la escuela mixta y llegar a la igualdad real desde un currículum coeducativo.

Lo anterior será posible, cuando se haga una redefinición de lo masculino y lo femenino, y cuando los saberes y valores, no tengan distinta valoración en función del género. De esa manera, se logrará construir nuevas realidades, que hará posible un giro epistemológico pedagógico, que cambiará la manera de ver las cosas y de emprender las acciones educativas, desde la óptica coeducativa.

Desde esta perspectiva, cobra importancia la manera distinta de desarrollar el currículum, de organizar la escuela y de formar al profesorado, teniendo en consideración las características de la escuela coeducativa.

En cuanto a la formación del profesorado, desde nuestro punto de vista, es fundamental incorporar el Modelo de Formación al Profesorado Ecléctico Coeducativo, desde la metodología de la investigación acción, que es una de las propuestas, desde este estudio. Éste incorpora lo más significativo de algunos modelos, con experiencias exitosas, dentro de ellos, el modelo español. Poniendo el énfasis en la coeducación y en la investigación acción, que permite un proceso dinámico e innovador, basando la formación, desde la práctica profesional y centrada en el alumnado y la escuela, a lo que Escudero Muñoz (Carrera Gonzalo, 2000: 115), ha llamado:

Un proceso catalizador, de análisis, comprensión, reflexión, elaboración de estrategias, prueba y evaluación de acciones estratégicas en el que pretende convocarse, conjuntamente a teorías disponibles y a experiencias y perspectivas de los sujetos implicados, a investigadores e *investigadoras** y profesores y *profesoras**, a lo que está ocurriendo en el aula y lo que debe hacerse para cambiarlo.

Todo ello, permite aplicar una reingeniería educativa, que redundará en mejorar la calidad y fomentar un proceso más inclusivo, pertinente e igualitario, proceso que se llevará a la práctica a través de la organización de comunidades de aprendizaje, a desarrollarse a instancias de la coordinación de la Sección de Asistencia Pedagógica y Dirección Escolar, de la Dirección Departamental de Educación de Santa Rosa, dependencia del Ministerio de Educación de Guatemala.

En el segundo capítulo, se analizó la relación de la escuela coeducativa con los estudios para la paz. Planteando la cuestión de los estudios para la paz, sus etapas y su

* Aporte personal

principal vocabulario, el cual se debe en gran parte a Johan Galtung, convirtiéndose en la herramienta conceptual, de la mayoría de investigadores e investigadoras para la paz.

Se definió el concepto de cultura para la paz, exponiendo la verosimilitud de la educación para la cultura para la paz, desde un enfoque coeducativo, y teniendo en cuenta, el papel de las mujeres en la construcción y mantenimiento de la paz, además, la necesidad de cambiar las formas de ser masculino y femenino; dejando de ver a las mujeres como sexo débil, y superar la imagen construida de las mujeres como víctimas; asimismo, deconstruyendo y reconstruyendo, el sistema patriarcal, que ha sido hegemónico hasta el momento. Además de la socialización y el aprendizaje del cuidado, como valor humano y no solamente como de un género, teniendo en cuenta, que el cuidado es una característica trascendental del ser humano.

Considerando lo anterior, la educación para la cultura para la paz, se convierte en la sinergia entre la educación y la cultura para la paz, fundamentada y consolidada por la coeducación, que hace posible la acción desde la igualdad, la empatía y la intersubjetividad, requisitos fundamentales desde mi opinión, para que haya una cultura para la paz genuina, que haga factible la transformación pacífica de los conflictos y poner fin a los prejuicios y estereotipos sexuales.

El tercer capítulo, aporta datos fundamentales acerca de la situación de la educación en Guatemala, en la que la educación como fenómeno social, ha acompañado a la sociedad en su desarrollo. Por tanto, los cambios pedagógicos producidos en el país, forman parte del desarrollo histórico en su conjunto. Esto es vinculante en las prácticas educativas actuales, en las que si bien es cierto, se han dado pequeños avances a partir de las demandas de los Acuerdos de Paz, al poner en marcha la Reforma Educativa, a través del proceso de transformación curricular, falta mucho camino por recorrer.

Principalmente en materia de coeducación, ya que el sistema educativo, aún fomenta una educación en algunos casos segregada, y en su mayoría, desde la óptica de la escuela mixta, situación que tiene que ver, con la falta de implementación de políticas públicas con enfoque de género, que en algunos casos, aunque incipiente, han sido formuladas, pero que no se han desarrollado de una manera eficaz, debido a la falta de voluntad política de quienes toman decisiones y a la desvinculación de las distintas instituciones del Estado.

De ahí, la menesteroso de fomentar un modelo coeducativo, que ponga en marcha un currículum, que apueste por la formación integral del ser humano, en función a sus posibilidades como persona y no en función de su género. Además, de una organización escolar en igualdad de condiciones, que promueva la intersubjetividad y la empatía; y poner en marcha una formación del profesorado, en base al modelo ecléctico coeducativo, como ya se ha dicho.

A partir de estas ideas, puede suscitar una propuesta educativa para la construcción de una cultura para la paz. Debido a que en muchos contextos, se desarrollan procesos de educación para la cultura para la paz, influenciados por el androcentrismo o por la igualdad formal, de la cultura de la escuela mixta, cargada de sesgos sexistas, dejando por un lado la igualdad real. ¿Cómo se puede hablar de una educación para la cultura para la paz, desarrollada de una manera desigual? La cultura para la paz, es la alternativa para poner fin a la violencia cultural existente, como lo indica Galtung, por ello, es inminente fomentar, desarrollar y consolidar una cultura para la paz, en base a la igualdad.

Este es el momento coyuntural, para el *cambio paradigmático hacia la cultura de la escuela coeducativa*, en otras palabras, dar el *giro epistemológico pedagógico* en la

educación para la cultura para la paz, dejando por un lado, la objetividad de la ciencia pedagógica y adoptar la intersubjetividad, que nos permitirá interpelar las prácticas tradicionales de la desigualdad; y por otro, renunciar a la neutralidad, y admitir la empatía, para ponerse en el lugar de la otra persona, y de esa manera dar el paso decisivo a la igualdad real.

Una vez analizado, el estado de la cuestión de la escuela coeducativa y su relación con los estudios de paz, y contextualizado la situación educativa guatemalteca, en el cuarto y último capítulo, se plantea una propuesta curricular, en la que se apuesta a una formación integral del alumnado y, a su pertinencia y eficacia, para la construcción de una cultura para la paz en Guatemala.

En esta propuesta, se hacen dos planteamientos, por un lado, teniendo en cuenta la línea crítica, de la perspectiva de género en Investigación para la Paz, de acuerdo a Carmen Magallón Portolés (Comins Mingol, 2010b: 316), para hacer un análisis diagnóstico de denuncia y crítica de la situación de subordinación de la mujer y el pleno ejercicio de sus derechos; coeducar en los derechos humanos, que es una de las claves en la construcción de una cultura para la paz; una vez su pleno cumplimiento para todos y todas sea en igualdad, sin sesgos sexistas, en la teoría y en la práctica, como un derecho básico y fundamental, el cual se debe llevar a la práctica, mediante la participación real de los ciudadanos y las ciudadanas, en todos los niveles de toma de decisiones, en la vida política, social, económica y cultural.

