

CONTEXTO, ESCUELA, SUJETO EN EDUCACIÓN BÁSICA: CARACTERIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN SONORA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

ABEL LEYVA CASTELLANOS
Universidad del Valle de México

ROSARIO OLIVIA IZAGUIRRE FIERRO
Universidad Autónoma de Sinaloa

BRENDA SUZETTE ARVAYO MORALES
Secretaría de Educación y Cultura

RESUMEN: Esta investigación es concertada entre el Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora y la Universidad del Valle de México, el objetivo es caracterizar la práctica docente en la educación básica en Sonora. El proyecto de investigación denominado “Caracterización de la práctica docente en educación básica” es un plan que pretende contribuir a la toma de decisiones informadas, para la mejora de la educación en equidad de género en Sonora. Su propósito consiste en la reconfiguración y el fortalecimiento de una educación libre de violencia.

Como trabajo de investigación indaga sobre las condiciones educativas de la formación de las inequidades de género y en la permanente pérdida del protagonismo del diálogo en los contextos escolares del presente. La investigación es un espacio que

da lugar a procesos formativos complejos que parten de planes y programas prescriptivos que, implica a pesar de ello, poseer una visión de una escuela en una sociedad intrincada en múltiples planos y actores.

Esto da lugar a la interrogante ¿Quiénes son las y los docentes y cómo se valoran a sí mismos? Buscando conocer la identidad diferenciada según el nivel de enseñanza y en relación con una práctica docente que se mueve entre la enseñanza y la vocación. El conocimiento del contexto orienta entonces a la formulación de otra pregunta ¿Cuáles son los modelos organizacionales más simétricos de género que identifican a la educación básica en Sonora?

PALABRAS CLAVE: Práctica docente, género, contexto.

Introducción

Para entender la participación de la mujer dentro de los procesos de debate de las desigualdades públicas y domésticas, de la desigualdad cultural en un contexto y en el espacio escolar es necesario relacionar el contexto con el profesorado, lo cual implica una

nueva mirada para comprender el espacio escolar. La organización tradicional del espacio escolar tiene un matiz patrilíneo que trasciende el deuterio-aprendizaje (al aprendizaje del contexto), llamado por Bateson (1973) y citado por Bauman (2001, p.104). El acomodo de las entidades basadas en factores que dan lugar a la inequidad y las diferencias de necesidad entre mujeres y varones. En este sentido, la complejidad de la enseñanza y, la enseñanza de la complejidad son un reto para la formación docente.

La noción complementaria retomada por Bauman (2001b), de Bateson (1973), es proto-aprendizaje, refiere al conjunto de aprendizajes áulicos adquiridos de manera directa por la y el profesor, en esa línea permean contenidos patrilíneos hipotéticamente aportados por la enseñanza del profesor(a).

La noción del profesional duradero ha quedado en una escuela vieja de formación de docentes y ha expirado en gran parte del mundo desarrollado (Bastidas, 2006), (Imberón, 1996). Pero no así en países latinoamericanos donde aún nos concebimos como una sociedad industrial, que formó profesionistas con saberes perenes.

En este el marco de la sociedad del conocimiento y de la cultura innovadora del resto del mundo, promueven una nueva discusión dentro de la formación docente, precisa de responder a la obsolescencia de un grupo de técnicas docentes y a un conjunto de visiones patrilíneas en la educación, venidas de las sociedades agrarias (Leyva, 2009) (Izaguirre, 2010). Para enfrentar las nuevas situaciones estructurales, pensamos en la base de las fuentes de innovación en una cadena organizada en construcciones intencionadas, suministradores, distribuidores y usuarios. Esto exige pensar en la docencia como “trabajadores del conocimiento” (Echeverría, 2007) donde se distinga entre conocedores finales y conocedores expertos.

Por otro lado, el estudio en torno a la relación entre práctica docente y género en los espacios escolares y de aula, cobra relevancia en el contexto de las grandes aspiraciones educativas de los países de América Latina. Éstas se han reiterado en diferentes escenarios internacionales y que, a pesar de las políticas y programas educativos que los países participantes han puesto en marcha, aún conservan su carácter de aspiración u objetivo (Leyva en López *et al*, 2010), (Izaguirre en López *et al*, 2010).

Por tanto, en la presente investigación, se concibe que la formación técnica dentro de la profesión docente haya sido dominante, es importante, pero el problema es que cada vez

nos quedamos en él, por lo que desarrollamos una educación para el objeto, para el contenido y cada vez menos para el ambiente social y humanista de la formación. Si estamos en un medio social, y éste tiende a la diferencia, el programa escolar se aprecia encorseado y fuera de la centralidad pedagógica de la equidad.

