

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
Facultad de Educación
Instituto de Investigaciones para el Mejoramiento de la Educación Costarricense -
IIMEC -

INFORME FINAL

NOMBRE DEL PROYECTO: “COMPORTAMIENTO COMUNICACIONAL DE
HOMBRES Y MUJERES EN EL PROCESO EDUCATIVO”

NUMERO DEL PROYECTO: 724-A1-058.

INVESTIGADORA: Msc. Ana Lucía Villarreal Montoya.

FECHA: 7 febrero 2003

PROGRAMA: Investigación en Educación y Género (PIEG)

ANTECEDENTES:

El informe que se presenta corresponde a las acciones llevadas a cabo durante el desarrollo del proyecto, de 1 de enero del 2001 a 31 de enero del 2003.

Se anexa:

- un artículo con resultados de la investigación “ENFASIS CONTINUA EN CONTENIDOS y con ello relaciones de poder patriarcales”,
- “Borrador de propuesta para la construcción de procesos educativos con equidad para sus actor@s”; y el informe financiero del proyecto.

TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE CONTENIDO	2
I. INFORME FINAL	5
(SEGÚN GUÍA PARA PRESENTAR INFORMES PARCIALES E INFORMES FINALES DE INVESTIGACIÓN, DE LA VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN)	5
A) ¿QUÉ SE HIZO?	5
B) ¿CÓMO SE HIZO?	7
C) RESULTADOS OBTENIDOS	8
D) LAS DIFICULTADES QUE SE PUEDAN HABER PRESENTADO	13
II. MARCO CONCEPTUAL	15
A. PARADIGMA DE DESARROLLO HUMANO.	15
B. LA COMUNICACIÓN SE CONCRETA EN EL AULA EN TRES ASPECTOS: LENGUAJE, RELACIONES Y ESPACIO.	17
1. Lenguaje:	17
2. Relaciones/interrelaciones:	20
3. Espacio:	22
C. LAS RELACIONES DE PODER PATRIARCALES DOMINACION/ SUBORDINACION SE REPRODUCEN EN EL AULA:	22
D. INVISIBILIZACIÓN DE LAS MUJERES: LA MAYOR VIOLENCIA DEL PATRIARCADO HACIA EL GÉNERO FEMENINO.	25
E. CADA MODELO DE EDUCACIÓN TIENE IMPLÍCITO UN MODELO DE COMUNICACIÓN Y UN MODELO ESPACIAL	27
1. Énfasis en los contenidos:	28
2. Énfasis en los efectos:	30
3. Énfasis en los procesos:	34
F. PROGRAMAD@S PERO NO DETERMINAD@S	39
1. Institución educativa socializa tanto a los estudiantes como a los docentes:	40
2. Reinventar el poder:	42
3. Perspectiva de género:	43
4. Educación holista.	44
III. MARCO METODOLÓGICO	46

A. CIENCIA FEMINISTA	46
B. HIPÓTESIS DE TRABAJO:	47
C. TECNICAS	48
D. OPERACIONALIZACIÓN	50
1. “Cultura invisible”:	50
2. La desigualdad como relación social de dominación.	50
3. Indicadores de legitimación de orden social patriarcal.	50
4. Papel de l@s docentes y educand@s.	51
5. Relaciones	51
6. Lenguaje	53
E. ETAPAS	53
1. Etapa previa: clarificación de supuestos.	53
2. Etapa descriptiva: elaboración de guías de observación y entrevista.	53
3. Etapa esctructural:	54
4. Etapa: discusión de resultados:	54
IV. ANÁLISIS DE LOS DATOS	56
Premisas de investigación:	57
DATOS QUE PERMITEN CONSTRUIR HIPOTESIS	58
A. LENGUAJE	60
1. Lenguaje como fondo colectivo común	61
2. El lenguaje es sexista, pero...	67
3. Programa del curso:	70
B. RELACIONES	71
1. Definición de comunicación	72
2. La comunicación en el desarrollo del curso:	75
3. Relaciones/interrelaciones:	76
C. USO DEL ESPACIO	80
1. Modelos espaciales funcionalistas	80
2. Incidencia del uso del espacio y el mobiliario en el proceso educativo	81
3. Uso del espacio en el curso observado	84
D. EDUCACION COMO SEGUNDA OPCION	85
E. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES:	87
1. Conclusiones:	87
2. Recomendaciones:	90
Bibliografía	90
V. BORRADOR DE PROPUESTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PROCESOS EDUCATIVOS CONEQUIDAD PARA SUS ACTOR@S	93

A. LENGUAJE	95
B. RELACIONES/INTERRELACIONES	97
C. DISEÑO Y USO DEL ESPACIO	101
D. CAMBIO EN TODOS LOS NIVELES: INTRAPERSONAL, INTERPERSONAL, GRUPAL, ORGANIZACIONAL Y SOCIAL	103
1. Reinventar el poder:	104
2. Educación holista:	105
Bibliografía	106

I. INFORME FINAL

(según Guía para presentar informes parciales e informes finales de investigación, de la Vicerrectoría de Investigación)

A) ¿QUÉ SE HIZO?

1. Cumplimiento del cronograma y etapas:

I Etapa:

a - Ubicación y revisión de la producción del conocimiento sobre el tema de investigación, tanto a nivel nacional como internacional; proceso que no acaba sino que se amplía día a día.

b - Conceptualización de lo que se entenderá por: comunicación/ relación/interacción en los procesos educativos; cómo se concretan las relaciones de poder en los procesos educativos y su vinculación con la perspectiva de equidad de género; así como el rol que juega el diseño y uso del espacio en los procesos educativos.

c - Recopilación y análisis de las Fichas profesiográficas de las carreras que se ofrecen en la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica.

d - Inicio del establecimiento de relaciones necesarias para iniciar el trabajo de campo.

e - Solicitud de la información sobre el total de estudiantes de la Facultad de Educación y los porcentajes de hombres y mujeres que integran dicha población, para ello la Directora del IIMEC le envió una carta al Ing. Warner Carvajal, Jefe de Oficina de Registro e Información.

II Etapa:

Inicio proceso de recolección y sistematización de información.

- Recopilación y análisis del plan de estudios, así como del programa del curso que se seleccionó para realizar el trabajo de campo de la investigación.

- Establecimiento de relaciones con la docente para iniciar el trabajo de observación.

- Observación de actividades en el aula.

- Realización de entrevistas a estudiantes y docente. Debe aclararse que aunque en el cronograma de actividades se incluyó la realización de grupos focales, esto no fue posible porque l@s¹ estudiantes trabajan jornadas completas, lo que les imposibilitó a dedicar tiempo a actividades extracurso.

III Etapa: procesamiento de la información.

- Organización de la información, por subtemas de investigación.
- Análisis y procesamiento de la información de cada subtema.
- Triangulación entre los datos obtenidos por diferentes técnicas.
- Elaboración de conclusiones iniciales.
- Presentación de conclusiones iniciales a docente
- Redacción de conclusiones finales y recomendaciones.

2. Participación en eventos:

a) EVENTOS EN LOS QUE SE PARTICIPO COMO EXPOSITORA:

i - En el “I Congreso Nacional de Educación. Por una educación renovada”. Con la ponencia “RELACIONES DE PODER EN LA SOCIEDAD Y EN LA EDUCACION”. CENAC, octubre 2002.

ii - Con la ponencia “COMUNICACION-RELACIONES SEXISTAS EN EDUCACION”, en Coloquio “Relaciones sexistas en la educación”, organizado por el Programa de Investigación en Educación y Género (PIEG) del IIMEC. Realizado en setiembre del 2002.

iii - En Mesa Redonda “La intermediación del Bibliotecólogo en el acceso y uso de la información por l@s usuari@s del siglo XXI”, organizada por estudiantes del curso “El usuario de la información”, de la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información, Universidad de Costa Rica. Mayo 2002

iv - En el “Encuentro investigación y extensión en educación y género”, organizado por el PIEG/IIMEC, Universidad de Costa Rica; 17 y 18 de marzo, 2001, se presentó el proyecto de investigación.

v - Ponencia del proyecto de investigación y un avance en “I Simposio Internacional de Pedagogía Universitaria”, Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación,

¹ Se emplea el símbolo “@” como una forma de resistencia ante el empleo del masculino como genérico y a la vez para visibilizar que no existe todavía una propuesta que supere este tipo específico de violencia hacia las mujeres y todas las manifestaciones femeninas en el universo.

Escuela de Formación Docente, Departamento de Docencia Universitaria (DEDUN) del 17 al 20 de abril, 2001.

b) CHARLAS DICTADAS:

i - “¿Cómo construir la paz?” en Semana Lasallista, Colegio La Salle, setiembre, 2002.

ii - “Tipos de conducta comunicacional”, para emplead@s del Módulo Agropecuario del Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), el Día Internacional de las Mujeres, 8 de marzo 2001.

iii - “Comunicación en el viejo y el nuevo paradigma”, en el curso Comunicación Intercultural, último del Bachillerato en Inglés. Dado por la Profesora Msc. Carmen Delgado, Escuela de Lenguas Modernas, el 16 de mayo, 2001.

c) ASISTENCIA A EVENTOS RELACIONADOS CON TEMATICA DE INVESTIGACION:

i - Asistencia a la Conferencia Internacional “Diversidad cultural y mundialización”, organizada por el Decanato de la Facultad de Ciencias Sociales, con el auspicio del Centro Cultural y de Cooperación para América Central de la Embajada de Francia, le Monde Diplomatique y Radio France Internationale; setiembre 2002, Ciudad Universitaria Rodrigo Facio.

ii - Asistencia al Coloquio “Foucault el infrecuenteable”. Organizado por la Embajada de Francia y el Decanato de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica; 16 al 18 de abril, 2002.

iii - Asistencia a la presentación del libro “Género y Derecho” de Alda Facio , realizada el lunes 25 de junio, 2001, a las 6 de la tarde en la sala de Exrectores de la Universidad Nacional. Actividad organizada por el Instituto de Estudios de la Mujer de la UNA, el ILANUD y el Programa Administración de Justicia de Centroamérica, Panamá y el Caribe.

iv - Asistencia a conferencia “Paulo Freire y la educación superior”, dictada por el Dr. Enrique Dussel y organizada por la Cátedra Paulo Freire y por la Comisión Organizadora del III Congreso Universitario, de la Universidad Nacional, Heredia; 30 de agosto, 2001.

B) ¿CÓMO SE HIZO?

Se recurrió a técnicas de investigación cualitativa: revisión bibliográfica y documental sobre educación, comunicación y género; búsqueda y revisión de propuestas sobre la metodología feminista, y con base en estos materiales se construyó el marco conceptual y el marco metodológico que permitieron llevar a cabo el trabajo de campo.

El trabajo de campo consistió en la observación de todas las sesiones de clase del curso, durante el primer semestre del 2002. Se realizaron entrevistas a la docente del curso y a cuatro estudiantes, dos mujeres y dos hombres. Inicialmente se había programado realizar un grupo focal con las y los estudiantes del curso, pero ello no fue posible, por falta de tiempo de las y los estudiantes, ya que todos trabajan y les quedaba muy difícil dedicar tiempo adicional para realizar este trabajo.

Posteriormente se realizó el procesamiento y análisis de los datos, para lo cual se empleó la triangulación de los mismos, ya que se empleó metodología cualitativa.

C) RESULTADOS OBTENIDOS

1. Se elaboraron los siguientes documentos:

- Marco conceptual (entregado adjunto al informe parcial).
- El desarrollo operativo de la estrategia metodológica (entregado adjunto al informe parcial).
- Documento final con los datos obtenidos en las diferentes etapas y el análisis de los mismos, con base en el marco conceptual desarrollado (adjunto a este informe final)
- Borrador de propuesta para construir una educación con equidad para las personas.

En este informe se incluyen los documentos que se elaboraron como producto del primer año de investigación y los resultados obtenidos.

2. Cumplimiento de objetivos:

A continuación se especifica el cumplimiento o logro de los objetivos propuestos

OBJETIVO GENERAL: Analizar y visibilizar cómo se comunican y relacionan las y los actores del proceso educativo, según su sexo/género, tanto en los espacios formales como informales en los cuales se desarrolla dicho proceso.

Al respecto se observó, en principio, cómo los roles de poder determinados por la posición de l@s actor@s en el proceso educativo son desempeñados por las personas indistintamente de su género. Con esto se quiere decir que la persona que asume el rol de docente en el curso tiene per se el poder, es quien determina el programa del curso y con ello las reglas del juego de todo el proceso. Y quienes se desempeñan como estudiantes asumen el rol de dependientes o sumisión a la autoridad.

Se dice que en principio porque sólo se observó un curso, en el cual la docencia fue desempeñada por una mujer, por lo cual habría que observar más cursos, en los cuales la docencia sea desempeñada por mujeres y por hombres, para hacer comparaciones y aún así sería difícil elaborar conclusiones generales al respecto.

No obstante, el rol de poder es asumido por la docente, ya que la estructura y cultura organizacionales están construidas de esta forma, con lo cual se demuestra que los roles de poder son desempeñados por las personas, por encima de su género o sea que la posición de poder definida socialmente es determinante en el desempeño de los roles sociales.

En cuanto a l@s estudiantes, se observó que tod@s asumen el rol de sumisión; sin embargo, los estudiantes varones se desempeñan con mayor determinación y seguridad que sus compañeras, mientras que las mujeres al intervenir hacen comentarios o sugerencias, los varones se expresan de una forma más afirmativa, asumiendo así el rol de emisores privilegiados que les es asignado en el proceso de socialización.

En cuanto a las mujeres, se observan dos comportamientos: unas (las menos) se desempeñan más afirmativamente, estableciendo diálogos tu a tu con sus compañeros, mientras que otras (la mayoría) asumen un rol de pasividad, participan

sólo cuando se les pregunta y lo hacen con afirmaciones menor determinantes. Con lo cual desempeñan el rol de sumisión asignado socialmente a las mujeres.

En general se observó que los hombres se sienten más presionados a participar y decir lo que piensan, mientras que las mujeres no tienen esa presión y a veces deben “pelear” su derecho a expresarse, porque la docente (en general, pero no siempre) demanda más respuestas de los hombres que de las mujeres.

Además, de los resultados mencionados, en el documento adjunto se detallan aspectos sobre cómo se implementaron el lenguaje, el uso del espacio y las relaciones en el proceso educativo del curso observado.

3. Objetivos específicos y metas:

a) OBJETIVOS ESPECIFICOS

- i. Identificar y describir los diferentes tipos de relaciones que se establecen en los procesos educativos en la educación superior.
- ii. Analizar cómo las metodologías y técnicas adoptadas -implícita o explícitamente- configuran y determinan el tipo de relaciones comunicacionales en el proceso educativo.
- iii. Determinar si se presentan diferencias y similitudes en el comportamiento comunicacional de las mujeres y los hombres (docentes y estudiantes), en las diferentes actividades en las que se concreta el proceso educativo.
- iv. Analizar la relación que puede existir entre el diseño del espacio físico de las instalaciones educativas y los tipos de comunicación y relaciones que se desarrollan en ellos.

v. Establecer el rol que juegan las estrategias evaluativas en los procesos comunicacionales que se desarrollan en el aula y fuera de ella, durante el proceso educativo.

vi. Identificar los cambios y transformaciones que se espera alcanzar entre mujeres y hombres, en búsqueda de la equidad y el respeto a la diversidad y diferencia, en los programas y proyectos de la educación formal superior.

b) METAS

i. Elaborar un documento donde se enumeren y describan los tipos de relaciones que se establecen entre los participantes en los procesos educativos a nivel de la educación superior.

ii. Elaborar un artículo para ser publicado, con los resultados del análisis de cómo las metodologías y técnicas adoptadas en los procesos educativos, configuran y determinan el tipo de relaciones comunicacionales estos procesos.

iii. Elaborar una serie de conclusiones sobre las diferencias y similitudes que se presentan en el comportamiento comunicacional de mujeres y hombres en las diferentes actividades del proceso educativo.

iv. Realización de un taller para presentar y analizar los resultados del análisis de la relación que existe entre el diseño del espacio físico de las instalaciones educativas y los tipos de comunicación y relaciones que se desarrollan en ellos. (Queda pendiente a llevarse a cabo con las personas encargadas en la Universidad, del diseño y construcción y remodelación del espacio físico).

v. Presentar un avance de investigación sobre los resultados del rol que juegan las estrategias evaluativas en los procesos comunicacionales que se llevan a cabo en el aula y fuera de ella. (No se llevó a cabo, porque se aleja del propósito de la investigación, puede desarrollarse como una etapa posterior).

vi. Elaborar una propuesta de cambios y transformaciones que se espera alcanzar entre mujeres y hombres, como producto del cambio en los modelos de comunicación, uso y diseño del espacio en la educación; en búsqueda de la equidad de género y el respeto a la diversidad y diferencias.