La enseñanza de los derechos humanos, se podrá llevar a cabo, activando la pedagogía para la paz, desde la etapa cognitiva, para la adquisición de los conocimientos inherentes; la emocional, a fin de cultivar las emociones, en relación a la situación de los derechos humanos, para apropiarse de ellos, y la activa, para llevarlos a

la práctica. Esto, busca reivindicar pautas de relación entre hombres y mujeres, teniendo en cuenta, que los derechos humanos, no son un fin en sí mismos, sino el medio para fomentar las relaciones entre las personas y encontrar el valor de los seres humanos.

Para favorecer esta enseñanza, se sugiere hacerlo desde la clarificación de valores, considerando que cada uno de los derechos humanos, son valores en sí mismos; desde el estudio de casos, para suministrar al alumnado, un conocimiento más detallado de las realidades del tema en cuestión, para que haciendo un análisis de las mismas, aprenda a tomar decisiones; asimismo, se presentan juegos cooperativos, a fin de fomentar el diálogo, la cooperación y la solidaridad, características esenciales, en el ejercicio de los derechos humanos. Se presenta también, la posibilidad de utilizar el enfoque socioafectivo, para compaginar lo intelectual, lo afectivo y lo experiencial, considerando, que la unión de la información, con los componentes afectivos y experienciales, son necesarios para interiorizar los valores de educación para la paz y los derechos humanos. En la misma línea, se ha propuesto los juegos de simulación, que se caracterizan por el desarrollo y utilización de modelos, para el estudio de la dinámica de sistemas existentes o hipotéticos, que beneficia al desarrollo cognitivo, social y emocional, útil, tanto para la interiorización de los derechos humanos, como para su puesta en práctica.

Se ha dado importancia a la literatura, como un recurso didáctico, para promover la reflexión y el análisis crítico, para que el alumnado sea capaz de emitir juicios fundamentados, pertinentes y creativos y, actuar en consecuencia con ellos.

Por último, se sugiere la organización de las comunidades de aprendizaje, desde la perspectiva de la escuela democrática, de cambiar las desigualdades sociales, a través del aprendizaje dialógico, la participación, la cooperación, el desarrollo personal y

social, además de ampliar el proceso enseñanza aprendizaje, a la comunidad educativa en general, para poder incidir, en la realidad cotidiana de la escuela y la comunidad en general.

El segundo planteamiento de esta propuesta, teniendo en cuenta la línea constructiva, de la perspectiva de género en Investigación para la Paz, de acuerdo a Carmen Magallón Portolés (Comins Mingol, 2010b: 316), para visibilizar la experiencia de las mujeres como un legado histórico, que es transmisor de los valores de paz y sostenimiento de la vida. Constituyéndose de esa manera en factores determinantes en la educación para la paz, asimismo, para la construcción de una cultura para la paz; va encaminado a la enseñanza del cuidado como valor humano y no solamente como un valor de género, pretendiendo por un lado, contribuir con la educación del carácter, y por otro, el desarrollo del juicio moral.

Para consumir en el aula, y en sus contextos inmediatos la enseñanza del cuidado, se propone en primera instancia el uso de la literatura, pues ésta se constituye en un medio de educación moral y emocional. A través de la literatura se educa en los sentimientos, que también contribuye a lograr el éxito, consolidando lo que Adela Cortina (2007: 250), llama, inteligencia situada. Asimismo, se promueve la empatía, que es uno de los ejes fundamentales de las acciones morales.

Se ha propuesta también, el aprendizaje del cuidado, a través de la educación del pensamiento complejo, el cual se fomenta a través de la creatividad, la reflexión y el cuidado. A través de la imaginación, se puede cultivar un pensamiento crítico, el cual es necesario, para tener la capacidad de evaluar las situaciones dadas, tomar decisiones y construir nuevas situaciones o realidades, en otras palabras, extender lo real, de lo que ya es. La dimensión del pensamiento cuidante, contribuye a la educación del

pensamiento complejo, la vinculación con lo humano, que lleva a valorar a quien se cuida, es ahí, donde el cuidado se convierten en un valor, el cual debe ser humano y no solamente, en función de un género determinado.

Se sugiere además, desarrollar las actividades escolares y curriculares, en un ambiente de cuidado y justicia, para adquirir el aprendizaje del cuidado, a través de la práctica objetiva y los ejemplos concretos. Luego se plantea fomentar el desarrollo moral a través de la resolución de dilemas morales, teniendo en cuenta las teorías de Kohlberg y Gilligan.

Aunque la ética del cuidado, parte de dilemas reales, también se pueden utilizar los hipotéticos, generando diálogo y reflexión, que aportan experiencias en el desarrollo moral del alumnado, además, esto ayudará, a conjugar la ética de la justicia, con la ética del cuidado, para generar diálogo y reflexión, a partir de los dilemas abstractos y reales, para tomar conciencia de la realidad de los contextos, lo que operativizará la conciencia del cuidado.

Por último, se sugiere llevar a cabo procesos de investigación acción, para que tanto el alumnado, como el profesorado, investiguen y reflexionen sobre las prácticas educativas actuales, principalmente en lo inherente al cuidado, y a partir de ello generar cambios, en el quehacer didáctico y la sociedad en general.

En síntesis, el valor del cuidado tiene una relación íntima con la paz (Comins Mingol 2009a: 268), por un lado, el cuidado tiene una importante función, para satisfacer las necesidades de las personas más desprotegidas; por ello, es necesario que la sociedad se apropie y valore más el cuidado; por otro lado, la práctica del cuidado fomenta el aprendizaje de valores de paz y de habilidades pacíficas, necesarias para la

transformación de los conflictos, y por último, el aprendizaje del cuidado se debería desarrollar, como valor humano y no solamente como de género, como ya se ha dicho.

Profundizar en estos estudios y llevar a la práctica la propuesta formulada, desde este estudio, permitirá, no sólo construir y consolidar una cultura para la paz, sino reivindicar los valores, que hasta ahora se han transmitido en función de género, pero que es necesario que se transmitan a todas las personas, como valores humanos, llegando de esa manera, a la construcción de una sociedad más justa, pacífica e igualitaria. Asimismo plantear Futuras Líneas de Investigación Postdoctoral, como el profundizar en las líneas crítica y constructiva de la perspectiva de género en Investigación para la Paz, realizando un mayor estudio de campo en Guatemala, el giro epistemológico pedagógico en la educación de una cultura para la paz y los procesos de investigación acción como metodología de la pedagogía para la paz.