La renovación pedagógica implica el derecho a formarse o no, bajo las estructuras patrilineales, así como también interpelar la realidad intencionalmente todos los días después de conocerla o para conocerla, y nos permite re-pensar al docente como investigador(a). Aprender entonces a problematizar nuestra práctica docente nos remite a re-pensar el mundo escolar, el áulico, el curricular, el de las in-equidades y las equidades desde el aprender haciendo como valor de la reflexión de su práctica.

Las preguntas recurrentes en la formación docente son: ¿Qué es la realidad socioeducativa? ¿Qué es la formación? ¿Cuáles son las escalas que hemos usado para explicar el mundo áulico, escolar? ¿Somos capaces desde el rol docente identificar situaciones problemáticas de in-equidades de género partiendo de su propia práctica profesional y plantear acciones de mejora? Otra pregunta como parte de este conjunto es ¿En qué medida la indagación mejora la calidad docente?

El espacio escolar reúne a un conjunto de sujetos venidos de proyectos de vida distintos, aspiraciones propias que convergen en la emergencia de conocer las claves que configuran al nuevo sujeto en la escuela, es parte de ese reconocimiento (aún falta mayor explicación y descripción de ese nuevo sujeto) en la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación, convocada por la OEI en 2008 en El Salvador; y como producto del acuerdo establecido México unió su voz al reconocimiento de grandes deudas sociales y de sistema en materia educativa, algunas de las más importantes expresadas textualmente:

“Entre todos los colectivos de atención prioritaria, es justo destacar la educación de la mujer. Su marginación histórica, su influencia en la vida familiar, en la atención de los hijos y en su seguimiento escolar hacen necesario redoblar los esfuerzos para proporcionarles una mejor educación” (OEI, 2010, p.60)

Por todo lo anterior, pensar en la renovación pedagógica quizá obligue a redefinir la práctica docente en muchos de sus ámbitos, a esta investigación le toca conocer los vectores que mueven la práctica docente desde la perspectiva de género en educación básica y pensar desde ahí ¿Dónde se genera y se transmite el conocimiento de la in-equidad? ¿Contribuye la práctica docente a ese tipo de conocimiento excluyente para uno de los

géneros? El propósito es conocer y tener mejores condiciones de respuestas para innovar.

Objetivo general

Comprender la educación y la formación desde la perspectiva de género promovidos por las y los profesores de educación básica desde la práctica docente en el Estado de Sonora.

Proceso metodológico

A partir de una sociología de la violencia de género, recurrimos a la estadística básica venida de un cuestionario exploratorio con el objetivo de conocer y examinar inicialmente “cómo” perciben las y los profesores la perspectiva de género desde la dimensión escuela-contexto. Los datos obtenidos, generaron vectores que ilustran el mapa de las experiencias personales, generalmente, se extiende más allá de las experiencias personales de la práctica docente.

El cuestionario exploratorio, precisó los roles, y se ajustó la entrevista a profesoras y profesores. Clarificó la importancia de los logros de vida y la distinción del micro-contexto con respecto al micro-espacio. Permitted elaborar una interpretación de experiencias a través de los procesos de comprensión y explicación formuladas mediante notas explicativas.

Desde la nota informativa recuperamos la escalabilidad propia de cada contexto escolar a través de conocer las condiciones sociales de la escuela y las condiciones sociales de los alumnos, y propusimos una estructura de la observación de la vida de la escuela y de la práctica docente. Es entonces, cuando se estuvo en condiciones de poder ver cómo los territorios conjugan una creciente precariedad que habita, encaja, y se relacionan con otros vectores de gran resistencia que podemos describir, pero no tener la oportunidad de explorar nosotros mismos, de todas formas, re-modela y re-estructura la vida de quienes pasan por ella.

Desde el método sociológico se intentó corregir nuestras impresiones acerca de la violencia de género “trasminada hipotéticamente desde la práctica docente”, desafió las opiniones de los investigadores y nuestras acciones investigativas. La violencia de género desde la práctica docente se describe, explica y pasa por diferentes vectores y planos de la experiencia. Dio pautas para conocer la interoperabilidad de varias asimetrías que interaccionan en los contextos de las escuelas, por ejemplo: desde el exterior a los alumnos y

profesores se le evalúa con escalas de la globalidad y de países de primer mundo en las circunstancias de tercer mundo. Esto es un foco de tensión, por la desigualdad, los usos tecnocráticos y mediáticos de los resultados. Problemas de origen fundados en la inadaptableidad de la escala de evaluación, por las condiciones desiguales.