En resumen se puede afirmar que los objetivos específicos y i., ii., iii., iv., sus respectivas metas fueron cumplidos. El v. no fue trabajado a profundidad porque ello implicaría ampliar el proyecto a otro aspecto como lo es la evaluación. El vi. será logrado en un trabajo posterior a la conclusión de este proyecto, como parte de las actividades del Programa de Investigación en Educación y Género, que coordina la investigadora. Para lo cual se retomará el “BORRADOR DE PROPUESTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PROCESOS EDUCATIVOS CON EQUIDAD PARA SUS ACTOR@S”.

4. Conclusiones y recomendaciones de la investigación:

1. Conclusiones:

- Podemos concluir que la educación continúa en el viejo paradigma, en cuanto a comunicación, ya que según Pearce (1994) el viejo paradigma es en gran medida un paradigma ligado a la divulgación escrita de materiales: su noción acerca del conocimiento requería que aquello que se considerara como tal fuera escrito o pudiera serlo. En el curso observado se constata este hecho, en cuanto a que las actividades se basan en textos, los cuales son expuestos o analizados, pero no se utilizan como materia prima para realizar otras actividades, como las que plantea el construccionismo, por ejemplo.

- El curso observado puede calificarse como representativo de la institución, en este caso la Universidad de Costa Rica, porque se plantea la hipótesis de que la UCR es parte y reproductora de la sociedad patriarcal, según Vásquez (1996; 42) la institución educativa socializa tanto a los estudiantes como a los docentes y constituye una cultura en el sentido de que está estructurada en torno a un conjunto de valores que le son propios y que actúan globalmente sobre sus miembros contribuyendo a su socialización, tanto de los niños como de los adultos.

Esta afirmación puede comprobarse en aspectos como el diseño y uso del espacio en los procesos educativos y en el diseño de los programas de los cursos y con todo ello en el tipo de relaciones de poder que se establecen entre docentes y estudiantes.

- El lenguaje empleado tanto en los documentos (programa, texto del curso, perfil profesional, etc.) como en las clases es sexista, se emplea el genérico de hombre.

Desde la perspectiva de estudios de género las conclusiones anteriores concuerdan con la afirmación de Bourdieu “En una formación social determinada la AP (Acción Pedagógica) legítima, o sea, dotada de la legitimidad dominante, no es más que la imposición arbitraria de la arbitrariedad cultural dominante, en la medida en que es ignorada en su verdad objetiva de AP dominante y de imposición de la arbitrariedad cultural dominante” (1970; 62).

2. Recomendaciones:

- Realizar investigaciones que validen las hipótesis y datos de esta investigación en otras unidades académicas de la institución.
- Confrontar los resultados de esta investigación con personal docente y administrativo de los diferentes niveles jerárquicos de la institución, como parte del proceso de construcción de la equidad de género que se ha planteado.

D) LAS DIFICULTADES QUE SE PUEDAN HABER PRESENTADO

La mayor dificultad que se presentó es la ubicación y obtención de materiales bibliográficos que aborden la comunicación como proceso de relación/interacción entre las personas, como se plantea en el nuevo paradigma.

Ello por cuanto en la mayoría de materiales que hablan sobre la comunicación en la educación, lo hacen partiendo de que comunicación es información, o sea se ubican en el modelo educativo con énfasis en los contenidos, por lo cual reducen la comunicación en la educación al proceso mediante el cual el y la docente le dan los conocimientos/mensajes a las y los estudiantes.

Estas dificultades se deben tanto al reducido desarrollo que en la teoría feminista ha tenido el concepto de comunicación, como porque en estos momentos se está en la construcción de cómo debe ser la comunicación en el nuevo paradigma; todo lo cual resulta en una ausencia de una propuesta específica sobre cómo deben ser las relaciones/comunicación/interacciones en procesos educativos que superen las relaciones de poder de la sociedad patriarcal.

No obstante, estas dificultades se resolvieron, ya sea construyendo propuestas o con la búsqueda de textos de autores de otras disciplinas.

Consideraciones finales:

Como se plantea en el documento que se adjunta a este informe, con los resultados obtenidos del proceso de investigación se obtienen propuestas que pueden convertirse en hipótesis, las cuales se recomienda sean retomadas en proyectos de investigación que se desarrollen a futuro.

No obstante que el estudio es realizado con metodología cualitativa, se recomienda presentarlo a l@s actor@s del proceso educativo ubicad@s en los diferentes niveles jerárquicos de las instituciones, como parte de un proceso conjunto de construcción de una educación con equidad para las personas y que por lo tanto supere las inequidades existentes, tanto en lo que se refiere a género como en otras áreas, todas las cuales se encuentran en los derechos humanos.

II. MARCO CONCEPTUAL

La presente investigación se lleva a cabo con base en las siguientes proposiciones conceptuales:

A. PARADIGMA DE DESARROLLO HUMANO.

Esta investigación se inscribe en el paradigma de desarrollo humano, ya que es el que plantea la posibilidad de analizar y superar las relaciones que caracterizan la sociedad patriarcal actual, lo cual implica que permitirá elaborar/construir una propuesta alternativa a las relaciones de dominación/subordinación, lo cual constituye uno de los propósitos de la teoría de género.

A inicios del tercer milenio se ha demostrado que el paradigma (patriarcal) que planteaba el desarrollo como una meta únicamente de crecimiento económico, no logró satisfacer todas las necesidades de los seres humanos, por lo cual se está en la búsqueda y construcción de nuevas propuestas, una de ellas es la del paradigma de desarrollo humano, también llamado ecológico, y que como uno de sus principios plantea retomar los valores femeninos, como una forma de lograr la formación de seres humanos integrales, por ello la presente investigación se ubica en este paradigma.

" El enfoque de desarrollo humano sustentable se ha centrado en construir los caminos de acceso de las personas a condiciones sociales, económicas, políticas, jurídicas y culturales que les permitan participar y contar con educación, salud, techo y alimentación de calidad, así como acceder al trabajo y realizar diversas actividades, y poseer bienes... Es esta una perspectiva de redistribución de la riqueza material y simbólica y de su cuidado, preservación e incremento... Sus principios metodológicos y su sentido son: la democracia, la seguridad y condiciones de paz y convivencia solidaria." (Lagarde: 1996; 103 - 104).

En el desarrollo de la comunicación como relación se retoman los principios metodológicos citados y se busca validar y construir propuestas educativas con estos principios, desde el campo de la comunicación. Con lo cual se pretende aportar para la superación del patriarcado ya que:

“El patriarcado no se puede superar haciendo patriarcas a quienes no lo son, para que todes tengan los derechos formales y reales del patriarca, sino superando ese orden social, con su régimen de derechos. Aquello a lo que se denomina derechos, en la práctica es un sistema de privilegios y el privilegio remite necesariamente a su otra cara, que es la deposición. Derechos /privilegios para unes es deposición para otras”. (Izquierdo: 1991; 80)

Ante esta situación se adopta el modelo de ciencia con visión feminista, el cual tiene más que ver con los valores que *ahora* se asignan a lo femenino, ya que las relaciones que establecen las mujeres con los objetos de estudio son de mutualidad, más que dominación/subordinación. “De ahí se deriva un modelo de interrelación que es contrapuesto al dicotómico...” ((Sánchez: 1991; 173).

Otra razón por la cual se opta por el nuevo paradigma es que este permite hacer una lectura diferente de la realidad, o sea describir y conocer la cultura invisible, que es la que sustenta al patriarcado. Esta cultura es reproducida por todas las instituciones de la sociedad, por lo cual la educación y las organizaciones que operacionalizan los procesos educativos formales y no formales, son reproductores de esta cultura; de allí la importancia de ver lo que no se ve a simple vista, porque estamos acostumbrados y se nos ha presentado como el ser y al mismo tiempo el deber ser.

Además, es dentro de las propuestas que se ubican dentro del nuevo paradigma en las que se plantea la posibilidad de llevar a cabo este tipo de estudios. Dentro de estas propuestas podemos mencionar la de la Educación Holista, Educación Integral y otras, las cuales plantean (aunque no explícitamente) la necesidad de operacionalizar procesos educativos que incluyan procesos comunicativos (de interacción e interrelación) a diferentes niveles, iniciando desde el intrapersonal hasta llegar al social, lo cual plantea un reto que se retoma en esta investigación.

B. LA COMUNICACIÓN SE CONCRETA EN EL AULA EN TRES ASPECTOS: LENGUAJE, RELACIONES Y ESPACIO.

En las búsquedas que se han realizado, tanto en Internet como en las bibliotecas nacionales, el concepto de comunicación en educación implícito es el de lenguaje, información masiva o el uso de las nuevas tecnologías en los procesos educativos; invisibilizándose la comunicación como relación/interrelación, que es la que se desarrolla mayoritariamente en la vida de los seres humanos.

El comprender el proceso educativo como un fenómeno social, que debe ser democrático y participativo y que debe ir superando los enfoques y las prácticas tradicionales; implica que se relacionen con dos fenómenos importantes para el desarrollo de la educación dentro de un marco democrático: la comunicación y el espacio, o sea, el cómo y el dónde se desarrollan esos procesos educativos.

Por ello se lleva a cabo un proceso de construcción teórico/metodológica del concepto comunicación y en principio se propone que esta se concreta en el aula en tres aspectos: lenguaje, relaciones/interrelaciones y uso y distribución del espacio.

Se considera que este es un aporte a destacar de esta investigación, ya que implica el tomar aportes de disciplinas y autor@s diversos y construir con ellos una propuesta específica del concepto de comunicación en la educación, el cual se puede ajustar y ampliar a otras áreas.

1. Lenguaje:

Tradicionalmente cuando hablamos de comunicación nos remitimos al lenguaje, como una de las formas por excelencia de este proceso.

La palabra lenguaje se define como “Conjunto de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa y siente” (Real Academia de la Lengua: 1994; 878). Además de

la utilización del masculino como término genérico, el lenguaje es reducido a la oralidad de los seres humanos.

Sobre este tema existen múltiples investigaciones y construcciones teórico metodológicas, algunas de las cuales serán retomadas en este trabajo. Como por ejemplo la de María Ángeles Calero, quien afirma que en las sociedades patriarcales los sistemas lingüísticos presentan una marcada óptica masculina, es lo que se llama androcentrismo, el cual supone que la medida de todas las cosas se toma de los varones y que, en el caso de que las mujeres sean consideradas, son tratadas siempre como una desviación o alejamiento de la norma, construida ésta sobre los patrones masculinos. Por lo cual, dice, el androcentrismo acarrea, sin duda, la infravaloración y hasta la ocultación de lo femenino y puede ir acompañado, además, de un componente misógino (Calero: 1999; 9).

Fenómeno que es constatado por Chaves (2001; 25) "... el lenguaje que utilizó la profesora, sobre todo al iniciar el curso lectivo, fue un lenguaje dirigido al control real y simbólico de los y las estudiantes, el interés se dirigió a comunicar las reglas de la clase y a que ellos y ellas las cumplieran de acuerdo con la función reproductora de la escuela, que se ajusta a los requerimientos de la producción económica y cultural dominante".

Por su parte Jiménez (2000; 31) expresa que "El lenguaje como institución patriarcal es sexista y opresor en sí mismo". Afirmación que fue antecedida por Freire al expresar que hablar del cuño machista del lenguaje no es un problema gramatical, sino ideológico y específica "La discriminación de la mujer, expresada y efectuada por el discurso machista y encarnada en prácticas concretas, es una forma colonial de tratarla, incompatible por lo tanto con cualquier posición progresista, de mujer o de hombre, poco importa"; y expresa que cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo, ya que la relación lenguaje-pensamiento-mundo es una relación dialéctica, por lo cual la superación del discurso machista, como la superación de cualquier discurso autoritario, exige o nos plantea la necesidad de empeñarnos en prácticas también democráticas (1998; 64).

El sexismo se concreta tanto en la invisibilización o reproducción de estereotipos femeninos, como en la reproducción de estereotipos masculinos. Según Izquierdo (1991 ;82) la conducta sexista consiste en prejuzgar la existencia de distintas capacidades en función de las diferencias anatómicas y fisiológicas de las hembras y los machos, se trata de un prejuicio.

Parte de la crítica feminista que se ha hecho en la investigación sobre sexismo en la lengua castellana en España es resumida por Ana Mañeru Méndez (1991; 19) en los siguientes aspectos:

- La preeminencia masculina de las culturas favorece que los niños aprendan que su discurso está legitimado por su posición de futuros hombres, y que las niñas aprendan un discurso subordinado a otros intereses que no son los suyos, por su posición de futuras mujeres.
- Respecto al sexismo, las normas de uso del lenguaje operan siempre en un sentido y no en otro, lo cual excluye la posibilidad de que dichas normas sean casuales o indiferentes.
- Cada vez que se utilizan estas normas o se transmiten a través de los procesos educativos, sin someterlas a la crítica, se colabora a perpetuar la discriminación.
- El lenguaje no es abstracto, ajeno a las personas, sino un instrumento que debe responder a su capacidad de pensamiento y comunicación, sin coartarla.
- La valoración diferente del discurso masculino y femenino es un reflejo evidente de una ideología sexista.
- El lenguaje sexista es un instrumento de discriminación en sí mismo, que actúa contribuyendo a enmascarar la discriminación que produce y la propia realidad discriminatoria subyacente.

Además, se analizará la lengua, como fondo colectivo común, porque como se ha afirmado esta también representa un rol en las relaciones de poder y en los procesos de valorización social, de manera que ciertos usos, percibidos como característicos de los grupos dominantes, son más apreciados y tienden a ser adoptados por las otras capas sociales (Vásquez: 1996; 58)

2. Relaciones/interrelaciones:

Aunque tradicionalmente se reduce la comunicación al lenguaje, en esta investigación se retoma la comunicación como relación e interrelación entre las personas. Este planteamiento se sustenta en las siguientes proposiciones:

a. En la sociedad patriarcal las relaciones entre hombres y mujeres son de poder, de dominación/subordinación, y estas se reproducen en todas las estructuras e instituciones de la sociedad, no siendo la educación una excepción. Así como de que este tipo de relaciones son asumidas por hombres y mujeres, según el rol que estén desempeñando.

“La jerarquía de los géneros conduce al establecimiento de relaciones de dominación/subordinación entre el género masculino y el femenino, independientemente de cuál sea el sexo de las personas que ocupan los espacios sociales de género, en las relaciones de género” (Izquierdo: 1991; 82)

En este eje se analizarán las conductas de tod@s l@s actor@s, así como las relaciones que se dan en los procesos educativos y cómo éstas corresponden con determinados modelos de educación, los cuales tienen implícitos modelos de comunicación específicos para cada uno de ellos.

b. Se retomará la propuesta de Pearce (1994) en el sentido de que la comunicación es actividades (conversaciones, actividades conjuntas, semejantes a juegos), es el medio constructivo, en tanto el lenguaje es una parte de esas actividades. Este autor plantea que el viejo paradigma era en gran medida un paradigma ligado a la divulgación escrita de materiales: su noción acerca del conocimiento requería que aquello que se considerara como tal fuera escrito o pudiera serlo. En tanto el nuevo paradigma consiste en el pasaje de la teoría a la praxis; en pasar de espectadores a participantes.

Afirma Pearce (1994; 281) que en lugar de aspirar al conocimiento de las cosas verdaderas, tenemos que aspirar a una sabiduría acerca de cómo funcionan las cosas en el mundo; lo cual es algo más que el conocimiento artesanal de cómo se hace algo, implica una inteligencia reflexiva (o una reflexión inteligente).

c. Comunicación no es: sermonear, aconsejar, lanzar advertencias o regaños, hacer pronunciamientos, ni juzgar (Sanford: 1998). Esta afirmación, permitirá identificar estas formas de relacionarse como parte de los procesos de información, no de los de comunicación. Ello por cuanto la persona que se atribuye el poder para sermonear, aconsejar, lanzar advertencias o regaños, hacer pronunciamientos y juzgar, está actuando como emisora privilegiada, o sea se percibe a sí misma como quien sabe más para calificar la conducta o acciones de la otra persona, con lo cual asume el rol de dominación.

d. Según el Interaccionismo las personas no actúan sino que interactúan, lo cual puede ser retomado desde la comunicación, en el sentido de que las personas no se relacionan con los demás, sino que se interrelacionan, esto implica dar el paso de pensar que la comunicación es el fenómeno mediante el cual una persona (emisora) da un mensaje a un otra persona (receptor), y replantear la comunicación como un proceso dialógico, de construcción conjunta, entre personas que aunque desempeñen diferentes roles tienen la capacidad de expresarse y aportar desde sus experiencias y aprendizajes.

La interacción social no se concibe como una simple respuesta de la persona a los factores que están actuando sobre ella, sino como un proceso de construcción que es también formativo. La persona elabora esquemas de interpretación que no son nunca definitivos, pero que se confirman y se precisan como consecuencia de su confrontación con las respuestas de otros individuos (Woods 1992, citado por Vásquez: 1996; 46).

La perspectiva interaccionista no concibe al actor (adulto o niño) como un receptor pasivo, ya que este participa activamente en el proceso de su propia socialización, contribuyendo de esta manera en la recreación del sistema social donde vive y actúa, de tal modo que se puede decir que (re)construye la realidad social, dándole un sentido; interacciones que son influenciadas directamente por las situaciones y los contextos donde se desarrollen. Evidentemente, este proceso es el resultado de las interacciones ejecutadas por un conjunto de actores durante períodos de tiempo más o menos largos (Vásquez: 1996; 49).