BIBLIOGRAFÍA

- ADHIAMBO-ODUOL, JACQUELINE (2002): «Técnicas tradicionales de mediación y contribución de las mujeres a una Cultura de Paz», en BREINES, INGEBORG y otras (eds.): *Mujeres a favor de la paz. Hacia un programa de acción*, Madrid, Narcea, 235-246.
- AGIRRE SÁEZ DE EGILAZ, ANA (2002): «Orientar para la igualdad, orientar desde la diferencia», en GONZÁLEZ, ANA y LOMAS, CARLOS (coords.): *Mujer y Educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*, Barcelona, Graó, 183-192.
- AGRA ROMERO, MARÍA XOSÉ (2002): «Género y justicia social y política», en CAMPILLO IBORRA, NEUS (coord.): *Género, ciudadanía y sujeto político. En torno a las políticas de igualdad*, Valencia, Gráficas Papallona Soc. Coop. 177–191.
- AGUADO ASENJO, JESÚS CARMELO y JUAN DE VICENTE ABAD (2007): «Gestión democrática de las normas», en TORREGO, JUAN CARLOS (coord.): *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*, Barcelona, Graó, 139–172.
- ALBISURI, ITZIAR ELEXPURU y CONCEPCIÓN MEDRANO SAMANIEGO (2001): *Desarrollo de los valores en las instituciones educativas*, Bilbao, Mensajero.
- ALCALDE, ANA ISABEL y otras (2006): *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje. Claves para la innovación educativa*, Barcelona, Graó.
- ALCAÑIZ MOSCARDÓ, MERCEDES (2002): «La igualdad entre los géneros como cultura de paz y no violencia» en MUÑOZ, FRANCISCO A. y otros (eds.): *Actas del primer congreso hispanoamericano de educación y cultura de paz*, Granada, Editorial Universidad de Granada, 134–141.
- (2010): «La construcción de la cultura de paz desde la perspectiva del género», en DÍEZ JORGE, MA. ELENA y MARGARITA SÁNCHEZ ROMERO (eds.): *Género y Paz*, Barcelona, Icaria, 111-128.
- ALONSO, JOSÉ MARÍA (2004): *La educación en valores en la institución escolar. Planeamiento-programación*, México, Plaza y Valdez.

- ANTUNES, CELSO A. (2000): *Estimular las inteligencias múltiples. Qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan*. Madrid, Narcea.
- ARISTÓTELES (1985): *Ética Nicomáquea. Ética Eudemia*, Madrid, Cremos.
- ÁVILA, MYRON ALBERTO (2004): *Mujer, cuerpo y palabra. Tres décadas de re-creación del sujeto de la poeta guatemalteca* (Muestra poética, 1973-2003), Madrid, Torremozas.
- BALLARÍN DOMINGO, PILAR (2001): *La educación de las mujeres en la España contemporánea. (siglos XIX – XX)*, Madrid, Síntesis.
- BÁRCENAS, FERNANDO y JOAN-CARLES MÉLICH (2000): *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- BARRAGÁN MEDERO, FERNANDO (2004): «Masculinidades e innovación educativa: De la homofobia a la ética del cuidado de las personas», en LOMAS, CARLOS (comp.): *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre sexos y coeducación*, Barcelona, Paidós Ibérica, 145–171.
- BARNETT, MARK A. (1992): «Empatía y respuesta afines en los niños», en EISENBERG, NANCY y JANET STRAYER (eds.): *La empatía y su desarrollo*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 163-180.
- BAUTISTA GARCÍA-VERA, ANTONIO (2009): «Evaluación participativa de programas educativos», en GAIRÍN SALLÁN, JOAQUÍN (coord.): *Nuevas funciones de la evaluación*, España, Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación de España, 169–194.
- BATANAZ PALOMARES, LUIS (2003): *Organización Escolar. Bases Científicas para el Desarrollo de las Instituciones Educativas*, Córdoba, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- BAZZANO, MICAELA M. (2009): «Estereotipos de género en la niñez. Una mirada desde los derechos humanos», en GOETSCHER, ANA MARÍA (comp.): *Perspectivas de la educación en América Latina*, Ecuador, FLACSO, 295–310.
- BONAL, XAVIER (1997): *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*, Barcelona, Graó.
- BONINO MÉNDEZ, LUIS (2001): «Los varones hacia la paridad en los doméstico: discursos sociales y prácticas masculinas», en SÁNCHEZ-PALENCIA, CAROLINA

- y JUAN CARLOS HIDALGO (eds.): *Masculino plural: construcciones de la masculinidad*, Lleida, Ediciones de la Universidad de Lleida, 23–46.
- (2003): «Los hombres y la igualdad con las mujeres», en LOMAS, CARLOS (comp.): *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*, Barcelona, Paidós Ibérica, 105–142.
- BONVECCHIO DE ARAUNI, MIRTA y BEATRIZ E. MAGGIONI, (2006): Evaluación de los aprendizajes. Manual para docentes, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- BLANCO, LIDIA (2008): *Leer con placer en la primera infancia. Abrir un libro... Abrir el mundo*, Buenos Aires, Argentina, Novedades Educativas.
- BLANCO, NIEVES (2002): «Educar a mujeres y a hombres», en LÓPEZ RODRÍGUEZ, FRANCESC (dir.): *Género y educación. La escuela coeducativa*, Barcelona, Graó, 37-46.
- BREINES, INGEBORG y otras (2002a): *Mujeres a favor de la paz. Hacia un programa de acción*, Madrid, Narcea.
- (2002b): «Perspectiva de género en una Cultura de Paz» en BREINES, INGEBORG y otras (eds.): *Mujeres a favor de la paz. Hacia un programa de acción*, Madrid, Narcea, 44–75.
- BREUSE, EDOUARD (1972): *La coeducación y la enseñanza mixta*, Madrid, Marota.
- BONAFÉ MARTÍNEZ, JAUME (2002): *Políticas del libro de texto escolar*, Madrid, Morata.
- BUXARRAIS, MARÍA ROSA y otros (2001): *La educación moral en primaria y secundaria. Una experiencia española*, México, Progreso.
- CABRERIZO DIAGO, JESÚS (2003): «La evaluación de los procedimientos de aprendizaje», en CASTILLO ARREDONDO, SANTIAGO (coord.): *Compromisos de la evaluación educativa*, Madrid, Pearson Educación, 79–89.
- CALLIRGOS, JUAN CARLOS (2003): «¿El otoño del patriarca?», en LOMAS, CARLOS (comp.): *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*, Barcelona, Paidós Ibérica, 213–228.
- CAMPOS ARENAS, AGUSTÍN (2007): *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*, Bogotá, Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio.
- CANO, JOSÉ LUIS y otros (1993): *Medio siglo de Adonais 1943-1993*, Madrid, Rialp.
- CARRASCO, JOSÉ BERNARDO (2004): *Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor*, Madrid, Rialp.