El modelo de prevención a la violencia, sus vectores axiomáticos están descolocados del nivel de las desigualdades y discriminaciones entre los habitantes de las escuelas y sus contextos. Por ello, aprobar en cualquier grado de educación básica no está en el catálogo de logros para el profesor(a), refleja más las restricciones y posibilidades que tienen enfrente.

Al conectar nuestras acciones con las posiciones y condiciones en que nos encontramos. Logramos profundizar metodológicamente (desde el nivel de los hallazgos) al encontrar profesores y alumnos un posible cierre de visión de futuro en la escuela, encontrarse diferentes contextos no es cosa menor en el segundo estado más grande de la república, pero nos permitió pensar que modelar desde la escuela se presume inexacto. La escuela tiene que cambiar varias cosas y recuperar otras; entre ellas, la representación de la seguridad social.

El proyecto se realizó durante los meses de Enero de 2010 a Noviembre de 2010, observando las 12 escuelas, de las cuales se obtuvieron registros de las observaciones, entrevistas, aplicación de cuestionarios, entrevistas a las y los alumnos, a Padres y Madres de Familia, así como a los abuelos y abuelas de los alumnos.

Unidad de análisis

Para este caso, reportaremos el informe de las unidades de análisis 12 escuelas de educación básica distribuidas en 12 regiones del estado. Las regiones se seleccionaron en función de la ubicación de cabeceras de las 18 Jefaturas de Sector de Educación Primaria por considerarlas el eje, por ser la mayoría de las escuelas y ahí colocamos la observación de una escuela por jefatura. Si bien el interés del estudio se ubica en la educación primaria, se han seleccionado también escuelas de los otros niveles de la educación básica, en los lugares donde es posible.

Técnicas y recursos para la obtención de la información

Las dimensiones de estudio centrales en esta investigación son el espacio de aula, espacio escolar y contexto. Con base en ello se utilizarán los siguientes recursos para la ob-

tención de la información de los vectores, nocionales, contextuales, áulicos y de práctica docente:

1. Cuestionario Exploratorio.
2. Bitácora para el registro de las observaciones.
3. Entrevistas formales e informales al personal de la escuela.
4. Guías de observación y Listas de Cotejo.

Desarrollo de la investigación

El llenado del cuestionario, por parte del personal docente de las escuelas visitadas, tuvo reacciones diferenciadas entre el personal, al conocer que se trataba de un cuestionario con perspectiva de género, sobre todos los varones en algunas escuelas trataron de minimizar la importancia de la equidad de género sobre otros temas, para ellos globales y de mayor relevancia que los estudios de género. Las profesoras en general mostraron mayor disposición para dar respuesta a las proposiciones planteadas en el cuestionario; pero también durante la aplicación, algunas profesoras mostraron poco interés a la perspectiva de género.

La escuela es un espacio de sujetos que poseen proyectos de vida diferentes, esto implica aquella segunda capa de aprendizaje que viene de tras de las personas, la trae consigo de origen, del contexto: es el otro aprendizaje (Deutero-aprendizaje). Distinto, tal vez complementario, posiblemente opuesto al currículo oficial. Desde ese sentido se forma una disputa de nociones que en la interacción se intentan desplazarse entre sí.

Si los(as) sujetos, escuela y su contexto, se articulan como parte de la vida y tiene una carga valórica expuesta en la interacción entre vectores, es quizá como dice Zemelman (1998), es un juego de actores con proyectos diferentes.

Situación fundamental para comprender los siguientes datos surgidos de las proposiciones 1;2; 5;7 y 9 alusivo a este fenómeno articulador de la escuela-contexto:

A la proposición “el trabajo escolar es un elemento decisivo en la diferenciación social del género”: Se muestra que en los tres niveles educativos el trabajo escolar no es un elemento decisivo en la diferenciación social de género. Se destaca que en el nivel de prees-

colar están más en desacuerdo que en el resto de los niveles educativos (en términos de porcentajes. Preescolar con 75%; primaria 67.2%; secundaria 67.2%.

La siguiente proposición “el trabajo escolar es esencial para comprender la posición social de los niños y niñas”, muestra que los docentes de preescolar (59,4%) y primaria (54,4%) están en desacuerdo en que el trabajo escolar es esencial para comprender la posición social de los niños y las niñas; sin embargo los docentes a nivel secundaria sí están de acuerdo (51,8%) con dicha aseveración.