Esto concuerda con la propuesta de Freire (1998; 135) en “Pedagogía del oprimido”, donde plantea que “mientras que enseñando unas y aprendiendo otros, todos aprenden y enseñan, sin que esto signifique que sean todos iguales o que quien enseña no aprende o quien aprende no enseña”.

3. Espacio:

Existe una estrecha relación entre los modelos educativos y los modelos espaciales como contenedores sociales de estas actividades, por lo cual se observará y analizará la distribución y uso de los espacios en los procesos educativos, ya que este también reproduce las relaciones de poder y los modelos de comunicación implícitos en dichas relaciones.

Los actores que representan la institución (especialmente los maestros, pero también los inspectores y los directores de los establecimientos) no tienen conciencia del efecto que tendrá el escenario que han montado y donde actúan cotidianamente (Vásquez: 1996; 51).

Este aspecto será ampliado en el punto E. de este documento, en el cual se desarrollan los modelos espaciales acordes a cada modelo de educación y de comunicación.

C. LAS RELACIONES DE PODER PATRIARCALES DOMINACION/SUBORDINACION SE REPRODUCEN EN LA AULA:

Al igual que en las demás instituciones sociales, las relaciones que se dan en los procesos educativos son de dominación/subordinación y son reproducidas por todas las personas (Villarreal: 1999), siendo determinante el rol de poder que desempeña cada persona para asumir conductas de dominación o subordinación.

La jerarquía de los géneros conduce al establecimiento de relaciones de dominación/subordinación entre el género masculino y el femenino,

independientemente de cuál sea el sexo de las personas que ocupan los espacios sociales de género, en las relaciones de género (Izquierdo: 1991; 82).

Es muy importante que las personas comprendan que “la perspectiva de los dominantes no es patrimonio sólo de los dominantes, marginadas y oprimidas ven su mundo desde la perspectiva dominante porque es la única que conoce conscientemente” (Nota al pie: Facio: 1994; 30). Esto implica que casi todas las personas de la sociedad patriarcal reproducimos este tipo de relaciones, no tanto porque las conocemos conscientemente -como afirma Facio- sino porque las aprendemos como parte del proceso de socialización, como la forma válida y única de relacionarnos, y las reproducimos inconscientemente, aunque en ocasiones lleguemos a defenderlas conscientemente, lo cual ocurre por el hecho de que el patriarcado tiene su “discurso verdadero”, el cual aprendemos como único; ya que esta es una de las formas que tiene para mantenerse y para que quienes vivimos en esta sociedad lo reproduzcamos y nos sintamos identificad@s con el.

Esta es una de las trampas en las que estamos atrapad@s y por lo cual es necesario realizar estudios y trabajos de investigación y acciones donde se visibilice este fenómeno y se pongan en práctica otras formas de relacionarnos; para ir construyendo formas alternativas a estas conductas. “El patriarcado obliga a las mujeres que detentan el poder a utilizarlo de la misma manera que los hombres, porque de esta manera se asegura que la gran mayoría de las mujeres no sientan que otra mujer representa sus intereses, porque se inhibe todo sentimiento de sorosidad, fomentándose más bien, la competencia por un hombre” (Facio: 1994; 24).

En el caso específico de la comunicación las relaciones dominación/subordinación se concretan en las conductas comunicacionales agresivas y sumisas, las cuales serán objeto de estudio en el aula.

“El primer aspecto que emerge de los datos es la influencia que tiene la educadora en el proceso de socialización de los niños y las niñas, pues es ella la persona que tiene el mayor poder, es la que establece las reglas del juego dentro del contexto del aula, y la que mediante el lenguaje y las interacciones que propone transmite sistemáticamente

actitudes, conocimientos, experiencias, valores, en fin una visión de mundo y de ser humano que va moldeando la identidad de las y los estudiantes” (Chaves: 2001; 25).

Por su parte Marta Lamas (1994; 12) expresa que plantear el problema del sexismo y del poder patriarcal en términos de género permite entender que el problema de las mujeres en la sociedad no es un problema de biología, sino un problema social y que el feminismo no es una lucha de y para las mujeres, aunque parte de ellas, sino de toda la sociedad. Esto lo complementa al expresar que lo que el feminismo propone es acabar con la regulación cultural que adjudica ciertas características y funciones a un género, con la consecuente exclusión o limitación del otro y que lo que se quiere es que la riqueza de la gama de posibilidades humanas se exprese sin reglamentaciones.

El Interaccionismo plantea que el aula se dan dos tipos de interacciones: verticales y horizontales. Las primeras son las que se dan entre el o la docente y los estudiantes y el segundo entre los estudiantes, pares entre ellos (Vásquez: 1996: 80).

Interacciones verticales: se dan en el marco de una estructura asimétrica en relación con el poder. Uno de los protagonistas (el o la docente) representa a la institución, la ley, el poder, el conocimiento y posee la autoridad; mientras que el otro protagonista (alumnado) acepta que no sabe, se encuentra en una posición de sumisión a la institución y no pone en duda a la autoridad. Lo anterior determina que los diferentes actores sociales tengan roles claramente definidos y que sea muy raro que se acepte un cuestionamiento a estos roles, más bien al contrario, ello provocaría sanciones.

Estas interacciones están ritualizadas: el alumno dispone de modelos para dirigirse al maestro y los intercambios que provienen del maestro también se efectúan según un modelo; pero el maestro tiene el derecho de cambiar y de imponer nuevos modelos, siempre que permanezca dentro del marco global que estipula la institución (Vásquez: 1996: 81).

Interacciones horizontales: los protagonistas de estas son pares. Son amplias: se extienden de manera flexible a través del tiempo, pueden reproducirse muchas veces a lo largo de una clase y mucho más aún; la flexibilidad le permite a los actores estar

relativamente atentos a la lección al mismo tiempo que entablan interacciones entre ellos. Cuando se observa el conjunto de una clase se puede afirmar que la mayoría del tiempo hay alumnos practicando interacciones horizontales. Aparentemente el maestro no interviene, se desarrollan a pesar suyo, lo cual probablemente les confiere una parte de su atractivo.

En estas interacciones los alumnos desafían una prohibición, por lo cual se trata de un “desafío disimulado”. Además, los actores se sitúan todos en una posición equivalente

La cultura de la institución impone una cierta interpretación donde estas interacciones se perciben como “marginales” y negativas en relación con lo que se considera como una clase ‘bien llevada’ (Vásquez: 1996: 126) Ambas interacciones pueden desarrollarse paralela y simultáneamente.

D. INVISIBILIZACION DE LAS MUJERES: LA MAYOR VIOLENCIA DEL PATRIARCADO HACIA EL GENERO FEMENINO.

Nos hemos - o más bien dicho - nos han enseñando que violencia es sinónimo de agresión y de ejecución de actos que afectan físicamente a las personas. Pero al consultar bibliografía sobre el tema encontramos varias definiciones que complementan dicho concepto con el de omisión.

Por ejemplo, Claramunt (1997; 4 y 7) define que la violencia emocional es toda acción u omisión destinada a disminuir a la otra persona, lesionando su autonomía y autoestima; y la violencia doméstica como todo acto u omisión que resulte en un daño a la integridad física, sexual, emocional o social de un ser humano. Concuera con ella Batres, quien define la violencia doméstica como cualquier acto de comisión u omisión, llevado a cabo por miembros de la familia y cualquier condición que resulte de dichos actos y que prive a otros miembros de la familia de iguales derechos y libertades o interfiera con su máximo desarrollo y libertad de elegir.

Con base en las definiciones anteriores podemos afirmar que uno de los mayores actos de violencia ejercidos por la sociedad patriarcal hacia las mujeres es su invisibilización,

desde el lenguaje, hasta todos los aportes que las mujeres hemos dado a la humanidad y que han permitido que nos mantengamos como especie, por ejemplo.

Esta invisibilización es reproducida y mantenida día a día por los sistemas educativos. Es así como las niñas, cuando ingresan a los centros educativos, deben acostumbrarse a entender que se les llame “niños”, las madres debemos acostumbrarnos a que en las informaciones escritas de las escuelas y en las reuniones de “padres de familia” (a las cuales acuden un 80 ó 90% de madres y el resto de padres), nos demos por enteradas/incluidas cuando se dirigen a los “padres”, así como debemos aceptar que las autoridades educativas sí utilicen la palabra “madre” cuando nos recuerdan que es nuestra obligación velar por el rendimiento (tareas, estudio, etc) y la presentación de nuestros hijos e hijas (uniformes, etc.), ahí sí existe la palabra “madre”, para llamarnos la atención, para regañarnos, para hacernos sentir como niñas desobedientes con la tarea que la sociedad nos ha dado.

Es así como desde los primeros años en la educación formal se nos violenta e irrespeta a las mujeres, al invisibilizarnos al incluirnos en un genérico que no es tal.

Una de las formas en que esta invisibilización es reproducida y mantenida, es en los sistemas de clasificación de los materiales de las bibliotecas, no siendo la excepción el sistema de bibliotecas de la Universidad de Costa Rica, en el cual “Muchos contenidos sobre la “temática mujeres” en la colección general del SIBDI-UCR, están invisibilizados. Aunque los documentos de la colección incluya cantidad y calidad de información de interés para las mujeres, ésta no es recuperable a través de los medios usuales que tienen las personas que consultan, los ficheros manuales y las terminales” (Jiménez: 200; 276).

Jiménez (2000; 277) amplía lo anterior al expresar que desde la perspectiva de las mujeres, los lenguajes controlados que se están utilizando en el SUBDI-UCR para el análisis documental, no ofrecen la posibilidad de una adecuada indización y consecuente recuperación de la información. Ya que reflejan, en su lenguaje, su estructura y sus contenidos una sociedad patriarcal ... “por lo cual faltan palabras y temas que reflejen la realidad de las mujeres, sus intereses, su conocimiento, sus

aportes, sus vivencias, sus carencias, falta en general, la visión del mundo de las mujeres”.

Estos lenguajes controlados padecen de las consecuencias del sexismo del lenguaje corriente, por lo cual utilizan el masculino como genérico, reafirmando al hombre como paradigma de lo humano y a la vez, la subordinación de las mujeres, la presencia o ausencia significa autorización o desautorización.

Jiménez constató que en el SIBDI - UCR no existen los descriptores género, perspectiva de género, o enfoque de género; no se recuperan registros con los descriptores derechos reproductivos, derechos de las mujeres, participación de las mujeres en los diferentes campos (político, social, laboral, sindical, económico, comunitario, cultural); no existen los descriptores maternidad, sexualidad, identidad femenina ni otros relacionados con el cuerpo de las mujeres; así como en relación con los términos relativos a violencia de género, sólo se identifican los términos violencia conyugal o el término general violencia, quedando invisibilizados muchos contenidos sobre diferentes tipos de violencia (2000; 279)

La principal consecuencia para la sociedad costarricense de la falta de información sistematizada en los centros de información sobre la temática mujeres, es que las políticas, la planificación y el desarrollo social se sigue basando en el conocimiento de sólo una parte de la realidad; ya que el desarrollo equitativo de la sociedad sólo se podrá dar cuando las mujeres estén plenamente reconocidas y representadas en todos los espacios y en igualdad de oportunidades con los hombres.

En el caso de la UCR las investigaciones con perspectivas de género se enfrentan con esta problemática, lo cual implica que no se conozca certeramente qué se ha investigado o estudiado sobre las mujeres, por lo cual por más rigurosos que sean los estudios del estado de la cuestión, estos siempre serán omisos por los problemas citados por Jiménez.

E. CADAMODELODE EDUCACIONTIENEIMPLICITOUN MODELODE COMUNICACION Y UN MODELO ESPACIAL

Si adoptamos a la comunicación como el conjunto de formas que tienen las personas para relacionarse, podemos observar que cada modelo de educación tiene implícito, una serie de formas de relación entre l@s sujet@s de dicho proceso.

Esto implica que en cada modelo están implícitas las conductas comunicacionales que se espera asuman quienes participan en él: por ejemplo en los modelos en los cuales las relaciones de poder que se dan son de dominación/subordinación, las conductas comunicacionales que adopten las personas serán las agresivas (emisoras) o sumisas (receptoras); mientras que en los modelos cuyas relaciones sean de cooperación, apoyo, solidaridad y respeto, las personas asumirán conductas asertivas (Smith: 1977) o niveladoras (Satir: 1991), desempeñándose como interlocutoras, no como emisoras o receptoras.

Al respecto Mario Kaplún (1985:17), afirma que "a cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación", y agrupa dichos modelos en tres, según la propuesta de Juan Díaz Bordenave (1976). A esta propuesta la enriquecemos con la de Garnier (1998; 11-116) sobre los modelos espaciales:

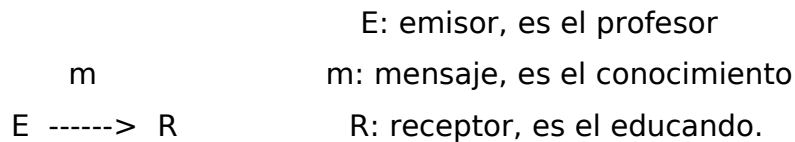
MODELO DE EDUCACION	MODELO DE COMUNICACION	MODELO ESPACIALES
Educación que pone el énfasis en los contenidos.	Información E -m->R	Modelos espaciales funcionalistas
Educación que pone el énfasis en los efectos.	Información/persuasión (reglamentación)	Modelos espaciales diferenciados
Educación que pone el énfasis en el proceso.	Comunicación, proceso dialógico y grupal	Modelos espaciales integrados

1. Enfoque en los contenidos:

Es el tipo de educación tradicional, basado en la transmisión de conocimientos; ubicable dentro del paradigma funcionalista positivista. Aquí el profesor es quien sabe y va a enseñar a los "ignorantes", a los que no saben.

a. Modelo comunicacional:

El modelo que pone énfasis en los contenidos tiene un concepto de comunicación como sinónimo de transmisión de información.



b. Modelos espaciales funcionalistas

El concepto espacial que se desarrolla para este modelo educativo es el funcionalista, donde se plantea un "tipo" de espacio para la actividad educación, el cual siempre debe ser de la misma forma, inflexible, direccional y jerárquico.

En este modelo se observa la preconcepción del contenido de los espacios educativos que deben respetar no sólo la relación autoritaria y jerárquica del modelo educativo, sino que supone un mismo "tipo" de espacio para la transmisión del conocimiento. Por eso es que cuando se piensa en un espacio para educación surge la idea de una aula, casi como único tipo de espacio en el cual se pueden dar los procesos educativos formales. Este tipo de aula adquiere variantes básicamente de escala, pero manteniendo su carácter impersonal, abstracto, jerárquico y direccional.

Este modelo educativo plantea los espacios de la educación tradicional:

- El aula como clase magistral.
- El auditorio como gran salón para transmisión masiva de información.
- Laboratorios situados en espacios idénticos o similares a las aulas y manejados como clases magistrales.
- Prácticas técnicas manuales, de la misma forma que los laboratorios.
- Espacios de recreación centralizados para tener control de las actividades extracurriculares por parte de los entes directores.
- Espacios de circulación como simples conectores y lo más incómodos posibles para que los educandos no puedan disfrutar de los mismos.

- Salas de audiovisuales que no cambian la relación de comunicación autoritaria y jerárquica, presentándose muchas veces como la novedad pedagógica.

En este modelo, que sigue siendo el más usado, cada espacio es una célula que se reproduce idénticamente, manejándose la relación jerárquica tanto en cada recinto o aula como en el conjunto del centro educativo,

El desarrollo de este modelo espacial funcionalista surge con las nuevas concepciones arquitectónicas producto de la revolución industrial a finales del siglo XVIII y principios del XIX, como parte del desarrollo del equipamiento social necesario para la formación y capacitación de la nueva sociedad industrializada y cuyo costo social debía reducirse al mínimo.

Esta concepción que viene desde el siglo antepasado es la que ha dominado durante mucho tiempo los conceptos y modelos espaciales educativos, aduciéndose optimización de recursos como justificación de su uso en la práctica docente. Sin embargo, se ha demostrado y experimentado las limitaciones del uso del espacio cuando se ha querido implementar procesos educativos más participativos y democráticos en las aulas existentes.

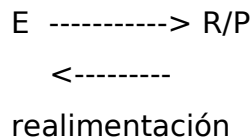
2. Énfasis en los efectos:

En lo que respecta a los paradigmas, se ubica dentro del funcional-estructuralismo, conocido en Psicología como conductismo. Es el que más ha influido en el concepto de comunicación más utilizado, ya que introdujo la realimentación como solución para pasar del modelo mencionado anteriormente a un modelo “supuestamente” democrático.