- CARRERA GONZALO, MARÍA JOSÉ (2000): *Evolucionar como profesor. Diálogo, formación e investigación*, Granada, Comares.
- CASELLES PÉREZ, JOSÉ F. (2007): «La educación para la paz en la esfera de los derechos humanos», en VICENTE GIMÉNEZ, TERESA y MANUEL HERNÁNDEZ PEDREÑO (coords.): *Los derechos de los niños responsabilidad de todos*, Murcia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.139–172.
- CASTELLS, MANUEL (2007): «Ser Mujer», en CASTELLS, MANUEL y MARINA SUBIRATS, *Mujeres y Hombres ¿Un amor imposible?*, Madrid, Alianza Editorial, 15-47.
- CELA, JAUME y JULI PALOU (2005): *Carta a los nuevos maestros*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- CIFUENTES MADRID, JAIRO (2005): «La ética del cuidado y la compasión. Una respuesta a los problemas del mundo actual», en RESTREPO, ÁLVARO y JAIME BARRERA PARRA (coords.): *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión*, Colombia, Editorial Pontificia Universidad Javeriana 17–20.
- COMINS MINGOL, IRENE (2002): «Reseña de la Paz Imperfecta de Francisco A. Muñoz (ed.),» *Convergencia*, mayo-agosto, año/vol. 9, número 029, 321-336.
- (2003): *La ética del cuidado como educación para la paz*, tesis doctoral defendida en la Universidad Jaume I de Castellón en el año 2003, disponible en <http://www.tdx.cesca.es>. (Fecha de consulta: febrero 2008).
- (2004): «Género», en LÓPEZ MARTÍNEZ, MARIO (dir.): *Enciclopedia de paz y conflictos, A – K*, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 501.
- (2007): «Las mujeres como constructoras de paz, análisis de una realidad», *Convergencia*, vol. 14, No. 45, 185-195.
- (2008): *La ética del cuidado y la construcción de la paz*, Barcelona, Icaria.
- (2009a): *Filosofía del cuidar. Una propuesta coeducativa para la paz*, Barcelona, Icaria.
- (2009b): «La filosofía del cuidar como coeducación para la paz», en ARZUAGA MAGNONI, JAVIER y FRANCISCO LISCANO FERNÁNDEZ (comps.): *Memoria del segundo congreso internacional sobre paz, democracia*

y desarrollo, versión en CD, México, Universidad Autónoma de México, 1016–1031.

----- (2009c): «Coeducation: Teaching Peace from a Gender Perspective», *Peace & Change*, Vol. 34, No. 4, October 2009, 456-470.

----- (2010a): «Elise M. Boulding», en MESA PEINADO, MANUELA (dir.): *1325 Mujeres tejiendo la paz*, Barcelona, Icaria, 10-13

----- (2010b): «Coeducación en el cuidar: aportaciones a la paz», en DÍEZ JORGE, MA. ELENA y MARGARITA SÁNCHEZ ROMERO (eds.): *Género y Paz*, Barcelona, Icaria, 315-332.

CORTINA, ADELA (2007): *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*, Oviedo, Nobel.

COSME, WANDA (2007): *Nuevas coordenadas de la literatura puertorriqueña*, Puerto Rico, Isla Negra.

DE BLAS ZABALETA, PATRICIO y otros (2002): *Biografía de Julián Besteiro. Nadar contra la corriente*, Madrid, Algaba Ediciones.

DELGADO FRESÁN, ARACELI (2001): *Formación valoral a nivel universitario*, México, Universidad Iberoamericana.

DÍAZ ALCARAZ, FRANCISCO (2002): *Didáctica y currículo: Un enfoque constructivista*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

DÍAZ PÉREZ, GUILLERMINA y otros (2009): «Políticas públicas y violencia de género: más allá de la visibilidad», en ARZUAGA MAGNONI, JAVIER y FRANCISCO LISCANO FERNÁNDEZ (comps.): *Memoria del segundo congreso internacional sobre paz, democracia y desarrollo, versión en CD*, México, Universidad Autónoma de México, 447–464.

DICADE – MINEDUC (2003): *Marco General de la Transformación Curricular y Currículo Básico para la Educación Primaria, Nivel de Concreción Nacional*, Guatemala, Tipografía Nacional.

----- (2005a): *Currículo Nacional Base, Nivel de Educación Preprimaria*, Guatemala, Tipografía Nacional.

----- (2005b): *Curriculum Nacional Base. Prime Ciclo del Nivel de Educación Primaria*, Guatemala, Tipografía Nacional.

- DÍEZ JORGE, MA. ELENA (2010): «Género y paz a través del arte: memorias y silencios contruidos», en DÍEZ JORGE, MA. ELENA y MARGARITA SÁNCHEZ ROMERO (eds.): *Género y Paz*, Barcelona, Icaria, 129-149.
- DIGEACE – MINEDUC (2008): *Manual para la elaboración del Proyecto Educativo Institucional – PEI -*, Guatemala, Tipografía Nacional.
- DOMÍNGUEZ CHILLÓN, GLORIA y JOSÉ LINO BARRIO VALENCIA (2001): *Lenguaje, pensamiento y valores. Una mirada al aula*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- EISENBERG, NANCY y JANET STRAYER (1992): *La empatía y su desarrollo*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- ELBOJ SASO, CARMEN y otras (2006): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*, Barcelona, Graó.
- ELLIOT, JHON (2000): *El cambio educativo desde la investigación – acción*. Madrid, Morata.
- ESCÁMEZ, JUAN y otros (2007): *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*, Barcelona, Octaedro.
- ESCAÑO, JOSÉ y MARÍA GIL DE LA CERNA (2007): *Cuadernos de educación. Cómo se aprende y cómo se enseña*, Barcelona, Horsori.
- ESCRIBANO GONZÁLEZ, ALICIA (2004): *Aprender a enseñar. Fundamentos de didáctica general*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- ESTEVE, JOSÉ M. (1996): «Los profesores ante el cambio social. Nuevos objetivos para una nueva etapa en la educación», en FORTES RAMÍREZ, ANTONIO y otros (coords.): *Formación de profesorado y cambio social. Informe Ronda*, Málaga, Servicio de Publicaciones Universidad de Málaga, 77-112.
- FERNÁNDEZ HERRERÍA, ALFONSO (2004a): «Educación para la paz», en LÓPEZ MARTÍNEZ, MARIO (dir.): *Enciclopedia de paz y conflictos, A – K*, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 378-382.
- (2004b): «Formación del profesorado» en LÓPEZ MARTÍNEZ, MARIO (dir.): *Enciclopedia de paz y conflictos, A – K*, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 477-481.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, SONSOLES (2003): *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas. Español lengua extranjera*. Madrid, Edinumen.

- FERNÁNDEZ VÁSQUEZ, XOSÉ R. (2003): *Educación e igualdad de oportunidades entre sexos*, Barcelona, Horsori.
- FERRER ESTEBAN, GERARD (2007): «Las comunidades de aprendizaje y su sostenibilidad», en CASTRO RODRÍGUEZ, MONTSERRAT M. (coord.): *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*, Barcelona, Graó.
- FRIT, CHRIS (2008): *Descubriendo el poder de la mente. Cómo el cerebro crea nuestro mundo mental*, Barcelona, Ariel.
- FUENTES-GUERRA SOLDEVILLA, MARINA (2001): «La coeducación en la formación inicial del profesorado. Informe de investigación», en BLANCO, NIEVES (coord.): *Educación en Femenino y en Masculino*, Madrid, Ediciones Akal/Universidad Internacional de Andalucía, 41-58.
- GAGO, FRANCISCO (2002): «Mujer y cine (El eterno femenino en el celuloide)», en GONZALEZ, ANA y LOMAS, CARLOS (coords.): *Mujer y Educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*, Barcelona, Graó, 113-130.
- GAIRÍN SALLÁN, JOAQUÍN (2007): «La construcción de una escuela para todos y todas», en GAIRÍN SALLÁN, JOAQUÍN (ed.): *Coeducación y prevención temprana de la violencia de género*, Madrid, Ediciones Gráficas Ariel, 23-59.
- GALTUNG, JOHAN (2003): *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*, Bilbao, Centro de Investigación por la Paz. Fundación Gernika Gogoratzuz y Working Papers Munduan.
- GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, MAITE y JOSÉ MARÍA FOGOAGA AZUMENDI (2006): *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares*, Madrid, Estilo Estugraf Impresores.
- GARCÍA CEBRIÁN, LOURDES y PURIFICACIÓN HUERTAS FUENTES (2001): «Trabajando desde la coeducación, transformamos la situación», en BLANCO, NIEVES (coord.): *Educación en Femenino y en Masculino*, Madrid, Ediciones Akal/Universidad Internacional de Andalucía, 71-85.
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (1994): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- GIL CANTERO FERNANDO y otros (2001): *La enseñanza de los derechos humanos. 30 preguntas, 29 respuestas y 76 actividades*, Barcelona, Paidós Ibérica.