El reactivo propuesto les cuestiona “Las mujeres obtienen mejor rendimiento debido a que siguen instrucciones y órdenes”, se muestra que los maestros(as) de preescolar, primaria y secundaria opinaron su desacuerdo en cuanto a que las mujeres obtienen mejor rendimiento académico, debido a que siguen instrucciones y órdenes. Es de importancia que un 14% del profesorado(a) en secundaria está de acuerdo con este reactivo.

Con respecto al reactivo “en tiempos remotos la caza masculina impulsó la construcción social de utensilios y fomentó el desarrollo de las técnicas que marcaron definitivamente la evolución cultural de los grupos humanos” se obtiene que los maestros opinaron a favor de que en tiempos remotos la caza masculina impulso la construcción social de utensilios y fomento el desarrollo de las técnicas que marcaron definitivamente la evolución cultural de los grupos humanos.

Al siguiente argumento “El hombre es proveedor en casa, y la mujer que fomenta buenos modales a las hijas e hijos”, respondieron que la mayoría de los maestros se encuentran en desacuerdo en que el hombre es el proveedor en casa, y la mujer la que fomenta buenos modales a las hijas e hijos. Cabe señalar que nuevamente hay un despunte importante en el nivel de preescolar en cuanto al ítem presentado.

En el marco de este reactivo “Dentro del trabajo escolar, como en la vida en general, los hombres están naturalmente más concebidos para determinados roles, y las mujeres para otros”, aquí, es destacable que en los tres niveles educativos se muestran en desacuerdo (con mismos porcentajes), que el trabajo escolar como en la vida en general, los hombres están más determinados para unos roles y las mujeres para otros.

Conclusiones

Las políticas públicas de educación contra la prevención a la violencia se plantee un proyecto de transformación educativo debe evitar realizarlo en forma descontextualizada esto implica cuatro acciones:

1. Que dicha transformación no puede plantearse sin comprender cuáles son los vectores de cambio contextual en las distintas dimensiones de la dinámica social. Además debe tomar en cuenta que estos vectores de cambio vienen de procesos largos algunos y de corto alcance otros y han producido una ruptura paradigmática a nivel cultural, político e institucional que en la juventud actual se manifiesta de manera muy marcada y particular.

2. Que el impacto de esto vectores es tan fuerte que han generado la emergencia de un nuevo sujeto educativo que hoy se desconoce en el sistema salvo por sus síntomas aislados y convive con las viejas dinámicas del mismo.

3. Que una transformación educativa sólo es posible en este contexto, si se desarrollan políticas públicas de nueva generación.

4. En el caso de la educación las políticas públicas de nueva generación deben tomar en cuenta:

4. 1. Que ha fracasado la pedagogía del posmodernismo y que ha contaminado la percepción de las nuevas tecnologías y del proceso de aprendizaje.

4. 2. Que es necesario plantear una educación en función de otro modelo de desarrollo.

4. 3. Las políticas públicas de nueva generación no se implementan a través de consultoras y gabinetes de gobierno cerrados sino con permanente participación y consulta de los distintos sectores de la sociedad y en función del nuevo contexto y no de una visión refractaria del mismo.

Referencias

Amorós, Celia (2005). La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias... para las luchas de las mujeres. Madrid, España: Ediciones Cátedra (Grupo Anaya S.A.).

Bastidas Morales, José (2006). Estructura social y educación. Evaluación y sociopolítica de los cambios educativos. Culiacán, Sinaloa, México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Bauman, Zygmunt (2006). Vida líquida. Barcelona: Paidós.

- (2001). La sociedad individualizada. Madrid: Cátedra.
- Castel, Robert (2009). Pensar y resistir. Madrid: Círculo de Bellas Artes.
- (2010). La Discriminación negativa. Barcelona: hacer.
- Gargallo, Francesca (2006). Ideas Feministas latinoamericanas. México: UAM.
- Imbernón, Francisco (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura. Barcelona: Gráo
- Izaguirre, Olivia (2009). El cine mexicano la otra escuela. Buenos Aires: Elaleph.com
- Leyva, Abel (2009). Modernidad y Género. La sociedad de las mujeres universitarias en Sonora. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Sinaloa. (Sin publicar).
- López, Rodrigo et al (2010). Perfiles Culturales de la Formación Universitaria. México: Juan Pablo.
- Villa, A. y Miranda, J. (2007). El Chat como espacio virtual sincrónico para el ofertamiento de discursos de estudiantes de Nivel Superior: Una reflexión desde las Dimensiones Mercado Lingüístico y Género. Mexicali, BC: UABC.
- Zemelman, Hugo (1998). Conversaciones didácticas. Argentina: Educo/Universidad Nacional de Comahue.