Al respecto Freire (1993; 103).afirma que la perspectiva puramente idealista (a la cual también la describe como mecanicista, dogmática y autoritaria), transforma la educación en pura transmisión de “comunicados”.

a. Modelo comunicacional:

En cuanto a la comunicación este modelo la concibe igual que el anterior, con una variación: se plantea que la persona que recibe el mensaje, más que recibirlo, lo “percibe” de acuerdo con su historia de vida y el momento en que esté, lo cual hace necesario conocer que entendió del mensaje enviado, por lo cual le agrega la “realimentación”:



Como parte de este modelo se incluye el uso de materiales audiovisuales, se le da énfasis a las metodologías, lo cual se creyó que era suficiente para un cambio cualitativo en el proceso educativo hacia una actitud más participativa.

Se dice que la reglamentación es una trampa, porque se plantea como que al incluirla el modelo se convierte de “doble vía”, y con ello ya es democrático. Por qué es una trampa? porque la realimentación sólo es la respuesta del emisor al mensaje del receptor. Ojo: sólo la respuesta al mensaje que envía el emisor, por lo cual el proceso sigue siendo autoritario, ya que el modelo se presente como lineal, se origina cuando el emisor decide enviar un mensaje y al emisor lo que le interesa conocer es sobre todo si el receptor entendió el mensaje como él se lo envía, o sea si lo entendió con las mismas intenciones e interese del emisor.

No interesa conocer que piensa u opina el receptor sobre otros temas o situaciones, sólo la respuesta a su mensaje, por eso se llama “realimentar”, porque el receptor alimenta al emisor, para que si su mensaje no es entendido o si el receptor no cambio la conducta o actitud como él le propuso, entonces el emisor decide volver a enviar el mismo mensaje o la misma idea, pero con otra presentación.

La realimentación no elimina los roles de emisor y receptor, sólo incluye al modelo anterior la respuesta del receptor, pero los roles siguen siendo los mismos y las relacione de poder también.

Este modelo surge como parte del proceso del desarrollismo y de la revolución verde en agricultura, en el cual se plantea que los países pobres o subdesarrollado se desarrollarán si adoptan la tecnología producida por los países desarrollados. Por lo cual se considera que ya no es suficiente que los educandos demuestren si aprendieron o no los conocimientos, por medio de exámenes, sino que se incluye la enseñanza con el método “aprender haciendo”, porque se considera que además de tener la información, debe adiestrarse técnicamente, por lo cual se incluye toda la tecnología audiovisual, para presentar la información de una forma más gráfica, y se incluyen los talleres y demostraciones.

A nivel de la Psicología se plantea el cambio de actitud, la reingeniería del comportamiento, ya que se considera que el subdesarrollo es un problema de actitud, por lo cual hay que enseñarle a las personas cómo actuar y esto se logra si además de darles el conocimiento se les adiestra en cómo utilizar dicho conocimiento. Esta propuesta educativa se implementa en todos los campos, por ejemplo en agricultura con la introducción de la mecanización, de variedades mejoradas y de los agroquímicos; a nivel de salud con las campañas educativas para enfrentar pandemias y las campañas de vacunación.

Las conductas comunicacionales que asuman las personas que participan en procesos en los cuales se presenten con mayor frecuencia estos modelos, serán las catalogadas como agresivas (emisoras) o sumisas (receptoras/perceptoras).

b. Modelos espaciales diferenciados

Se fundamenta en la teoría general de sistemas, dándole una importancia relativa a las relaciones entre los elementos del sistema y a su posición relativa en el sistema, manifestándose una diferenciación funcional y jerárquica de las partes en relación al todo.

El desarrollo de esta concepción del espacio define el "sistema como un conjunto de objetos más las relaciones entre esos objetos y entre los atributos de los objetos. Los objetos son las partes o componentes del sistema y pueden ser de muchos tipos como abstractos, conceptuales o concretos. Los atributos son propiedades de los objetos y

las relaciones de un sistema, son las posiciones relativa (relaciones estáticas) que estructuran el sistema y las interrelaciones (relaciones dinámicas) que comunican y dan cohesión al sistema" (Racionero,1978:14)

Este modelo se caracteriza por el acondicionamiento social, la programación social, la manipulación, con el:

- se busca optimizar el uso de los espacios de acuerdo a las necesidades de las actividades para las cuales se plantea, desarrollando diferentes funciones a las partes del sistema, aunque en el interior de cada una de ellas se sigue manteniendo la actitud jerárquica y autoritaria.
- Se pretende que cada una de las partes del sistema cumpla una función específica y particular para que el todo funcione adecuadamente, de manera que se busca condicionar los comportamientos espaciales de acuerdo a las características de cada uno de los espacios, creando la sensación de una gran democratización a través de una mayor variedad de espacios diferenciados, cuando lo que se busca es más bien predeterminar las funciones de un sistema y que cada usuario cumpla su labor de acuerdo al programa inicial.
- Se busca **CONDICIONAR** al usuario, a través del modelo espacial, de manera que se le ofrece mayor diversidad aunque sin ningún tipo de decisión en el proceso, simplemente se es una parte más del sistema.

En América Latina, la implementación de estos modelos espaciales, correspondientes a una educación que le da énfasis a los efectos, se da a través de los programas desarrollistas con el surgimiento de planteamientos como los de CONESCAL (Centro Regional de Construcciones Escolares para América Latina y el Caribe) (CONESCAL, 1973), y los planteados por teóricos de la planificación educativa, en donde se busca el desarrollo de unidades escolares con espacios diferenciados en su conjunto, a través de un proceso de planificación detallado y centralizado, donde la diferencia entre espacios radica en el número de metros asignados por estudiante según una actividad particular.

En este modelo espacial los espacios para la acción educativa se presentan como:

- Aulas de clase magistral de diferentes tamaños, de acuerdo a la disciplina del contenido impartido. Se asigna un número de metros cuadrados por estudiante, proyectado según la disciplina y los contenidos.
- Auditorios como salones de alta concentración y con la facilidad de poder presentar diferentes actividades, ya sea una conferencia, teatro, música, etc. Aunque se sigue manteniendo el carácter de actividad básicamente informativa y direccional.
- Laboratorios diferenciados y talleres de prácticas diferenciados por el tipo de manipulación, según la actividad.
- Salas individuales de estudio o de grupos pequeños, ante el desarrollo del trabajo individual y de grupo que presenta esta opción pedagógica, con el fin de desarrollar la especialización dentro de las especialidades.
- Areas de recreación diferenciadas para actividades de esparcimiento libre o áreas de concentración masiva.
- Espacios de circulación que sirven como conectores entre áreas académicas y no académicas.
- Incorporación de los sistemas audiovisuales a los salones de clase, laboratorios, auditorios, etc.

Este modelo espacial es el que promueve la idea de los espacios multiuso - por una parte - y los espacios especializados por otra, de manera que se establecen relaciones de interdependencia entre todos los espacios del conjunto educativo, según lo previsto en los procesos de planificación centralizada.

En este modelo cada uno de sus espacios son parte de un sistema que debe funcionar como un todo orgánico e interdependiente y planificado previamente y de manera centralizada y autoritaria. Es importante el acondicionamiento del usuario a través del espacio, y responde a la relación causa-efecto, manifiesta en el modelo educativo basado en los efectos.

3. Énfasis en los procesos:

Este modelo se generó básicamente en América Latina, con aportes de pensadores de otras latitudes, siendo uno de sus ideólogos Paulo Freire con su "Pedagogía del

oprimido" y "Pedagogía de la esperanza", como instrumentos para la transformación de la sociedad.

a. Modelo comunicacional

Con respecto a la comunicación este modelo la ve como: diálogo, intercambio, relación de compartir, de hallarse en correspondencia, en reciprocidad (Freire, 1973: 64). La comunicación se concibe como proceso social, continuo y permanente, entre interlocutores, no entre emisores y receptores o perceptores.

Este modelo es participativo, ya que plantea que solo así se puede aprender: errando y rehaciendo. Para lograr la participación se deben desarrollar diálogos constantes entre tod@s l@s actor@s del proceso, participación que llegará hasta la toma de decisiones por consenso o mayoría.

Freire (1993; 105) amplía su propuesta afirmando que "No hay educación sin enseñanza, sistemática o no de algún contenido". Explica que el problema fundamental, de naturaleza política, está coloreado por tintes ideológicos, a saber, quién elige los contenidos, a favor de quién y de qué estará su enseñanza, contra quién, a favor de qué, contra qué. Qué papel le corresponde a los educandos en la organización programática de los contenidos; cuál es el papel, en otro nivel de los y las que en las bases están involucrados en la práctica educativa de la escuela; cuál es el papel de las familias, de las organizaciones sociales; de la comunidad local".

A lo anterior propone democratizar el poder de elección de los contenidos así como el modo más democrático de tratarlos y agrega que no es posible democratizar la elección de los contenidos sin democratizar su enseñanza (Freire: 1993; 105).

Lo que no es posible en la práctica democrática es que el profesor o profesora, subrepticamente o no, imponga a sus alumnos su propia "lectura del mundo", en cuyo marco se sitúa la enseñanza del contenido. Luchar contra el autoritarismo de izquierda o de derecha no me conduce, sin embargo, a una neutralidad imposible que no es otra cosa sino el modo mañoso con el cual se pretende esconder la opción. El papel del educador o de la educadora progresista que no puede ni debe omitirse, al proponer su

“lectura del mundo”, es señalar que existen otras “lecturas del mundo” diferentes de la suya y hasta antagónicas en ciertas ocasiones (Freire: 1993; 107). Y afirma que la democratización de la sociedad implica la democratización de la escuela (contenidos y su enseñanza).

Las conductas comunicacionales que asuman las personas que participan en procesos en los cuales se presente con mayor frecuencia este modelo son conductas asertivas (Smith: 1977) o niveladoras (Satir: 1991), desempeñándose como interlocutoras, no como emisoras o receptoras.

Satir (1991: 107-108) afirma que la conducta niveladora permite resolver rupturas, abrir callejones sin salida o construir puentes de unión entre personas; es la persona que sabe lo que hace y está dispuesta a afrontar las consecuencias, se disculpa al darse cuenta de que hizo algo no intencionado y que es capaz de criticar y evaluar actos sin culpar a las personas, en resumen es la persona que es coherente entre lo que dice y lo que hace.

Diálogo: El diálogo se plantea como la alternativa a las conductas comunicacionales agresiva/sumisa. Aunque esta palabra se emplea continuamente, su definición teórica y su operacionalización no son tan sencillas. Es por ello que recurrimos a Paulo Freire para concretarla en los procesos educativos.

Este autor afirma que el diálogo entre docentes y alumn@s no los convierte en iguales, pero marca la posición democrática entre ellos y ellas. Dice que los profesores no son iguales a los alumnos por *n* razones, entre ellas porque la *diferencia* entre ellos los hace ser como están siendo, ya que si fuesen iguales uno se convertiría en el otro.

Expresa que el diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no sólo conservan su identidad, sino que la definen y así crecen uno con el otro. Por lo mismo el diálogo no nivela, no reduce el uno al otro; la relación dialógica no anula, como se piensa a veces, la posibilidad del acto de enseñar. Por el contrario, funda ese acto, que se completa y se sella en el otro, el que aprende (Freire: 1998; 112)

Agrega que por el contrario, cuando el pensamiento crítico del educador o de la educadora se entrega a la curiosidad del educando, si el pensamiento del educador o de la educadora anula, aplasta, dificulta el desarrollo del pensamiento de los educandos, entonces el pensar del educador, autoritario, tiende a generar en los educandos sobre los cuales incide un pensar tímido, inauténtico, o a veces puramente rebelde (Freire: 1998; 113).

Explica que el mal no está en la clase expositiva, en la explicación que el profesor o la profesora den, sino que está en aquel tipo de relación educador-educando en que el educador se considera único educador del educando, en que el educador rompe o no acepta la condición fundamental del acto de conocer que es la relación dialógica; la relación en que el educador transfiere el conocimiento sobre a o b o c objetos o contenidos al educando, considerado simple recipiente (Freire: 1998; 113).

El diálogo surge como la forma de establecer las relaciones en procesos educativos en los cuales la educación pasa de ser un proceso individual a ser un proceso grupal. Modelo en el cual el/la profesora pasa de ser el eje a ser la persona que facilita, estimula el proceso de búsqueda, para problematizar, para ayudar al grupo a que se exprese y aportarle la información que necesita para que avance. Ello por cuanto este modelo exalta los valores comunitarios, la solidaridad, la cooperación; exalta la creatividad, el valor y la capacidad potencial de toda persona (Kaplún: 1985)

b. Modelos espaciales integrados:

Estos modelos espaciales al modelo educativo cuyo énfasis se da en los procesos, por lo que se debe plantear un proceso de concepción, asimilación, apropiación y desarrollo del espacio, de la manera más participativa y democrática posible.

Para sustentar este planteamiento es que se analizan los principios del "Modo intemporal de construir" (Alexander: 1983; 11-13), a través de un lenguaje de patrones y teniendo como principios rectores prácticos:

- El orden orgánico: tiene como fin que los procesos de planificación y construcción de los espacios permitan al todo emerger a partir de los actos locales, de manera que se manifieste el criterio general por más particular que sea el hecho acaecido.
- La participación: busca que todas las decisiones de lo que se va a construir y cómo se va a construir, deben estar en manos del usuario, en este caso del educando-educador.
- El crecimiento a pequeñas dosis: plantea que el desarrollo de una obra debe medirse dentro de cada etapa, tendiendo a proyectos lo más pequeños posibles, para tener el control tanto administrativo como participativo.
- El desarrollo de patrones espaciales: pretende que el diseño debe guiarse a través de una colección de principios de planificación, comunitariamente adoptados, creados o desarrollados, pero que emerjan de la misma comunidad
- La diagnosis continua y permanente: exige que toda la labor participativa y democrática debe protegerse con un diagnóstico anual, expresando con detalle cuáles espacios tienen validez y cuáles no en cualquier momento de la historia de la comunidad.
- La coordinación de su desarrollo: tiene como fin plantear mecanismo reguladores del proceso de conformación y transformación de los espacios sociales participativos y democráticos.

Estos principios buscan una mayor participación del usuario en la conformación del espacio social, no solo en el momento de su utilización, sino que también en los momentos de gestación y de administración de los mismos, ya que el ambiente mismo sería parte del proceso de aprendizaje de los educandos.

Este modelo espacial se fundamenta en el respeto por el contexto natural y humano, así como de la historia particular de las comunidades, donde las decisiones de cómo y qué se construye es producto de un proceso participativo y democrático.

Aquí el espacio se ve como proceso social, continuo y permanente, no impuesto ni jerarquizado por terceros, y en educación el mismo espacio se convierte en objeto de estudio y de conocimiento de las disciplinas. Es por esto que los patrones espaciales planteados para el desarrollo de este modelo espacial integrado son los siguientes:

- De concentración colectiva, dirigida o espontánea, que responda a actividades informativas formales e informales.
- De concentración grupal, dirigida y espontánea, que responda a la exposición dialógica y discusión dirigida.
- De concentración individual, dirigida y espontánea, que responda a la discusión dialógica y a la participación grupal espontánea y creadora.
- De entorno vivencial, pasivo y activo, que responda a la observación grupal y a la manipulación ligera.
- De vitalidad ambiental, pasiva y activa, que responda a la participación transformadora grupal y a la manipulación pesada??.
- De ámbito de intercambio, específico y general, que responda a los procesos de autoinformación y autoreflexión, así como de información dirigida.
- De ámbito transformador, específico y general, que responda a procesos de intercambio de información de manera espontánea, tutorial o libre.

Según estos patrones espaciales, el proceso de aprendizaje se daría dentro de estas características de organización del uso del espacio, por lo que el usuario debe ser considerado como parte del proceso de aprendizaje y debe participar activamente en la concepción, conformación, asimilación y desarrollo del proceso de construcción de los espacios para el aprendizaje.

Una educación basada en procesos debe tener un espacio que corresponda a esos fines, porque lo que busca es el desarrollo del ser humano integralmente y no masiva ni diferenciadamente, se busca integrar no las funciones, sino los procesos de concepción, asimilación, apropiación, desarrollo y control del espacio como entorno vivencial que debe contener una vitalidad: social e individual activa, participativa y democrática.

F. PROGRAMAD@SPERONODETERMINAD@S

La escuela, aún cuando uno de sus roles en tanto institución es la reproducción de las relaciones de clase y de dominación, sus agentes (principalmente maestr@s y

profesor@s) pueden actuar para cambiar estos objetivos a fin de darles las mejores posibilidades a todos los niños (y niñas), mientras que los niños, por su parte, también pueden imponer algunas de sus necesidades e intereses (Vásquez: 1996; 24).

1. Institución educativa socializa tanto a los estudiantes como a los docentes:

La institución escolar constituye una cultura en el sentido de que está estructurada en torno a un conjunto de valores que le son propios y que actúan globalmente sobre sus miembros contribuyendo a su socialización (tanto de los niños como de los adultos) (Vásquez: 1996; 42).

Para variar dichas relaciones debemos tomar conciencia de los valores que estructuran cada institución en particular, así como los mecanismos a través de los cuales actúa esa cultura.