- GILLIGAN, CAROL (1985): *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*, México, Fondo de Cultura Económica.
- GONZÁLEZ ORELLANA, CARLOS (2007): *Historia de la educación en Guatemala*, Guatemala, Editorial Universitaria, Universidad de San Carlos de Guatemala.
- GOÑI ZUBIETA, CARLOS (2002): *Historia de la filosofía I. Filosofía antigua*, Madrid, Gráficas Anzos.
- GRAÑERAS PASTRANA, MONSERRAT y ANTONIA PARRAS LAGUNA (2008): *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales, y nuevas perspectivas*, Madrid, Omograf.
- GUERRA GARCÍA, MÓNICA (2001): «La coeducación como modelo escolar: reconocer la igualdad y la diferencia», en FLECHA GARCÍA CONSUELO y MARINA NÚÑEZ GIL (eds.): *La educación de las mujeres: Nuevas perspectivas*, Sevilla, Pinelo Talleres Gráficos 133–140.
- GUTIÉRREZ MOAR, MARÍA DEL CARMEN (2006): «Educar en los afectos, frenar la violencia sobre la educación afectivo emocional», en CASCÓN SORIANO FRANCISCO (dir.): *Educación emocional y violencia contra la mujer. Estrategias para el aula*, Madrid, Catarata, 15–108.
- HERNÁNDEZ, LAURO y JOSÉ LUIS CISNEROS (2002): « ¿Se educa para la paz o para la guerra? Una visión a través de la historia», en MUÑOZ, FRANCISCO A. y otros (eds.): *Actas del primer congreso hispanoamericano de educación y cultura de paz*, Granada, Editorial Universidad de Granada, 607-613.
- HERNÁNDEZ, MIQUEL OSSET (2005): *La aventura humana. Cuentos populares. Derechos humanos*, Barcelona, Icaria.
- HICKS STIEHM, JUDITH (2002): «Mantener la paz: un nuevo rol para las mujeres» en BREINES, INGEBORG y otras (eds.): *Mujeres a favor de la paz. Hacia un programa de acción*, Madrid, Narcea, 167-188.
- HICKS STIEHM, JUDITH (2002): «Mantener la paz: un nuevo rol para las mujeres», en BREINES, INGEBORG y otras (eds.): *Mujeres a favor de la paz. Hacia un programa de acción*, Madrid, Narcea, 167–188.
- HIERRO, LIBORIO L. (2002): «El concepto de justicia y la teoría de los derechos humanos», en DÍAZ ELÍAS y JOSÉ LUIS COLOMER (edits.): *Estado, justicia, derechos*, Madrid, Alianza Editorial.

- HOFFMAN, MARTÍN L. (1992): «La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral», en EISENBERG, NANCY y JANET STRAYER (eds.): *La empatía y su desarrollo*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 60-93.
- HOWARD ROSS, MARC (1995): *La cultura del conflicto. Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- HUDSON, STHEPANNIE (2000): «Juegos cooperativos: para divertirse »en, HUDSON, STHEPANNIE (ed.): *Aprendiendo a resolver conflictos en la infancia. Manual de educación para la paz y la noviolencia*, Madrid, Catarata, 165–196.
- ITXASO, MARÍA ELÓSEGUI (2010): «Educar en corresponsabilidad entre hombres y mujeres. La igualdad necesaria», en ALQUÉAZAR, RAFAEL LORENZO Y BENEDICTO RODRÍGUEZ (coords.): *Educación cívica. Democracia y cuestiones de género*, Barcelona, Icaria, 179–211.
- JARAMILLO GUIJARRO, CONCEPCIÓN (1999): *Formación del profesorado: Igualdad de oportunidades entre chicas y chicos*, Madrid, Grafoffset.
- JARES, XESÚS R (2005): *Educar para la verdad y la esperanza. En tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismos*, Madrid, Editorial Popular.
- (2006a): «Educación para la ciudadanía y los derechos humanos: retos, necesidades y propuestas», en RIBOTTA, SILVINA (edit.): *Educación en derechos humanos. La asignatura pendiente*, Madrid, Dykinson, 75–90.
- (2006b): «La dimensión global de los derechos humanos y su tratamiento global e interdisciplinar en el ámbito educativo», en MARTÍNEZ DE BRINGAS, ASIER (dir.): *Teoría y práctica en la educación en derechos humanos*, Zarautz, Guipúzcoa, Itxaropena, 21–46.
- (2006c): *Pedagogía de la convivencia*, Barcelona, Graó.
- KOHLBERG, LAWRENCE (1992): *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- LAGO BORSTEIN, JUAN CARLOS (2006): *Redescribiendo la comunidad de investigación. Pensamiento complejo y exclusión social*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- (2009): «La educación democrática: hacia el desarrollo del pensamiento cuidante», en SEOANE, JULIO y otros (eds.): *La democracia como un estilo de vida*, Salamanca, Gráficas Varona, 133–270.

- LAGUÍA, MARÍA JOSÉ y CINTA VIDAL (2008): *Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años)*, Barcelona, Graó.
- LAHERA PARADA, EUGENIO (2002): *Introducción a las políticas públicas*, Chile, Fondo de Cultura Económica.
- LATORRE, ANTONIO (2007): *La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona, Graó.
- LE GAL, JEAN (2005): *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*, Barcelona, Graó.
- LLOPIS, CARMEN (2003): «Para el profesorado», en LLOPIS, CARMEN (coord.): *Los derechos humanos en educación infantil. Cuentos, juegos y otras actividades*. Madrid, Narcea.
- LOMAS, CARLOS (2002): «El sexismo en los libros de texto», en GONZÁLEZ, ANA y LOMAS, CARLOS (coords.): *Mujer y Educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*, Barcelona, Graó, 193-209.
- y MIGUEL ANGEL ARCONADA (2003): «La construcción de la masculinidad en el lenguaje y en la publicidad», en LOMAS, CARLOS (comp.): *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*, Barcelona, Paidós Ibérica, 145–201.
- LÓPEZ NOGUERO, FERNANDO (2007): *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*, Madrid, Narcea.
- LÓPEZ SAN LUIS, ROCÍO (2009): «El fracaso escolar: ¿Igualdad de oportunidades en el actual sistema educativo?», en ALEMÁN MONTERREAL Y PEDRO MARTÍNEZ RUANO (eds.): *Derecho y mujer*, Almería, Editorial Universidad de Almería, 105–114.
- LÓPEZ VALERO, AMANDO y CARMELO MORENO MUÑOZ (2003): «La literatura infantil y juvenil: su aportación a la conformación social de estereotipos sexistas», en CANO VELA, ÁNGEL G. y CRISTINA PÉREZ VALVERDE (coords.): *Cánon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*, Cuenca, Ediciones de La Universidad Castilla-La Mancha, 455–460.
- y otros (2006): «Comunicación, diferencias de género e investigación. Realidad y perspectivas» en *Contextos Educativos, Revista de Educación*, Vol. 8 – 9 (2005–2006), 249–259.