La estructura de la sociedad patriarcal programa a los seres humanos para asumir de una forma inconsciente conductas agresivas/sumisas, dominantes/ subordinadas, pero a pesar de que estamos programados no estamos determinados, como lo retoma Freire (1998; 94) "... aunque "programados", no estamos sin embargo determinados; es por estar siendo así por lo que hemos venido desarrollando la vocación para la *humanización* y que tenemos en la *deshumanización*, hecho concreto en la historia, la *distorsión de la vocación*".

Como seres humanos y con mayor razón como educador@s seguimos el sueño de la humanización, "cuya concreción es siempre proceso, siempre devenir, pasa por la ruptura de las amarras reales, concretas, de orden económico, político, social, ideológico, etc., que nos están condenando a la deshumanización" (Freire: 1998; 95).

Según la siguiente afirmación de Freire, las mujeres debemos de liberarnos de las relaciones de poder dominación/subordinación, "Como individuo y como clase, el opresor no libera ni se libera. Liberándose en y por la lucha necesaria y justa, el oprimido, como individuo y como clase, libera al opresor, por el simple hecho de impedirle continuar oprimiendo" (Freire: 1993; 95).

“Las investigaciones más recientes acerca del estilo de administración favorecen más a las mujeres que a los hombres. La teoría Z y el enfoque participativo, están asociados con los estereotipos femeninos y plantea un modelo de autoridad como una forma de influencia y control social democrático, que toma en cuenta el comportamiento cooperativo, es decir la cultura organizativa” (Vargas: 1997; 186)

“El poder reconceptualizado desde una perspectiva de género, tiene sus raíces en una clase de interacción, negociación y mutualidad descriptiva de la organización profesional. Es un poder facilitador, como lo denomina Dunpal, D. y Goldman, P. (1991) y Lagarde, M. (1993, 1995), es un poder de afirmación, es un modelo más democrático, que frecuentemente es más utilizado por las mujeres que por los hombres” (Vargas: 1997; 193).

El “poder facilitador” refleja un proceso que favorece una condición creadora, que permite a los (as) subordinados realizar sus ejecuciones laborales individuales y colectivas y se manifiesta por medio de los(as) otros(as). En este sentido la administración educativa ejerce este poder cuando se compromete en sus actividades a brindar su soporte, cuando selecciona y maneja a las personas que van a trabajar juntas, prestando atención a las características de personalidad y a sus habilidades, además de proporcionar entrenamiento, y una conducta colaboradora. Por otra parte, monitorea y supervisa las actividades, no con el objeto de ejercer un control jerárquico, sino para brindar retroalimentación y realizar sugerencias ... la(el) administradora(or) debe aprender a ejercer el poder sobre la base de la confianza y la reciprocidad profesional (Vargas: 1997; 194).

Desde esta perspectiva se cambia la premisa “el poder ejercido sobre otros (as) o de dominio” por “el poder a través de otros (as), de afirmación” (Vargas: 1997; 194). “La resocialización femenina hace posible que la mujer reconozca sus deficiencias dentro del mercado laboral y aprenda cómo ser más asertiva (en comunicación/relaciones), cómo ser una buena administradora, cómo comunicarse más eficientemente y cómo tomar decisiones. Todo ello, conlleva a desarrollar una más alta auto-estima y lidiar con las habilidades y el lenguaje adecuado para cada situación laboral”...

Es un aprender a cultivar técnicas para el buen desarrollo profesional, desde una postura autoafirmativa, autogenerativa, auto-confiada, sin tener ese miedo a la competencia, a salvar los obstáculos para vencer en el mundo público, en el campo administrativo, en la institución escolar (Vargas: 1997; 195-196)

2. Reinventar el poder:

Uno de los elementos fundamentales de cualquier cambio que se quiera dar en la sociedad actual es el de las relaciones de poder, ya que si se hace el cambio específico que se pretenda, sin tomar en cuenta el tipo de relaciones con el cual se lleve a cabo el cambio y el tipo de relaciones que sustentarán el proceso de cambio, sin tomar en cuenta el uso del poder, este cambio tarde o temprano se frustrará y se dará un retroceso negativo.

Lo anterior se da por cuanto toda actividad humana se basa en las relaciones de poder y si estas no se visibilizan, lo que pasa es que se reproducen las relaciones dominación/subordinación características de la sociedad actual, con lo cual el cambio que se haga será cosmético, no implicará un cambio en el fondo, lo cual lleva a realizar cambios en aspectos específicos, como en la educación, pero utilizando los mismos métodos autoritarios, directivos; con lo cual el cambio no se logrará, ya que implicará hacer lo mismo pero de diferente forma.

Los procesos de democratización que se impulsan sin tomar muy en cuenta las relaciones (comunicación) que los sustentarán, caen en procesos autoritarios con cara de democracia, porque quienes participan lo hacen desarrollando relaciones de dominación/subordinación, porque es así como se saben relacionar y creen que esta es la única forma de hacer las cosas.

Freire (1998; 189) propone que uno de los aspectos fundamentales para la posmodernidad de izquierda es el tema del poder, el tema de su reinvención que trasciende el de la modernidad, el de su pura conquista. Ya que expresa que no siempre la victoria total de la revolución evita que ella se pierda más adelante y que a

veces se pierde en pleno goce de su poder, que ella simplemente conquistó pero no reinventó, no recreó. Se pierde por el exceso arrogante de certeza en sus certezas, por la consecuente falta de humildad, por el ejercicio autoritario de su poder.

3. Perspectiva de género:

Esta investigación se inscribe en la perspectiva de género, por varias razones, entre ellas destacan dos: se estudiarán los comportamientos tanto de las mujeres como de los hombres que participan en el proceso educativo y segundo, se elaborarán propuestas que permitan establecer relaciones que superen las relaciones de poder, por relaciones de cooperación, apoyo y solidaridad.

Lo anterior implica que se analizarán los comportamientos tanto de las mujeres como de los hombres que participen en los procesos educativos que se estudiarán, desde la perspectiva de género, lo cual implica que se incluirá también a los hombres, tanto porque ellos también tienen género como porque la teoría de género es relacional, se plantea entender a cada sujeto de género, pero entenderlo en su relación, en su dialéctica (Lagarde: 1994; 42). Ello implica estudiarlo tanto en su comportamiento producto de su género, como en su comportamiento de acuerdo con el rol que desempeñe en el proceso educativo, por cuanto las personas asumen conductas de acuerdo con los roles sociales que desempeñen, lo cual implica que no siempre las relaciones de dominación son ejercidas por hombres y las de subordinación por mujeres.

Según Lagarde la perspectiva de género es una acción directa sobre la sociedad basada en la explicación de estas teorías de género, sobre todo en el hecho de que es posible cambiar, pero desde posiciones políticas bien concretas y agrega que esta perspectiva también lleva a intervenir con una voluntad activa en la construcción de alternativas no opresivas de género (Lagarde: ;43)

El feminismo se opone al poder SOBRE las personas y propone, en vez, el poder DE las personas sin intermediarias (Facio: 1994; 27).

4. Educación holista.

Como se ha mencionado la propuesta de una educación holista es una de las ventanas que se abren para superar las relaciones de inequidad que caracterizan a la sociedad actual. Esta es definida como un viaje a través del puente de la libertad, desde un estado de relativa dependencia conductual inconsciente hasta un reconocimiento de la responsabilidad, de la interconexión de todo y del propósito humano dentro de esa totalidad (Gallegos: 1999; 51).

Esta propuesta se plantea como una alternativa a la educación mecanicista, y como la que puede generar un genuino cambio social planetario, basado en nuevos valores, lo cual se concreta en una nueva cultura que se caracteriza por los siguientes aspectos: un cambio del mito del progreso al equilibrio sustentable; un cambio de la competencia a la cooperación económica; un cambio de la desacralización a la resacralización de la naturaleza; un cambio de un sistema educativo para la industria a un sistema educativo para la vida; un cambio de la conciencia fragmentada a la conciencia de la totalidad; y, un cambio de lo científico como verdad absoluta a diversas formas de conocimiento como verdades relativas (Gallegos: 1999;30-31).

Uno de los principios fundamentales de la propuesta de la educación holista es el de vivir en interdependencia, es decir vivir juntos de manera responsable, respetando no sólo a otros seres humanos sino también a los demás seres vivos y al planeta en su conjunto (Gallegos: 1999 ;54). Para lograr esto se requiere vivir conscientemente, lo cual implica que cada persona debe autoanalizar continuamente sus conductas, sus acciones, lo que implica darle un lugar especial a la intracomunicación, lo cual debe fortalecerse en los procesos educativos; por ello se habla de educación holista, porque abarca los 3 tipos de relaciones/comunicaciones que establecen los seres humanos: consigo mismo (intracomunicación), con los demás (interpersonal) y con la sociedad (grupal).

En lo anterior existe una coincidencia o complementariedad con la propuesta educativa de Freire, quien le da un lugar especial al aprendizaje en grupo, al aprendizaje producto de la problematización de aspectos de la vida diaria como contenidos de los procesos

educativos. Y con ello privilegia el diálogo el al afirmar que este gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no sólo conservan su identidad, sino que la definen y así crecen uno con el otro. Por lo mismo el diálogo no nivela, no reduce el uno al otro La relación dialógica no anula, como se piensa a veces, la posibilidad del acto de enseñar. Por el contrario, funda ese acto, que se completa y se sella en el otro, el que aprende (Freire: 1998; 112).

El diálogo surge como la forma de establecer las relaciones en procesos educativos en los cuales la educación pasa de ser un proceso individual a ser un proceso grupal. Modelo en el cual el/la profesora pasa de ser el eje a ser la persona que facilita, estimula el proceso de búsqueda, para problematizar, para ayudar al grupo a que se exprese y aportarle la información que necesita para que avance. Ello por cuanto este modelo exalta los valores comunitarios, la solidaridad, la cooperación; exalta la creatividad, el valor y la capacidad potencial de toda persona (Kaplún: 1985).

El diálogo es una de las herramientas que permitirá “aprender a vivir juntos”, el cual constituye uno de los cuatro aprendizajes estratégicos para la educación del siglo XXI definidos así por Gallegos y señalados también por la UNESCO (1999 ;83-85). Los otros 3 aprendizajes estratégicos son: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. Como puede observarse, estos cuatro aprendizajes incluyen todos los procesos de comunicación mencionados a lo largo de este desarrollo conceptual.

III. MARCO METODOLOGICO

El marco metodológico que guió el desarrollo de la investigación es el siguiente.

A. CIENCIA FEMINISTA

Se adopta el modelo de ciencia con visión feminista, el cual tiene más que ver con los valores que *ahora* se asignan a lo femenino, ya que las relaciones que establecen las mujeres con los objetos de estudio son de mutualidad, más que dominación/subordinación. “De ahí se deriva un modelo de interrelación que es contrapuesto al dicotómico...” ((Sánchez: 1991; 173).

Esta misma autora especifica que la ciencia feminista sería una ciencia en la que la indeterminación no fuera causa de angustia y que -debido a la capacidad de relacionarse con las diferencias- provocará búsquedas y caminos diversos. La dominación sobre la naturaleza se convertiría *en* actuación en la naturaleza, como parte que somos de aquel todo omniabarcador. Una ciencia que conviviría en definitiva con el inacabamiento, la multifinalidad, la incertidumbre, la diferencia, la ambigüedad.

El objeto de estudio coincide con la propuesta anterior, ya que se trata de describir, visibilizar y profundizar en el conocimiento de las relaciones-comportamientos de l@s actor@s de un proceso educativo.

Se adopta la metodología cualitativa, debido a que se trata de una investigación descriptiva, porque se van a analizar los comportamientos comunicacionales de l@s actor@s de un proceso específico de educación. Para ello se seleccionará un curso, en el cual el o la docente esté de acuerdo en participar en la investigación.

El objetivo general de la investigación es analizar y visibilizar cómo se comunican y relacionan las y los actores del proceso educativo, según su sexo/género, tanto en los espacios formales como informales en los cuales se desarrolla dicho proceso.

El propósito consiste en visibilizar cómo los tipos de comunicación /relaciones que se establecen en los diferentes momentos y actividades del proceso educativo, juegan un papel determinante en estos, ya que la comunicación es una de las herramienta que operacionaliza la propuesta de modelo educativo implícita o explícita en los programas de la educación superior.

Para concretar lo anterior se recurre a las estrategias para la implementación de una perspectiva feminista en la investigación de la ciencia social propuestas por Fonow, y Cook (1991; 86), algunas de las cuales se citan a continuación:

- . Cuando seleccionamos un tema o problema, nosotros deberíamos responder cómo esta investigación tiene potencial para ayudar a la vida de las mujeres y qué información es necesaria para tener el suficiente impacto.
- . Cuando diseñamos el estudio, nosotros deberíamos proponer métodos que son apropiados para el tipo de cuestión e información que necesitamos y que permiten responder y persuadir una audiencia particular.
- . Sin importar si el método es cualitativo o cuantitativo, lo importante es proceder de modo libre de prejuicios sexuales.
- . Deberíamos tener tiempo para reforzar la calidad de la investigación.
- . Cuando interpretamos resultados, debemos responder a diferentes interpretaciones, siempre consistente con los hallazgos, permitiendo un cambio en la vida de las mujeres.
- . Deberíamos siempre agregar algunos análisis políticos en los resultados.
- . Cuando sea posible, deberíamos participar activamente en la diseminación de los resultados de la investigación.

B. HIPÓTESIS DE TRABAJO:

Del conocimiento teórico y práctico (como docente) que la investigadora posee del tema, el planteamiento de la investigación tiene implícita una hipótesis de trabajo, la cual se puede enunciar así:

Los comportamientos comunicacionales de l@s actor@s de los procesos educativos se desarrollan en el marco de relaciones de poder dominación/subordinación o del sistema

sexo-género vigente, lo cual implica que se circunscriben dentro de los modelos llamados por Días Bordenabe (Kaplún, 1985:17) con énfasis en el conocimiento y con énfasis en los efectos; lo cual implica que los modelos de comunicación que se emplean son los de comunicación asumida como información, como persuasión, o ambas.

Ya que estas son las relaciones-comunicaciones que permiten operacionalizar la sociedad actual, porque esa es la forma que hemos aprendido e interiorizado y que por lo tanto reproducimos, la mayoría de las veces inconscientemente, tanto mujeres como hombres, en la vida cotidiana, y por lo tanto también en la vida educativa.

Lo anterior muestra la importancia de visibilizar y estudiar estas formas o modelos de comunicarnos-relacionarnos y exponerlas en su verdadera dimensión, lo cual implica que no es la única forma o modelo de comunicarnos que existe, sino que es el que permite reproducir la sociedad actual, pero que existen otras formas y modelos alternativos, cuyo conocimiento, desarrollo y puesta en práctica pueden constituirse en una herramienta para superar las relaciones dominación-subordinación.

C.TECNICAS

Se plantearon con base en los objetivos específicos y para lograrlos se emplearon las técnicas que se detallan:

<u>Objetivo específico</u>	<u>Técnicas de investigación empleadas</u>
. Identificar y describir los diferentes tipos de relaciones que se establecen en los procesos educativos en la educación superior.	- Observación desde el inicio del curso lectivo, de las relaciones que se dan entre las personas que participan en el proceso. - Entrevista a profundidad a la docente del curso sobre este aspecto y sobre la toma de decisiones en la definición del programa del curso.
. Analizar cómo las metodologías y técnicas adoptadas -implícita o explícitamente- configuran y determinan el tipo de relaciones comunicacionales en el proceso	- Revisión de las metodologías y técnicas planteadas en el programa del curso. - Observación de las metodologías y técnicas adoptadas en la práctica educativa.

educativo.	- Observación/visibilización de la “cultura invisible”.
. Determinar si se presentan diferencias y similitudes en el comportamiento comunicacional de las mujeres y los hombres (docentes y estudiantes), en las diferentes actividades en las que se concreta el proceso educativo.	- Observación del comportamiento de l@s actor@s durante el curso lectivo y comparación de dichos comportamientos con los roles establecidos socialmente para las personas según su género, así como con los estereotipos, valores y antivalores asignados por el sistema sexo-género para las personas.
. Analizar la relación que puede existir entre el diseño y uso del espacio físico de las instalaciones educativas y los tipos de comunicación y relaciones que se desarrollan en ellos.	- Observación de los espacios donde se desarrollan los procesos educativos: tipo y distribución de mobiliario según roles, variaciones en la ubicación de los muebles según variación de actividades, etc. - Observación de las relaciones que se den durante el desarrollo del proceso educativo y su relación con el diseño del espacio durante el mismo.
. Establecer el rol que juegan las estrategias evaluativas en los procesos comunicacionales que se desarrollan en el aula y fuera de ella, durante el proceso educativo.	Este objetivo específico no se logró por considerarse que implicaría incursionar en un campo que rebasaba los aspectos a considerar, como lo es la evaluación.
. Identificar los cambios y transformaciones que se espera alcanzar entre mujeres y hombres, en búsqueda de la equidad y el respeto a la diversidad y diferencia, en los programas y proyectos de la educación formal superior.	- Revisión bibliográfica. - Sistematización de los resultados de la investigación. y elaboración de propuestas con base en dichos resultados. Se adjunta “Borrador de propuesta para la construcción de procesos educativos con equidad para su actor@s”. - Trabajo conjunto docente/ investigadora.