- LORENZO RODRÍGUEZ-ARMAS, MAGDALENA (2005): «Medidas de sensibilización, prevención y detección», en ARANDA, ELVIRO (dir.): *Estudios sobre la Ley Integral contra la Violencia de Género*, Madrid, Dikynson, 39–57.
- MACLAUREN, PETER y J.L. KINCHELOE (2008): *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos. Crítica y fundamentos*, Barcelona, Graó.
- MAGALLÓN PORTOLÉS, CARMEN (2001): «El pensamiento maternal. Una epistemología feminista para una cultura de paz», en MUÑOZ, FRANCISCO A. (ed.): *La paz imperfecta*, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 123-141.
- (2002): «Más igualdad y otros modelos de varón, para erradicar la violencia de género», en MUÑOZ, FRANCISCO A. y otros (eds.): *Actas del primer congreso hispanoamericano de educación y cultura de paz*, Granada, Editorial Universidad de Granada, 395-404.
- (2006): *Mujeres en pie de paz. Pensamiento y prácticas*, Madrid, Siglo XXI de España Editores.
- (2010): «Las mujeres y el saber científico», en ALQUÉAZAR, RAFAEL LORENZO y BENEDICTO RODRÍGUEZ (coords.): *Educación cívica. Democracia y cuestiones de género*, Barcelona, Icaria, 273–290.
- MAGENDZO, ABRAHAM (2006): *Educación en derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy*, Santiago de Chile, LOM Ediciones.
- MARDONES, JOSÉ MARÍA (1991): *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*, Barcelona, Anthropos.
- MARÍ MOLLÁ, RICARD (2006): *Diagnóstico pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica*, Barcelona Ariel.
- MARINA, JOSÉ ANTONIO (2009) *El aprendizaje de la sabiduría. Aprender a vivir/Aprender a convivir*. Barcelona, Ariel.
- MARRÓN GAITE, MARÍA JESÚS (2008): «El juego como estrategia didáctica para favorecer el aprendizaje de la geografía», en LÓPEZ RODRÍGUEZ, FRANCESC (coord.): *El juego como estrategia didáctica*, Barcelona, Graó.
- MARTÍNEZ GUZMÁN, VICENT (2001): *Filosofía para hacer las paces*, Barcelona, Icaria.
- (2002): «Cultura para hacer las paces y educar

con cuidado», en MUÑOZ, FRANCISCO A. y otros (eds.): *Actas del primer congreso hispanoamericano de educación y cultura de paz*, Granada, Editorial Universidad de Granada, 55–69.

----- (2004a): «Cultura para la paz», en LÓPEZ MARTÍNEZ, MARIO (dir.): *Enciclopedia de paz y conflictos*, A – K, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 209-211.

----- (2004b): «Intersubjetividad», en LÓPEZ MARTÍNEZ, MARIO (dir.): *Enciclopedia de paz y conflictos*, A – K, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 591.

----- (2005a): *Podemos hacer las paces, reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*, Bilbao, Desclée de Brouwer.

----- (2005b): «Filosofía e investigación para la paz», *Tiempo de paz*, No.78, 77-90.

----- (2010a): «Cultura de paz y educación para la ciudadanía», en ALQUÉAZAR, RAFAEL LORENZO y BENEDICTO RODRÍGUEZ (coords.): *Educación cívica. Democracia y cuestiones de género*, Barcelona, Icaria, 25-46.

----- (2010b): «Nuevas masculinidades y cultura de paz», en DÍEZ JORGE, MA. ELENA y MARGARITA SÁNCHEZ ROMERO (eds.): *Género y Paz*, Barcelona, Icaria, 291-313.

MARTÍNEZ LÓPEZ, MIGUEL C. (2005): *Cómo favorecer el desarrollo emocional y social de la infancia. Hacia un mundo sin violencia*, Madrid, Catarata.

MARTÍNEZ NAVARRO, EMILIO (2000): *Ética para el desarrollo de los pueblos*, Madrid, Trotta.

MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ, VALENTÍN (2000): *Formación integral de adolescentes*, Madrid, Fundamentos.

MARTÍNEZ TEN, LUZ (2008): «Igualdad entre hombres y mujeres», en ESCUDERO PÉREZ JOSÉ y LUZ MARTÍNEZ TEN (coords.): *Ochenta actividades para educar lúdicamente en valores y ciudadanía*, Madrid, Catarata, 65–100.

MARTÍNEZ TOLENTINO, JAIME (1997): *La crítica literaria sobre Alfonsina Storni (1945-1980)*, Alemania, Edition Reichenberger.

- MARTOS NÚÑEZ, ELOY (2007): *Cuentos y leyendas tradicionales. (Teoría, textos y didáctica)*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MATEO ANDRÉS, JOAN (2000) *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*, Barcelona, Horsori.
- MCCOMBS, BÁRBARA L. y JO SUE WHISLER (2000): *La clase y la escuela centradas en el aprendiz. Estrategia para aumentar la motivación y el rendimiento*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- MÉDICOS DEL MUNDO (2007): *Educación para convivir. Juegos y talleres de educación para el desarrollo en primaria*, Madrid, Catarata.
- MENÉNDEZ, LUIS ANTONIO (2006): *La Educación en Guatemala – 1954-2004 – Enfoque Histórico-Estadístico*, Guatemala, Editorial Universitaria, Universidad de San Carlos de Guatemala.
- MESA, JOSÉ ALBERTO (2005): «La ética del cuidado y sus implicaciones en la formación moral en la escuela», en RESTREPO, ÁLVARO y JAIME BARRERA PARRA (coords.): *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión*, Colombia, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 21–34.
- MESTRE CHUST, JOSÉ VICENTE (2007): *La necesidad de la educación en Derechos Humanos*, Barcelona, UOC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE GUATEMALA (2008): *Anuario estadístico*, disponible en www.mineduc.gob.gt/estadistica/2008/main.html, fechas de consulta, 5 de abril 2008; 24 de mayo 2010.
- MIRÓN PÉREZ, MA. DOLORES y otras (2002): «Génesis y evolución de conceptos y símbolos de las mujeres y la paz en los inicios de la historia: una propuesta de investigación», en MUÑOZ, FRANCISCO A. y otros (eds.): *Actas del primer congreso hispanoamericano de educación y cultura de paz*, Granada, Editorial Universidad de Granada, 143–152.
- MOLINA JIMÉNEZ, CARMEN (2007): «El texto literario como motivación en la enseñanza del español y el desarrollo de hábitos lectores», en CERRILLO TORREMOCHA, PEDRO C. y otros (coords.): *Literatura Infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*, Cuenca, Ediciones de la Universida Castilla-La Mancha, 611–622.
- MONTERO, MA. LOURDES (2006): «Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial», *Revista de Educación*, No. 340, 66-86.