D. OPERACIONALIZACIÓN

Para operacionalizar la propuesta anterior se elaboraron instrumentos con base en las propuestas teóricas desarrolladas en el Marco Conceptual y las siguientes:

1. “Cultura invisible”:

- Interesó conocer tanto la transmisión que hace la docente de ciertos conocimientos y valores, como los procesos de socialización invisibles que emergen de las incoherencias relativas a los valores que el maestro se propone transmitir, o se refiere a los valores que los maestros transmiten en su práctica, pero de los cuales no tienen conciencia (Vásquez: 1996; 52). Se trata de visibilizar las incoherencias entre el decir y el hacer.

2. La desigualdad como relación social de dominación.

En la mayor parte de las relaciones de poder, *le* poderose realiza sus propios fines sin la oposición de *le* oprimide porque dota de legitimidad el ejercicio del poder mediante:

- . Justificar la posición de *les* que ocupan las posiciones de privilegio. Los valores sociales tienen una función legitimadora.
- . Atribuir a deficiencias personales y no a la propia estructura de las sociedades la posición ocupada por *les* desposeídas, material, cultural y moralmente.
- . Definir como deseables y alcanzables las posiciones de privilegio (Izquierdo: 1991; 81).

3. Indicadores de legitimación de orden social patriarcal.

Los indicadores de que un orden social se halla legitimado se refieren tanto al estado de conciencia de *le* oprimide como al estado de conciencia de su opresore:

- a) Por parte de quienes ocupan posiciones desventajosas en la jerarquía, en el caso de las relaciones de sexo/género, las mujeres, se manifiesta en la aceptación del orden de valores y la estructura de la sociedad.

- aspirando a modificar su situación personal mediante el esfuerzo o la competencia, lo cual conduce a un sentimiento de fracaso (muy pocas lograrán superar la situación mediante el esfuerzo personal); o bien
 - aceptando que se es inferior, renuncia a alcanzar aquello que la sociedad presenta como deseable, ello conduce a pérdida de la autoestima; o bien
- b) Por parte de quienes ocupan posiciones ventajosas en la jerarquía, en el caso de la de las relaciones de sexo/género, los varones.
- Aceptan el orden de valores y la estructura de la sociedad, y se siente que es justa su situación de privilegio, puesto que se consideran superiores;
 - saben que no son superiores y usan conscientemente del sistema de legitimación como mecanismo de preservación de sus privilegios.
- (Izquierdo: 1991; 81)

4. Papel de l@s docentes y educand@s.

- Qué papel le corresponde a los educandos en la organización programática de los contenidos; cuál es el papel, en otro nivel de los y las que en las bases están involucrados en la práctica educativa de la escuela; cuál es el papel de las familias, de las organizaciones sociales; de la comunidad local”. (Freire: 1993; 105). No es posible democratizar la elección de los contenidos sin democratizar su enseñanza (Freire: 1993; 105).
- El papel del educador o de la educadora progresista que no puede ni debe omitirse, al proponer su “lectura del mundo”, es señalar que existen otras “lecturas del mundo” diferentes de la suya y hasta antagónicas en ciertas ocasiones (Freire: 1993; 107). Freire afirma que la democratización de la sociedad implica la democratización de la escuela (contenidos y su enseñanza).

5. Relaciones

Las relaciones se analizaron desde diversos ángulos o niveles:

- a) Sexo/género de las personas que participan en el proceso educativo: estudiar la forma de relacionarse de mujeres y hombres de acuerdo a su género.
- b) Roles: analizar qué tipo de relaciones establecen mujeres y hombres en el proceso educativo, de acuerdo con los roles que desempeñen (docente, estudiante). En la clase el maestro representa a la institución, encarna no sólo el conocimiento sino también “la ley”, el poder: es él quien tiene derecho a iniciarlas, mantenerlas o detenerlas. Por ello estas interacciones son clasificadas como verticales, las que se dan entre alumnos y docente e interacciones horizontales, las que se dan entre los estudiantes (Vásquez: 1996; 81).
- c) Interacciones valorización/desvalorización que se dan entre l@s actor@s del proceso educativo. Ya que algunas investigaciones (Vásquez: 1996; 73) basadas en el interaccionismo concluyen que los estudiantes no actúan sino que interactúan con el/la docente, por lo cual el rol de quien dirige o guía el proceso de aprendizaje es muy importante, máxime si se toma en cuenta que las interacciones son un medio por medio para valorizar o desvalorizar al estudiante. Además, el interaccionismo plantea que se puede incluir varios modos de interacción: consensual (com. asertiva), enfrentamiento e indiferencia (dominación/ subordinación)(Vásquez: 1996; 46).
- d) Rituales escolares: son conjuntos de comportamientos codificados que se ejecutan en circunstancias y en situaciones precisas, con el objeto de mantener un cierto orden social y de proporcionar un marco tranquilizador a los miembros del grupo (Schwartz: 1971). Su carácter repetitivo, al trivializarlos, termina por “borrarlos” de la conciencia, de manera que los actores dejan de percibir las acciones que ejecutan cotidianamente, y dejan de percibir también el sentido que tienen.

Todos estos elementos se accesoraron por medio de la unidad principal de observación “escena etnográfica o incidente clave”, definida esta como una actividad organizada regularmente en el seno de una institución, que se capta primero como un sistema de actividades y en seguida como un sistema de roles, a fin de poder revelar sus normas manifiestas y ocultas, la estructura subyacente, los rituales y las estrategias que usan los actores sociales en esos intercambios (Vásquez: 1996; 78). El incidente clave es definido por la misma autora como revelador de los rituales y de las normas implícitas y que puede ayudar a comprender la estructura relacional de la clase.

6. Lenguaje

El sexismo se concreta tanto en la invisibilización o reproducción de estereotipos femeninos, como en la reproducción de estereotipos masculinos. Según Izquierdo (1991 ;82) la conducta sexista consiste en prejuzgar la existencia de distintas capacidades en función de las diferencias anatómicas y fisiológicas de las hembras y los machos ... se trata de un prejuicio.

- Procesos de socialización en el aula se dan mediante: lenguaje, interacciones, relaciones de poder y relaciones entre géneros.
- Con base en las investigaciones y propuestas existentes sobre el lenguaje sexista se elaborarán guías que permitan analizar el lenguaje tanto en los documentos como en las relaciones.

E. ETAPAS

La ejecución del proyecto de investigación se llevó a cabo por medio de las siguientes etapas:

1. Etapa previa: clarificación de supuestos.

Se realizó la investigación bibliográfica sobre el avance del conocimiento en el campo de interés de este estudio, para luego explicitar la postura teórica de partida.

Debe aclararse que esta etapa requirió más esfuerzos y tiempo de lo programado, debido a que no se encontró una propuesta teórica que incluyera los aspectos fundamentales de la investigación, por lo cual se debió identificar propuestas específicas y con base en estas construir el marco conceptual sobre el cual se basa la investigación. Esto se debe en gran medida al gran desarrollo que se ha dado de la comunicación como sinónimo de información masiva y al poco desarrollo específico de la comunicación como proceso interactivo y específicamente en la educación.

2. Etapa descriptiva: elaboración de guías de observación y entrevista.

Esta etapa contempló la realización de las siguientes acciones:

- establecer el contacto con la docente del curso en el cual se llevó a cabo la observación.
- Elaboración de guía de observación con los diferentes ejes: lenguaje, relaciones y espacio.
- Elaboración de guía de entrevista a profundidad para la docente y para cuatro estudiantes del curso (dos mujeres y dos hombres).
- Observación de todas las sesiones de clase del curso lectivo, se aplicaron las entrevistas a profundidad y se transcribieron estos materiales.

3. Etapa esctructural:

Se realizó el análisis de la información, para lo cual se construyeron las categorías para realizar dicho proceso.

Las tres grandes categorías que se emplearon para llevar a cabo el procesamiento de la información son: relaciones/interrelaciones, lenguaje y espacio.

En la sistematización y el análisis de los resultados cada una de ella se detalla según la información obtenida por medio de la utilización de las siguientes técnicas de investigación: revisión bibliográfica, observación, entrevistas a docente y 4 estudiantes (dos hombres y dos mujeres), análisis del programa del curso, solicitud de las estadísticas de la Facultad de Educación, ordenada por sexo, de las y los estudiantes para los períodos 1995 y 2001.

La triangulación se puede constatar en el apartado de presentación de los resultados, al incluir en cada aspecto la información obtenida según cada una de las técnicas mencionadas en el párrafo anterior y al exponer las coherencias y diferencias entre la información obtenida de fuentes diferentes sobre el mismo tema.

4. Etapa: discusión de resultados:

Se realizó el primer borrador del informe de investigación, el cual fue expuesto a la docente del curso, quien hizo algunos comentarios y observaciones que se retomaron en la elaboración del documento final.

IV. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Al inscribirse esta investigación en la perspectiva de género, se propuso observar los procesos educativos con un lente diferente al que estamos acostumbrad@s a utilizar para mirarlos, con lo cual los datos que se obtienen del proceso investigativo deben entenderse y tratar de leerse con ese otro lente.

Con lo anterior se invita a la lectora y al lector de este artículo a arriesgarse a hacer la lectura desde ese otro lente, con lo cual también se les invita a arriesgarse a emplear los datos que se aportan a continuación como un espejo, en el cual nos podemos mirar nosotr@s mism@s como docentes, estudiantes u autoridades educativas. Ya que de lo contrario asumiremos una de las conductas aprendidas y que nos impiden avanzar en el camino de la construcción de una sociedad equitativa para las personas, la conducta de juzgar el accionar del otro y de la otra como bueno o malo, no como producto del contexto y de la sociedad patriarcal en que vivimos; conducta que nos impide vernos en el otro u otra y por lo tanto conocernos mejor.

Recordemos que la institución escolar constituye una cultura en el sentido de que está estructurada en torno a un conjunto de valores que le son propios y que actúan globalmente sobre sus miembros, contribuyendo a su socialización -tanto de estudiantes como de educador@s- (Vásquez: 1996; 42). Por lo cual los datos sistematizados, aunque no se pueden generalizar para toda la institución, sí permiten plantear hipótesis de que los comportamientos observados están presentes en l@s actor@s de los procesos educativos, en diferentes manifestaciones o niveles, pero son en síntesis efectos de la misma causa: vivimos en una sociedad patriarcal, en la cual las instituciones están construidas respetando y reproduciendo las premisas del patriarcado.

Este es un trabajo exploratorio, porque casi no hay estudios centrados ni aún relacionados con nuestro objeto de estudio. Tratándose de una incursión preliminar en el tema, no se puede pretender obtener resultados contundentes y definitivos o

generalizables, sino más bien resultados provisionales que puedan servir para ulteriores estudios. Al tratarse de un estudio exploratorio se impone el método cualitativo².

Premisas de investigación:

Las premisas de que parte la investigación, desarrolladas en el marco conceptual, son las siguientes:

- Esta investigación se inscribe dentro del paradigma de desarrollo humano.
- La comunicación se concreta en el aula en tres aspectos: lenguaje, relaciones y espacio.
- Las relaciones de poder patriarcales dominación/subordinación se reproducen en el aula.
- Invisibilización de las mujeres: la mayor violencia del patriarcado hacia el género femenino.
- Cada modelo de educación tiene implícito un modelo de comunicación y un modelo espacial
- Programad@s pero no determinad@s

Del conocimiento teórico y práctico (como docente) que la investigadora posee del tema, el planteamiento de la investigación tiene implícita una hipótesis de trabajo, la cual se puede enunciar así: los comportamientos comunicacionales de l@s actor@s de los procesos educativos se desarrollan en el marco de relaciones de poder dominación/subordinación o del sistema sexo-género vigente, lo cual implica que se circunscriben dentro de los modelos llamados por Días Bordenabe (Kaplún, 1985:17) con énfasis en el conocimiento y con énfasis en los efectos.

Por lo cual la estructura de la sociedad patriarcal programa a los seres humanos para asumir de una forma inconsciente, o más bien asumidas como “normales”, conductas

² El término “*metodología cualitativa*” se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable (Taylor y Bogdan: 1992; 20). Camacho y Pardo (1994: 23) afirman al respecto que en la investigación de orden sociocultural la perspectiva cualitativa representa un recurso de aprehensión de una realidad cuyos significados, de otra forma, no nos serían accesibles ni comprensibles.

agresivas/sumisas, dominantes/subordinadas, pero a pesar de que estamos programados no estamos determinados, como lo retoma Freire (1998; 94) "... aunque 'programados', no estamos sin embargo determinados; es por estar siendo así por lo que hemos venido desarrollando la vocación para la *humanización* y que tenemos en la *deshumanización*, hecho concreto en la historia, la *distorsión de la vocación*".

DATOS QUE PERMITEN CONSTRUIR HIPÓTESIS

A pesar de las diferentes propuestas surgidas en el campo de la educación, tendientes a superar procesos educativos enfatizados en el aprendizaje de contenidos, entre las cuales se encuentran la educación holista (Gallegos, 1999), el constructivismo (Coll, Masrtín y otros: 1997), pedagogía de la esperanza (Freire: 1998) y otras; los procesos educativos mantienen un marcado acento en contenidos y con ello se reproducen procesos comunicativos entre un o una emisora (docente, quien sabe) y un o una perceptora (estudiante, quien aprende, porque no sabe).

Esta es una de las constataciones que se hizo como parte del proyecto de investigación "Comportamiento comunicativo de hombres y mujeres en el proceso educativo", realizado durante los años 2001 y 2002, en el Programa de Investigación en Educación y Género (PIEG) del Instituto de Investigaciones para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC).

Se estudia la comunicación ya que "... por el modo particular según el cual realiza su función técnica de comunicación, un sistema escolar determinado realiza además su función social de conservación y su función ideológica de legitimación" (Bourdieu: 1970; 154)

El objetivo de la investigación consistió en analizar y visibilizar cómo se comunican y relacionan las y los actores del proceso educativo, según su sexo/género, en el aula. Así como visibilizar cómo los tipos de comunicación/relaciones que se establecen en los diferentes momentos y actividades del proceso educativo, juegan un papel determinante en estos, ya que la comunicación es una de las herramientas que

operacionaliza la propuesta de modelo educativo implícita o explícita en los programas educativos.

La investigación de campo se llevó a cabo observando un curso del nivel de licenciatura, de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica, durante el primer semestre del 2002; proceso que fue posible gracias al apoyo de la docente del curso de una manera desinteresada y comprometida con la construcción de la equidad de género en los procesos educativos. También, se realizaron entrevistas a la docente y a cuatro estudiantes (dos mujeres y dos hombres), así como análisis de documentos. En el curso observado el número de estudiantes por sexo es el siguiente: 7 mujeres y 4 hombres, una mujer no concluyó.

Para llevar a cabo la investigación se construyó un marco conceptual desde la perspectiva de género, en el cual se operacionaliza la comunicación en tres aspectos: lenguaje, relaciones y espacio; lo cual se hace tomando como referente la propuesta de modelos educativos de Juan Díaz Bordenave (1976), la cual es ampliada con la de Garnier (1998; 11-116) con los modelos espaciales:

MODELO DE EDUCACION	MODELO DE COMUNICACION	MODELOS ESPACIALES
Educación que pone el énfasis en los contenidos.	Información E -m->R	Modelos espaciales funcionalistas
Educación que pone el énfasis en los efectos.	Información/persuasión (reglamentación)	Modelos espaciales diferenciados
Educación que pone el énfasis en el proceso.	Comunicación, proceso dialógico y grupal	Modelos espaciales integrados

Una de las premisas teóricas de la investigación -como ya se mencionó- es que la comunicación se concreta en el aula en tres aspectos: lenguaje, relaciones y espacio. Porque el comprender el proceso educativo como un fenómeno social (que debe ser democrático y participativo y que debe ir superando los enfoques y las prácticas tradicionales), implica que se relacionen con los fenómenos importantes para el desarrollo de la educación dentro de un marco democrático: lenguaje, relaciones y espacio, o sea, el cómo y el dónde se desarrollan esos procesos educativos.

Se considera que este es un aporte a destacar de esta investigación, ya que implica el tomar propuestas de disciplinas y autor@s diversos y construir con ellos una propuesta específica del concepto de comunicación en la educación, el cual se puede ajustar y ampliar a otras áreas.

A continuación se exponen los resultados obtenidos del proceso investigativo en cada uno de los tres aspectos que se concreta la comunicación en el proceso educativo: lenguaje, comunicación/relaciones y uso del espacio.

A. LENGUAJE

Sobre este tema existen múltiples investigaciones y construcciones teórico metodológicas, algunas de las cuales se retoman en este trabajo. María Ángeles Calero (1999; 9) afirma que en las sociedades patriarcales los sistemas lingüísticos presentan una marcada óptica masculina, es lo que se llama androcentrismo, el cual supone que la medida de todas las cosas se toma de los varones y que, en el caso de que las mujeres sean consideradas, son tratadas siempre como una desviación o alejamiento de la norma, construida ésta sobre los patrones masculinos. Por lo cual, el androcentrismo acarrea, sin duda, la infravaloración y hasta la ocultación de lo femenino y puede ir acompañado, además, de un componente misógeno.

Un ejemplo del sexismo en el lenguaje lo observamos en los documentos producidos para el proceso educativo: perfil profesional, programas de los cursos; en la escogencia de la bibliografía. Casi todos estos materiales están escritos utilizando el masculino como genérico, sin tomar en cuenta los porcentajes de mujeres y hombres (docentes y estudiantes) que participan en los procesos educativos.

Específicamente en el caso de la Facultad de Educación, se le solicitó -en marzo del 2002- al Ing. Warner Carvajal, jefe de la Oficina de Registro e Información (ORI) de la Universidad de Costa Rica, las estadísticas de la Facultad de Educación, ordenada por sexo, de las y los estudiantes para los períodos 1995 y 2001.

Estas estadísticas aportan los siguientes datos:

Mujeres 1995 (a)	Mujeres 2001 (b)	Hombres 1995 (a)	Hombres 2001 (b)
3141	2718	1102	1211

Fuente: Unidad de Matrícula, ORI; Marzo 2002.

(a) al 19 de enero de 1995.

(b) Al 20 de abril del 2001.

Datos que muestran claramente que del total de estudiantes de la Facultad de Educación la mayoría son mujeres, en ambos periodos el número de estudiantes mujeres supera el 70 por ciento, en relación con los varones. Sin embargo, los documentos (perfiles, programas de curso) están escritos en masculino, con lo cual se invisibiliza a las estudiantes y sobre todo se enseña a las y los futuros docentes de todos los niveles educativos que esta es la forma “correcta” de elaborar estos documentos y con ello se contribuye a mantener el patriarcado y sus reglas del juego.

No obstante lo anterior, en el caso de la Escuela de Administración Educativa (en uno de cuyos cursos se realizó la observación para esta investigación), se visibilizó a las mujeres en el programa de la VIII celebración del día de este gremio, al mencionarse en dicho documento (noviembre, 2002) “VIII CELEBRACIÓN DEL DÍA DE LOS Y LAS PROFESIONALES DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA”.

1. Lenguaje como fondo colectivo común

Se analiza la lengua como fondo colectivo común, porque como se ha afirmado esta también representa un rol en las relaciones de poder y en los procesos de valorización social, de manera que ciertos usos, percibidos como característicos de los grupos dominantes, son más apreciados y tienden a ser adoptados por las otras capas sociales (Vásquez: 1996; 58).

a) Uso del genérico ‘hombre’:

En la primera clase la profesora utilizó el genérico para referirse a hombre y mujer. Por ejemplo dijo:

- “La teoría administrativa surge cuando surgen esos grandes hombres, Taylor y Fayol ¿quiénes de ustedes no han oído hablar de esos grandes hombres?”
- Todos ustedes tienen como meta ser directores de centros educativos o de proyectos.
- Nosotros como administradores.
- Un administrador es como un gerente.

También en algunas ocasiones -en las menos- empleó términos en ambos géneros:

- La diferencia entre administrador y administradora educativa es ...
- Compañeros y compañeras.
- Ustedes están estudiando para ser administradores y administradoras de la educación.

Y acepta la dificultad del empleo de un lenguaje no sexista al expresar “A mi me cuesta decir administrador/administradora, entonces ‘una persona que administra una organización’ ”.

Desde la primera clase se plantea el tema de género cuando una estudiante dice “Los directores regionales por lo general son hombres ¿cuántas mujeres conocen como directoras regionales? yo no conozco ninguna. Es un problema de género”. A lo cual la profesora responde: “Sí, ellos tienen un gran poder”; acepta tal situación como ‘normal’.

El texto que se utilizó en el curso observado emplea el término “hombre” como genérico de hombre y mujer. Aspecto que tuvo diferentes incidencias en el curso.

- La profesora cuando leía partes del texto y cuando aparecía esta palabra simplemente la leía, no visibilizaba esta situación, ni tampoco asumía una actitud de equidad, lo cual podría haber llevado a cabo de varias formas: visibilizando el hecho, proponiendo diversas formas de superar esta situación, que el grupo decidiera cuál emplear. Entre esas formas están: agregando al hombre “y la mujer”, o variando la palabra por “persona” o “ser humano”.

- Ante este comportamiento una de las estudiantes visibiliza el hecho y pregunta que por qué se utiliza la palabra “hombre” como genérico. Esta pregunta no fue ni respondida ni comentada por ninguna de las personas presentes (profesora y estudiantes de ambos sexos).
- En una clase de abril, uno de los hombres de la clase comentó a la profesora acerca del lenguaje de género y de la necesidad de decir “los y las” para incluir a las mujeres. La profesora respondió que eso es complicado. En esa misma clase una estudiante comentó acerca de la disposición de la Real Academia de decir “las compañeras” incluyendo así a los varones, cuando ellas son mayoría, comentario que no fue comentado por la docente, ni por sus compañer@s.

Como vemos, la docente responde al comentario sobre el sexismo en el lenguaje cuando quien lo hace es un hombre y hace un comentario reafirmante, mientras que no responde cuando quienes plantean el cuestionamiento son mujeres.

Esta situación llamó la atención de la investigadora, por lo cual fue retomada en las entrevistas a las y los estudiantes, consultándoles su opinión a la reacción de la profesora y de sus compañer@s; las respuestas fueron las siguientes:

“Yo creo personalmente que la lucha que ella está haciendo está bien, pero no comparto la forma en que lo está haciendo. Ella podía buscar la dirección del autor (del texto) y escribir su recomendación, a quien corresponde directamente, porque nosotros no podemos hacer ningún cambio” (Hombre 1).

Un educador que dice ser consciente del sexismo en el lenguaje expresa que el aula no es la forma para visibilizarlo y cambiar esta situación.

Tanto el Hombre 1 como la Mujer 1 entrevistad@s coinciden en que la forma en que su compañera se refirió al tema tenía intenciones diferentes a la obtención de la equidad, dan a entender que lo que ella quería era figurar o llamar la atención:

“En parte no es tanto por la cuestión de género. Siento que es por el afán de ella de sobresalir. Ella defiende esa posición de que es mujer y tiene derechos y todo debe ser igual” (Mujer 1).

Las otras dos personas entrevistadas expresaron al respecto:

“La gente acepta como normal que se use el genérico. Podría cambiarse la palabra por persona, pero poco a poco” (Hombre 2).

“Como que a nadie le interesó el tema. Se ve como algo aislado” (Mujer 2).

Se debe destacar cómo en estas respuestas están implícitos varios aspectos que es importante visibilizar:

- el hecho de que el hacer uso de la palabra implica un asunto de poder, “ella quería llamar la atención”, “no comparto la forma en que lo está haciendo” (poniéndose de pie y hablando en forma agresiva);
- el que una mujer utilice la palabra para defender sus derechos es cuestionado por hombres y mujeres, pero no se cuestiona el que por cientos de años los hombres utilicen la palabra como herramienta para ejercer el poder y que empleen el genérico; con lo cual se acepta como correcta la violencia por omisión en el lenguaje.

“(Las compañeras) creen que esa no es la forma, no imponiéndose. La forma de ella no es la mejor para hacerlo, porque no estamos en un curso de género” (Hombre 1).

b). Lenguaje no sexista atenta contra lo establecido (el poder):

El variar los textos o visibilizar la violencia por omisión es calificado como contrario a la estructura del cerebro o molesto, por los hombres entrevistados:

“Se refiere al hombre, pero en la estructura del cerebro está el hombre y la mujer (al decir hombre) y si se dice hombre y mujer esto no está en la estructura del cerebro” (Hombre 2).

Aquí este hombre expone (inconscientemente) cómo la socialización en una sociedad patriarcal hace creer a las personas sus premisas y el sólo hecho de variar el uso de “hombre” como genérico, por el uso de “el hombre y la mujer” es calificado como contrario a la estructura mental aprendida y empleada cotidianamente.

*“Más pereza utilizar el y ella, más fácil usar un sólo género y seguir”
(Hombre 1).*

¿Será sólo pereza? Al respecto Freire (1998; 64) plantea que “La discriminación de la mujer, expresada y efectuada por el discurso machista y encarnada en prácticas concretas, es una forma colonial de tratarla, incompatible por lo tanto con cualquier posición progresista, de mujer o de hombre, poco importa”.

c) A nadie -mujeres y hombres- le interesa el tema:

Las dos mujeres y los dos hombres entrevistados coincidieron en que a nadie le interesó el tema planteado por su compañera: ni a la docente, ni a las estudiantes, tampoco a los estudiantes.

Las mujeres no reaccionaron:

- A nadie le interesó el tema (Mujer 2).
- Escuchar nada más, yo no veo que tomen partido ni a favor ni en contra (Mujer 1).
- Day, nadie dijo nada (Hombre 2).
- Creen que esa no es la forma, no imponiéndose (Hombre 1).

Los hombres:

- Manifestaron un poco de apatía (Hombre 1).
- Day, nadie dijo nada (Hombre 2)
- A nadie le interesó el tema (Mujer 2)
- Escuchar nada más, yo no veo que tomen partido ni a favor ni en contra (Mujer 1).

La no acción (omisión) de la docente -en esta situación en particular- es abordada por las y los entrevistados como sigue:

- Nunca he oído nada de ella, que opine al respecto (Mujer 1).

- Le faltó más autoridad para plantear una recomendación y hacer una sensibilización en la clase. Porque es una cuestión válida, inclusive para ella misma por ser mujer. Siento que ella toma la posición de anularse como docente. Es curioso porque con ella tuvimos clase el Día Internacional de la Mujer y ella no dijo nada, como si ese día no existiera. Y al día siguiente el profesor sí felicitó a las mujeres y dijo 'aunque sea un día tarde' (Hombre 1).
- Day, nadie dijo nada (Hombre 2)
- No le interesó el tema (Mujer 2)

Esta situación es la regla, más que la excepción:

"Es curioso porque en otro curso el texto está escrito en masculino, pero el profesor hace referencia a él y ella. En 3 cursos se usa el genérico, sólo en uno si se usaron textos con el empleo de él y ella" (Hombre 1).

"La mayoría de la literatura, documentos importantes, avisos están redactados así. Las frases célebres, los libros usados son sexistas, todo es sexista" (Mujer 2).

"A sí, porque generalmente todos los libros están redactados en masculino" (Mujer 2).

Vemos cómo las mismas mujeres aceptan esto como "normal", y cuando se presenta una ocasión en que otra mujer lo visibiliza, asumen una actitud similar a la de los hombres presentes, descalificando a la compañera que lo hace:

d) Pero a los hombres sí les interesa su invisibilización:

Pero los hombres sí visibilizan cuando se presentan agresiones por el empleo del femenino, ya sea para desvalorizarlos o para invisibilizarlos. Por ejemplo uno de los estudiantes entrevistados llamó la atención sobre la agresión de que son objeto los hijos hombres por la madre, al descalificarlos empleando la palabra "mujercitas".

“Para mí es más humillante el uso del lenguaje que usa la madre cuando le dice a los hombres (hijos) “inútiles, mujercitas”, etc; causa más delincuencia la agresión en la familia que el uso del genérico” (Hombre 2).

Tema que es retomado por su compañero entrevistado:

“Por ejemplo en el trabajo (colegio) son mayoría mujeres y se usa el femenino (como genérico), cuando se visibiliza entonces algunas mujeres dicen “a, no nos habíamos dado cuenta” o “no se hacen sentir (los hombres)” ¿por qué tanta agresividad retenida? ” (Hombre 1).

Esta es una muestra muy evidente de androcentrismo en el lenguaje, lo cual se constata en esta afirmación en varios sentidos:

- el llamar a un hombre “mujercita” es agresión contra ellos, porque el lenguaje valora los términos masculinos y desvaloriza los femeninos.
- El empleo del genérico no es violencia, “es lo normal”.
- Las madres reproducen estos patrones oralmente en los procesos de crianza de sus hijos e hijas.
- Por el contrario, el empleo del femenino cuando la mayoría de las personas de un grupo son mujeres, es considerado por los hombres presentes como agresión, se sienten molestos al ser invisibilizados.

Una de las mujeres entrevistadas da un ejemplo de cómo los hombres adolescentes reclaman cuando son invisibilizados:

“Al conjugar verbos se emplea las personas: yo, tu, él. Un día yo puse yo, tu, ella y los estudiantes me preguntaron ¿por qué ella?. No les pareció y yo les dije, puede ser también ella, por qué siempre tiene que ser él?” (Mujer 1).

2. El lenguaje es sexista, pero...

a) Docente y estudiantes aceptan que el lenguaje es sexista:

- Sí claro, se trata de hacer el esfuerzo porque uno es consciente. También la documentación (en el programa, en los libros, y todavía en el perfil) se habla del administrador educativo es muy masculino. Las mismas tesis, siempre se refieren al “Administrador educativo” (Docente, mujer).

- Sí, porque uno establece códigos de acuerdo con la gente que está conversando. En un grupo sólo de hombres se chotea hacia el sexo opuesto. Cuando hay una minoría de un sexo, la temática corresponde a intereses de la mayoría y la minoría se siente invisibilizada (Hombre 1).

- Claro que es sexista el lenguaje, porque como se habla del hombre como genérico, el hombre, el administrador, refiriéndose a los hombres y a las mujeres.

El lenguaje general es más sexista: cuando usted dice ‘Qué padre’ si es bueno y ‘esta madre’ en sentido negativo, ‘parece una vieja’, el ser mujer es una ofensa en el lenguaje. La regla dice que si hay 5 elementos femeninos y uno masculino, predomina el masculino a la hora de hacer concordancia (Hombre, 2).

- Claro que sí. Hasta en gramática. Por ejemplo está el sustantivo y el adjetivo que califica al sustantivo y la regla básica es que si hay varios sustantivos femeninos y uno masculino, el adjetivo que califique a los sustantivos debe estar en género masculino (Mujer 1).

- Sí. A pesar de que se está dando cierta reivindicación y más consciencia. A veces es por tradición, uno lo tiene aprendido. A veces lo hablamos inconscientemente o porque es más fácil (Mujer 2).

Al plantear si le prestan atención a este aspecto responden:

“Sinceramente no, porque si no se hace una confusión. A veces sí les digo ‘jóvenes y jóvenes’, por broma” (Hombre 2).

Como vemos, este maestro más bien hace chota del tema con sus estudiantes, con lo cual está deslegitimando los esfuerzos que se realicen para superar este fenómeno de inequidad en el lenguaje.

“Sí, en la clases siempre hablo de todas y todas, seres humanos, personas” (Mujer 2).

“Sí claro” (Mujer 1).

No obstante la Mujer 1 en sus respuestas durante toda la entrevista se refirió a las y los estudiantes como ‘ellos y chiquillos’.

b). Visibilizar a las mujeres en el lenguaje “es incómodo, difícil, enreda” o lo hacemos conscientemente y por tanto sólo cuando actuamos conscientemente:

“Al tratar de quedar bien se enreda todo (al incluir femenino y masculino). Por Ej. ‘el perro es el mejor amigo del hombre’, habría que decir ‘el perro y la perra es el mejor amigo y amiga del hombre y de la mujer’ . ³Los discursos de Figueres eran muy enredados. Lo que hay que hacer es escoger genéricos.” (Hombre, 2)

“Se siente incómodo cuando se tiene que nombrar ‘hombre y mujer’, ‘administrador y administradora’. A veces a uno se le olvida, se refiere sólo a hombres. Pero sí hay una conciencia de uno y de ellos, pero la comunicación es incómoda. También la documentación (en el programa, en los libros, y todavía en el perfil) se habla del administrador educativo, es muy masculino. Con estudiantes cuando exponen trabajos ponen la figura de un hombre” (Docente, mujer).

O la socialización nos traiciona:

“Pero como uno está acostumbrado, en momentos más fuertes (cuando hay problemas) y uno actúa como es uno, usa el genérico, pero es posible cambiar” (Mujer 2).

³ Este ejemplo salió publicado en una columna en La Nación de los domingos donde se abordan problemas de lenguaje.

3. Programa del curso:

El lenguaje empleado en el programa del curso es genérico, o sea que se emplea el vocablo “hombre” como genérico e incluyente de hombre y mujer.

Esto se constata en el empleo de palabras como las siguientes: los administradores educativos, los exponentes, el estudiante (2 veces), individuo, administrador, administradores, los filósofos, los economistas, el hombre, del administrador, los estudiantes, autores, el concepto de hombre.

En un caso se emplea “el profesor (a)”; al respecto es necesario destacar que al referirse a l@s estudiantes se emplean genéricos de hombre y sólo en el caso del o la docente del curso se emplea una forma que visibiliza la posibilidad de que sea una mujer la que desarrolle el curso, pero aún así se emplea el genérico, sólo que se le agrega la ‘a’ entre paréntesis (a). Esto a pesar de que quien desarrolla el curso es una profesora, y aún así este aspecto no queda claro ni se visibiliza en el documento.

Se emplean palabras incluyentes como: motivación humana y relaciones humanas (3 veces), pero ello sólo cuando hace referencia al enfoque humanista de la administración.