- MONZÓN, ANA SILVIA (2001) *Rasgos históricos de la Exclusión de la Mujeres Ne Guatemala, Cuadernos de Desarrollo Humano No. 2001-6*, Guatemala, Artgrafic de Guatemala.
- MORENO SÁNCHEZ, EMILIA y otros (2005): «Elaboración de una escala de actitudes del profesorado hacia el género y la igualdad de oportunidades», en CEDER DOMÍNGUEZ, PILAR y otras (eds.): *Espacios de Género*, Sevilla, Alfar, 157–168.
- MUÑOZ, FRANCISCO A. (2001): «La paz imperfecta en un universo en conflicto», en MUÑOZ, FRANCISCO A. (ed.): *La paz imperfecta*, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 21–66.
- y MOLINA RUEDA, BEATRIZ (2002): « Estudio e investigación de la paz», en MUÑOZ, FRANCISCO A. y otros (eds.): *Actas del primer congreso hispanoamericano de educación y cultura de paz*, Granada, Editorial Universidad de Granada, 35–69.
- NACIONES UNIDAS (2004): *La enseñanza de los derechos humanos. Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias*, Francia, Louma Productions.
- OLIVER VERA, CARMEN (2002): «Actividades para aprender de los errores», en CASTILLO ARREDONDO, SANTIAGO (coord.): *Compromisos de la evaluación educativa*, Madrid, Pearson, 277–352.
- ONETTO, FERNANDO LUIS (2008): *Con los valores ¿Quién se anima?*, Buenos Aires, Argentina, Bonum.
- ONTORIA, ANTONIO y otros (2006): *Aprendizaje centrado en el alumno. Metodología para una escuela abierta*, Madrid, Narcea.
- ORTEGA RUIZ, PEDRO y RAMÓN MÍNGUEZ VALLEJOS (2001): *Los valores en la educación*, Barcelona, Ariel.
- PERDOMO LÓPEZ, CARMEN ÁNGELES (2003): «Revivir el folclore de tradición oral: una experiencia», en CANO VELA, ÁNGEL G. y CRISTINA PÉREZ VALVERDE (coords.): *Cánon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*, Cuenca, Ediciones de La Universidad Castilla-La Mancha, 281-291.
- PÉREZ, LESLIE (2008): «Inclusión femenina sigue cuesta arriba», *Prensa Libre Guatemala*, 2 de marzo, 36, disponible en

<http://www.prensalibre.com/pl/2008/marzo/02/222404.html> (fecha de consulta: 2 de marzo 2008).

- PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL I. (2005): «La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas», en GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ Y ÁNGEL I. PÉREZ GÓMEZ (coords.): *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 398–441.
- PERRENOUD, PHILIPPE (2007): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Graó.
- POLANCO SAGASTUME, MARA (2007): *Guatemala: Mapeo institucional acerca de la incorporación de la perspectiva de género en el ámbito económico*, Guatemala, Serviprensa.
- POJULÁS MASET, PERE (2008): *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*, Barcelona, Graó.
- POZO, JUAN IGNACIO (2003): «Aprendizaje de contenidos y desarrollo de capacidades en la educación secundaria», en COLL, CÉSAR (Coord.): *Psicología de la instrucción: La enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*, Barcelona, Horsori, 45–68.
- PROT, BRIGITTE (2004): *Pedagogía de la motivación. Cómo despertar el deseo de aprender*, Madrid, Narcea.
- RAMÍREZ, GLORIA (2002): «Educar en derechos humanos, la democracia y la paz en América Latina en el siglo XXI», en MUÑOZ, FRANCISCO A. y otros (eds.): *Actas del primer congreso hispanoamericano de educación y cultura de paz*, Granada, Editorial Universidad de Granada, 643–656.
- (2004): «Los caminos de la educación superior en derechos humanos en México. Hacia una política pública», en MAGENDZO, ABRAHAM (ed.): *De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*, Santiago de Chile, LOM Ediciones, 31–52.
- RAMOS CRESPO, MARÍA GUADALUPE (2001): *Para educar en valores. Teoría y práctica*, Venezuela, Paulinas Distribuidora.
- REARDON, BETTY A. (2002): «Mujeres o armas: la sexista simbiosis militarista», en BREINES, INGEBORG y otras (eds.): *Mujeres a favor de la paz. Hacia un programa de acción*, Madrid, Narcea, 190–202.

- REYES SANTANA, MANUEL (2002): «Cultura de paz, modelos educativos y formación docente», en MUÑOZ, FRANCISCO A. y otros (eds.): *Actas del primer congreso hispanoamericano de educación y cultura de paz*, Granada, Editorial Universidad de Granada, 615–621.
- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, CARMEN (2002): « ¿Qué puede hacer la escuela ante las desigualdades de género?», en MUÑOZ, FRANCISCO A. y otros (eds.): *Actas del primer congreso hispanoamericano de educación y cultura de paz*, Granada, Editorial Universidad de Granada, 385–386.
- RODRÍGUEZ ROSALES, FRANCISCO (1998): *Coeducación, un tratamiento interdisciplinar desde una perspectiva psicopedagógica*, Córdoba, Universidad de Córdoba.
- RUEDA PARRAS, CARMEN (2006): *Coeducar al profesorado para coeducar en las aulas*, Jaén, Servicio de Publicaciones, Universidad de Jaén.
- RUIZ CORBELLA, MARTA (2000): «La enseñanza de los derechos humanos: por una cultura de paz», en LÓPEZ-BARAJAS, EMILIO y MARTA RUIZ CORBELLA (coords.): *Derechos humanos y educación. Actas y Congresos*, Madrid, Fernández y Ciudad.
- SABAN VERA, CARMEN (2007): «La lucha contra la discriminación y la diferencia de género», en GAIRÍN SALLÁN, JOAQUÍN (ed.): *Coeducación y prevención temprana de la violencia de género*, Madrid, Gráficas Arial, 61-86.
- SÁEZ, PEDRO (2006): «Participación y derechos humanos», en MARTÍNEZ DE BRINGAS, ASIER (dir.): *Teoría y práctica en la educación en derechos humanos*, Zarautz, Guipúzcoa, Itxaropena.
- SAGOT, MONSERRAT y GUADALUPE ESPINOSA (2002): *Pobreza y ciudadanía de las mujeres en la sociedad globalizada: Agenda de las mujeres, políticas públicas con enfoque de género. Cuadernos de Desarrollo Humano No. 2002-6*, Guatemala, Serviprensa.
- SANTOS GUERRA, MIGUEL ÁNGEL (2003): *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*, Madrid, Narcea.
- SALAZAR BENÍTEZ, OCTAVIO (2010): «Igualdad de Género y paz social», en DÍEZ JORGE, MA. ELENA y MARGARITA SÁNCHEZ ROMERO (eds.): *Género y Paz*, Barcelona, Icaria, 261-289.

- SARROMONA LÓPEZ, JAUME (2008): «El curriculum», en COLOM, ANTONI J. (Coord.): *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, Barcelona, Ariel, 229–324.
- SAVATER, FERNANDO (2008): *Ética con amor propio*, Barcelona, Ariel.
- SECRETARÍA PRESIDENCIAL DE LA MUJER, GOBIERNO DE GUATEMALA (2005): *Política Nacional de Promoción y Desarrollo de las Mujeres Guatemaltecas y Plan de Equidad de Oportunidades 2001 – 2005*. Guatemala, Serviprensa.
- (2007): *Política Nacional de Promoción y Desarrollo Integral de las Mujeres 2008–2023*. Guatemala, Serviprensa.
- SEIDLER, VICTOR J. (2003): «Transformando las masculinidades», en LOMAS, CARLOS (comp.): *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*, Barcelona, Paidós Ibérica, 206–211.
- SIERRA PELLÓN, CARMEN (2002): «El aprendizaje de los roles de género: de la inferioridad intelectual a la igualdad curricular», en LÓPEZ RODRÍGUEZ, FRANCESC (dir.): *Género y educación. La escuela coeducativa*, Barcelona, Graó, 13-22.
- SIMÓN RODRÍGUEZ, MA. ELENA (2001): «Coeducar chicos con chicas: el reverso de la escuela mixta», en BLANCO, NIEVES (coord.): *Educación en Femenino y en Masculino*, Madrid, Ediciones Akal/Universidad Internacional de Andalucía, 59-70.
- SOLSONA I PAIRÓ, NÚRIA (2002): «Mujer y ciencia», en GONZÁLEZ, ANA y LOMAS, CARLOS (coords.): *Mujer y Educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*, Barcelona, Graó, 47–58.
- y otras (2007): *Aprender a cuidar y a cuidarnos: experiencias para la autonomía y la vida cotidiana*, Granada, Octaedro.
- (2008): «El aprendizaje del cuidado en la escuela», en GARCÍA LASTRA, MARTA, ADELINA CALVO SALVADOR y TERESA SUPINOS RADA (eds.): *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia*, Madrid, Narcea, 199–228.

- STIGLIANO, DANIEL y DANIEL GENTILE (2008): *Enseñar y aprender en grupos cooperativos. Comunidades de diálogo y encuentro*, Buenos Aires, Argentina, Novedades Educativas.
- SUBIRATS, MARINA y CRISTINA BRULLET (1992): *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Madrid, Colomina.
- y ----- (2002): « Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta », en GONZALEZ, ANA y LOMAS, CARLOS (coords.): *Mujer y Educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*, Barcelona, Graó, 133–165.
- TAMUP, CARLOS y otros (2006): *Guatemala: 10 años de la firma de los Acuerdos de Paz. Un análisis de la(s) práctica(s) de la cooperación internacional desde la perspectiva de los derechos humanos*, Bilbao, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- TEJEDA FERNÁNDEZ, JOSÉ (2005): *Didáctica – Curriculum. Diseño, desarrollo y evaluación curricular*, España, Davinci Continental.
- TOBÍO, CONSTANZA y otras (2010): *El cuidado de las personas. Un reto para el siglo XXI*, Barcelona, Fundación La Caixa.
- TOMÉ GONZÁLEZ, AMPARO (2001): «La construcción de las identidades masculinas y femeninas en la escuela», en BLANCO, NIEVES (coord.): *Educar en Femenino y en Masculino*, Madrid, Ediciones Akal S.A/ Universidad Internacional de Andalucía, 87–98.
- y RAFAEL ANTONIO RUIZ MAILLO (2002): «El espacio de juego: escenario de relaciones de poder», en LÓPEZ RODRÍGUEZ, FRANCESC (dir.): *Género y educación. La escuela coeducativa*, Barcelona, Graó, 79-88.
- y ADELINA CALVO SALVADOR (2008): «Identidades de género. Nuevas masculinidades y nuevas feminidades en un mundo en proceso de cambio», en GARCÍA LASTRA, MARTA, ADELINA CALVO SALVADOR y TERESA SUPINOS RADA (eds.): *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia*, Madrid, Narcea, 169–198.
- TORRES SANTOMÉ, JURJO (1992): *El curriculum oculto*, Madrid, Morata.
- TUVILLA RAYO, JOSÉ (1998): *Educar en los Derechos Humanos*, Madrid, Editorial CCS.

- (2004a): *Cultura de paz. Fundamentos y claves educativas*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- (2004b): «Cultura de Paz y Educación», en MOLINA RUEDA, BEATRIZ y FRANCISCO A. MUÑOZ (eds.): *Manual de paz y conflictos*, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 396-415.
- VARELA, JULIA y otros (2002): «Género y cuestión social», en CAMPILLO IBORRA, NEUS (coord.): *Género, ciudadanía y sujeto político. En torno a las políticas de igualdad*, Valencia, Gráficas Papallona Soc. Coop. 25-114.
- VEGA DÍAZ, CONSUELO (2002): «La mujer en la historia y la historia de las mujeres», en GONZALEZ, ANA y LOMAS, CARLOS (coords.): *Mujer y Educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*, Barcelona, Graó, 13–20.
- VERA VILA, JULIO (2007): «Las relaciones escuela y comunidad en un ambiente cambiante», en CASTRO RODRÍGUEZ, MONTSERRAT M. (coord.): *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*, Barcelona, Graó, 11–38.
- VIDAL LUENGO, ANA RUTH (2004): «Interculturalidad», en LÓPEZ MARTÍNEZ, MARIO (dir.): *Enciclopedia de paz y conflictos, A – K*, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 585-586.
- VINYAMATA, EDUARD (2009): *Derechos Humanos. Nuevas realidades*, Barcelona, El Ciervo.
- VOGEL-POLSKY, ELIANE (2001): «Democracia paritaria en Europa», en ROSSILLI, MARIAGRAZIA (Coord.): *Políticas de género en la Unión Europea*, Madrid, Narcea Ediciones, 89–116.

NORMATIVAS CITADAS:

Acuerdo Gubernativo 570-2007, de fecha 13 de diciembre de 2007.

Acuerdo Ministerial No. 581-2006, de fecha 3 de julio del 2006, (derogado).

Acuerdo Ministerial No. 713, de fecha 18 de agosto del 2006.

Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, suscrito en México D.F. el 31 de marzo de 1995.

Acuerdo Sobre Aspectos Socioeconómicos y Situación Agraria, el cual se firmó en México D.F. el 6 de mayo de 1996.

Acuerdo sobre Fortalecimiento del Poder Civil y Función del Ejército en una Sociedad Democrática, firmado en México D.F. el 19 de septiembre de 1996.

Decreto Legislativo No. 12-91, Ley de Educación Nacional, emitida el 11 de enero de 1991. Guatemala, Ediciones Arriola.

Decreto Legislativo 7-99, Ley de Dignificación y Promoción Integral de la Mujer, de fecha, 9 de marzo de 1999.

Decreto Legislativo 11-2002, Ley de Consejos de Desarrollo Urbano y Rural, de fecha 12 de marzo de 2002.