El texto que se recomienda para basar el curso es escrito por un hombre y emplea el genérico “el hombre” en su desarrollo.

En cuanto a la bibliografía no es posible analizar si sólo se incluyen autores de sexo masculino, ya que en algunas ocasiones aparecen sólo las iniciales del nombre, pero en las que aparece el nombre completo corresponde a nombres masculinos.

Como podemos observar de los datos aportados en los párrafos anteriores, el uso del lenguaje en el curso observado confirma parte de la crítica feminista que se ha hecho en la investigación sobre sexismo en la lengua castellana en España y que es resumida por Ana Mañeru Méndez (1991; 19) en los siguientes aspectos:

- La preeminencia masculina de las culturas favorece que los niños aprendan que su discurso está legitimado por su posición de futuros hombres, y que las niñas aprendan un discurso subordinado a otros intereses que no son los suyos, por su posición de futuras mujeres.
- Respecto al sexismo, las normas de uso del lenguaje operan siempre en un sentido y no en otro, lo cual excluye la posibilidad de que dichas normas sean casuales o indiferentes.
- Cada vez que se utilizan estas normas o se transmiten a través de los procesos educativos, sin someterlas a la crítica, se colabora a perpetuar la discriminación.
- El lenguaje no es abstracto, ajeno a las personas, sino un instrumento que debe responder a su capacidad de pensamiento y comunicación, sin coartarla.
- La valoración diferente del discurso masculino y femenino es un reflejo evidente de una ideología sexista.
- El lenguaje sexista es un instrumento de discriminación en sí mismo, que actúa contribuyendo a enmascarar la discriminación que produce y la propia realidad discriminatoria subyacente.

Resumiendo, aunque las personas entrevistadas afirman que el lenguaje es sexista, los hombres reaccionan ante el uso de femeninos como genéricos en grupos donde la mayoría de las personas son mujeres (visibilizando este hecho como una agresión), mientras que las mujeres ven el uso del genérico como normal y aún cuando se presentan oportunidades para visibilizar este hecho, ellas las obvian o critican a quien las hace, más cuando se trata de otra mujer.

B. RELACIONES

El modelo educativo observado en el curso es el que pone énfasis en los contenidos, el cual tiene implícito un concepto de comunicación/relación como sinónimo de transmisión de información.

Este modelo operacionaliza el tipo de relación que se da en el proceso, el cual se caracteriza por una relación de poder, basada en el saber, la o el docente es quien sabe; saber que le autoriza para definir los contenidos, el método y las técnicas a

emplear en el proceso educativo. Y, la o el estudiante asume el rol de quien se apropia del saber, de quien enseña, lo cual coloca a esta persona en una situación de sumisión.

Esta propuesta se complementa con otras, como las de Bourdieu y de Izquierdo, en relación con el rol de emisor de este modelo, el cual ya sea desempeñado por una mujer o por un hombre, mantiene la característica de dominación y con ello las relaciones de poder propias de la sociedad patriarcal.

“La tendencia a reinstaurar en toda persona investida de una AuP (Autoridad Pedagógica) la relación arquetípica con el padre es tan fuerte que todo aquel que enseña, por joven que sea, tiende a ser tratado como un padre...” (Bourdieu: 1970; 59-60)

“La jerarquía de los géneros conduce al establecimiento de relaciones de dominación/subordinación entre el género masculino y el femenino, independientemente de cuál sea el sexo de las personas que ocupan los espacios sociales de género, en las relaciones de género” (Izquierdo: 1991; 82)

Propuestas que son enriquecidas con la de Prieto (1985) de “emisor privilegiado”⁴, todo lo cual nos lleva a plantear que la o el docente asumen el rol que la sociedad patriarcal les ha asignado de emisores privilegiados/autoridad pedagógica (AP) en los procesos educativos, sin incidir su sexo/género

1. Definición de comunicación

Cuando se le pide a la docente y a las y los estudiantes entrevistados definir el concepto de comunicación, lo hacen desde la transmisión de ideas, conocimientos, emociones...

⁴ Daniel Prieto define como emisor privilegiado a aquellas personas, grupos, instituciones u organizaciones que tienen los recursos, las condiciones o las funciones, que les permiten crear percepciones y evaluaciones a favor o en contra de tal producto o ideología. Ejemplificando con: el padre de familia, la escuela, la iglesia, los medios de difusión colectiva.

- Es la transmisión de emociones, pensamientos, sentimientos, deseos, visiones de mundo de diversas formas (Mujer 2).
- Es un proceso mediante el cual 2 seres se transmiten algo (Hombre 2).

Yendo más allá de la transmisión, hasta la realimentación ...

“No es simplemente el hecho de transmitir mensajes, sino además de transmitir, recibirlos y que yo dé una respuesta. Si hay retroalimentación. Es compartir, ideas, conocimientos, sentimientos; no sólo transmitir” (Mujer 1).

Ampliando a formas de relacionarse ...

“La forma de relacionarse entre los individuos, que puede ser verbal o no verbal, utilizando diferentes medios como escrito (circulares), interpersonal, teléfono, verbal” (Docente, Mujer).

Y llegando a definir comunicación como diálogo:

“Establecer un diálogo entre 2 o más personas y que se pueda respetar lo que dice o lo que se escucha, también. Sin ningún tipo de censura” (Hombre 1).

No obstante, al concretar el rol de la comunicación en la educación, el concepto se operacionaliza como transmisión de conocimientos ...

“Transferencia de conocimientos, un modelo de hombre, un modelo de sociedad, mediante los cuales se alcanzan los fines de la educación” (Docente, Mujer).

“El rol es el de transmitir conocimientos porque están en los libros. Los profesores por lo general no conversan con los estudiantes. Se mantienen dentro de lo que está en el curriculum. Para eso usan la comunicación: para ver un tema. El docente cuando habla, en la mayoría de los casos, es para reprimir o para quejarse y el estudiante por lo general debe quedarse callado y no debe ser así” (Hombre 1).

Se propone que el rol de la comunicación en educación es persuadir:

“Lo importante es que lo entiendan, o persuadir a alguien de que haga lo que uno quiera. Es convencer. En educación que la gente se convenza de los valores. La comunicación verbal influye, el muchacho ahora tiene muchas imágenes, debería de haber más imagen, pero no llevarles películas porque las asocian con entretenimiento, una mezcla” (Hombre 2).

Aunque también se plantean críticas a esta concepción ...

“No se da la comunicación como un diálogo y no se da porque por ejemplo si usted escucha a un estudiante expresar algo, el docente le dice ‘cuide sus palabras’, no le pregunta qué quiso decir. Debe ser dinámica, espontánea y flexible, de tú a tú, entre docente y alumno” (Hombre 1).

En esta afirmación del Hombre 1 muestra claridad en cuanto a que comunicación no es: sermonear, aconsejar, lanzar advertencias o regaños, hacer pronunciamientos, ni juzgar (Sanford: 1998).

“Debería de propiciar un clima organizacional efectivo, positivo. Para unir. No es solamente que yo como profesora me ponga al frente y diga y diga. Sino que el alumno sea capaz de dar una respuesta. Tomar una posición, decir me parece, no me parece” (Mujer 1).

Y se da el caso de una mujer que plantea que la comunicación es sinónimo de relaciones horizontales:

“Que haya una relación horizontal entre todos los que están involucrados en el proceso educativo. A pesar de que soy consciente de que eso involucra más trabajo, porque es muy fácil dictar y dictar, pero ya involucrar al padre y conocer a 30 niños es más cansado, porque uno se involucra más. Se ve a las personas

como personas y no como simples receptores. Ya los contenidos están dados” (Mujer 2).

A pesar de la claridad de esta docente en el sentido de la necesidad de establecer relaciones horizontales, ella misma aporta el hecho de que la educación pone énfasis en los contenidos, lo cual no concuerda con relaciones de este tipo.

2. La comunicación en el desarrollo del curso:

a) Cómo fue la comunicación en el desarrollo del curso:

- Normal. Al principio era emisor y receptor (E-m->R), ni se intercambiaban los roles. Después hubo más intercambio de ideas (Hombre 1).
- Amena, poca profundidad, lecciones recargadas en el alumno (Mujer 1).
- Fue sólo a nivel académico, lo que tocaba tratar en las clases, fue muy vertical (Mujer 2).
- Regular, en el sentido de que no se manejaba muchas imágenes por medio de tecnología: montar presentaciones por medio de imágenes, de películas, conferencias (Hombre 2).

b) Efectos que tuvo la comunicación en el curso:

- Fue positiva para todos los compañeros. En la interacción e intercambio de ideas. Basado en la materia hacia la práctica cotidiana (Hombre 1).
- Demasiado teórico, poco práctico, poco provechoso. Me sentí muchas veces receptora, otras emisora, peleaba porque me dejaran hablar, un día la profesora dijo “dejemos hablar a ...”. Ella cortaba la comunicación y daba por terminado el tema (Mujer 1).
- En lo académico es muy positivo, porque no nos fuimos por la tangente (Mujer 2).
- No lo hace tan provechoso como si tuviera una comunicación de más calidad, como que el mensaje llega mejor, el aprendizaje se recuerda por más tiempo, permanece más, aprendizaje más permanente (Hombre 2).

Estas respuestas nos muestran cómo para las y los entrevistados -a pesar de que son docentes- la comunicación es un elemento de poca atención en el proceso educativo y cómo las percepciones son tan diversas, así como se plantea que la comunicación es

buena en tanto se transmitan los contenidos. También, se presenta la crítica al poco uso de las tecnologías en el curso.

3. Relaciones/interrelaciones:

Aunque tradicionalmente se reduce la comunicación al lenguaje, en esta investigación se retoma la comunicación como relación e interrelación entre las personas. Reconociéndose dos tipos de interacciones: verticales y horizontales (Vásquez: 1996: 81).

a) Interacciones verticales: se dan en el marco de una estructura asimétrica en relación con el poder. Uno de los protagonistas (el o la docente) representa a la institución, la ley, el poder, el conocimiento y posee la autoridad; mientras que el otro protagonista (alumnado) acepta que no sabe, se encuentra en una posición de sumisión a la institución y no pone en duda a la autoridad.

Estas interacciones están ritualizadas: el/la alumn@ dispone de modelos para dirigirse al/la maestr@ y los intercambios que provienen del/la maestr@ también se efectúan según un modelo; pero el/la maestr@ tiene el derecho de cambiar y de imponer nuevos modelos, siempre que permanezca dentro del marco global que estipula la institución (Vásquez: 1996: 81).

Entre los rituales establecidos en la Universidad de Costa Rica está la norma de que en la primera clase se debe presentar, leer y aprobar el programa del curso. La docente cumplió con este ritual, desempeñándose como emisora (dando la información del curso) y las y los estudiantes como receptores, al escuchar las indicaciones y preguntando aspectos no claros. Ella ubicada al frente, ell@s sentad@s ordenad@s en filas.

Desde la primer clase se fijan reglas del juego: la profesora define qué hacer y cómo, los estudiantes proponen cambios (asignar temas de trabajo individual la próxima clase) y ella no los acepta.

Los tiempos asignados a las distintas labores son definidos y variados por la docente. Ejemplos de esta afirmación:

- En una clase de abril la docente determina cuánto tiempo tienen los estudiantes para desarrollar una tarea, tiempo que se extendió varios minutos más hasta que la docente decide retomar la actividad.
- En una ocasión l@s estudiantes se organizaron para traer café y galletas, querían un recreo a media clase y compartir una merienda. Negociaron con la docente para hacer un descanso. Sin embargo, la docente no les dio descanso, por lo que se quedaron sin café.
- En otra ocasión cuando trabajaron en subgrupos la profesora preguntó que si ya habían terminado el trabajo, pero no esperó respuesta alguna e inició sus comentarios.
- En una clase la docente primero les dijo a l@s estudiantes que hicieran un solo grupo y que contaban con 15 minutos para realizar una actividad. Después decidió que era mejor que trabajaran en dos grupos y que sólo tenían 10 minutos para trabajar.

Desde el primer día de clases se presentan interrupciones de parte de la docente hacia las y los estudiantes cuando están hablando. Por ejemplo se da trabajo en parejas para hablar sobre qué es la Administración para los estudiantes y expectativas del curso; un grupo de hombres expone, seguidamente la profesora suspende la exposición del trabajo en parejas, coloca y expone transparencia. Luego retoma ejercicio de exposición de trabajo de las y los estudiantes.

Relaciones docente/estudiantes:

La docente calificó las relaciones con l@s estudiantes como buenas , cercanas y las y los estudiantes entrevistados las calificaron de forma variada:

- Tranquila, de profesor a estudiante, no es ni menos ni más, hay respeto (Hombre 1).
- Superficiales, insatisfactorias (Mujer 1).
- Buenas (Hombre 2)

Una estudiante especifica sus percepciones en cuanto a las relaciones de la docente con l@s estudiantes según el género:

“Yo creo que tenía más diálogo con los hombres, me parece. Se aprendió el nombre de los hombres y el de las mujeres los confundía. Había más participación con los hombres. Eran más extrovertidos. Las mujeres somos más tranquilas, más pasivas, también eso influye” (Mujer 2).

Esta mujer menciona un hecho que ha sido calificado como producto de la socialización: los hombres participan más que las mujeres, y en este curso no fue la excepción, a pesar de que es parte de la Facultad de Educación, en la cual hay una clara mayoría de mujeres.

Otro elemento a tomar en cuenta al conocer las relaciones verticales en el curso es la participación o no de l@s estudiantes en el diseño y ejecución del programa del curso, así como en la forma y aspectos a evaluar.

Al consultarle a las y los estudiantes si participaron en la toma de decisiones en estos aspectos sus respuestas son negativas en todos los casos:

- No porque es la costumbre que ellos lleven un diseño de lo que van a dar y cómo lo van a hacer, lo leen y todos aceptamos (Mujer 2).

La Mujer 2 destaca uno de los ritos de la institución, que ella califica como “costumbre”.

- Sólo hubo una modificación: hicimos el examen en casa, por cuestión de tiempo y todos aceptamos -la propuesta de la docente- (Mujer 2).

- Al contrario, más bien los compañeros quisieron hacer una modificación en las comprobaciones de lectura (hacer sólo el comentario, sin el resumen) y no se aceptó (Hombre 2).

L@s cuatro estudiantes entrevistado@s concordaron en que ellos no participaron ni en el diseño del programa del curso ni en la evaluación del curso.

Estas respuestas se contradicen con la de la docente quien al consultarle si l@s estudiantes participaron respondió: En la metodología sí y en la evaluación. Usted les

lleva una propuesta y se escuchan sugerencias. No es que participen en el diseño del curso.

b) Interacciones horizontales: los protagonistas de estas son pares. Son amplias: se extienden de manera flexible a través del tiempo, pueden reproducirse muchas veces a lo largo de una clase y mucho más aún; la flexibilidad le permite a los actores estar relativamente atentos a la lección al mismo tiempo que entablan interacciones entre ellos. Cuando se observa el conjunto de una clase se puede afirmar que la mayoría del tiempo hay alumn@s practicando interacciones horizontales. Aparentemente el/la maestr@ no interviene, se desarrollan a pesar suyo, lo cual probablemente les confiere una parte de su atractivo (Vásquez: 1996: 81).

En la observación de la primera clase se dan interacciones horizontales entre estudiantes. La profesora llama la atención a una mujer porque está hablando con otra; la estudiante le explica que está viendo si apuntó todo lo que tiene que hacer. Pocos minutos después se da otra interacción horizontal, en este caso entre dos hombres y contrario al caso anterior la docente les pregunta “¿tienen mucha energía?”.

Se observa un trato diferente para una misma conducta: cuatro personas (dos hombres y dos mujeres) interrumpen la clase al hablar, la docente llama la atención a las mujeres, mientras que a los hombres les califica el hecho como exceso de energía.

Al consultarle a los y las entrevistadas sobre las relaciones con sus compañeras y compañeros, haciendo la diferencia por sexo/género, los hombres responden que son buenas -tanto con los compañeros como con las compañeras; no obstante las mujeres hacen una distinción, en el sentido de que ambas tienen mejores relaciones con los compañeros que con las compañeras:

- Yo diría que tengo más relación con los hombres que con las mujeres. Me parece que hay más apertura (Mujer 1).

- Yo es que por naturaleza hablo más con hombres y me llevo mejor con los hombres. Son más accesibles. Con las mujeres ha sido más superficial (Mujer 2).

Este es un aspecto que requiere mayor investigación, se debe profundizar por qué algunas mujeres sienten que se relacionan mejor con los hombres que con sus congéneres. Una posible hipótesis es que producto de la socialización las mujeres han interiorizado la sobrevaloración de lo masculino y desvalorización de lo femenino, aspecto que incide directamente en las relaciones con las personas; ya que perciben que los hombres son más accesible y que pueden confiar más en ellos que en las mujeres.

C. USODELESPACIO

Existe una estrecha relación entre los modelos educativos y los modelos espaciales como contenedores sociales de estas actividades, por lo cual se observó y analizó la distribución y uso de los espacios, ya que este también reproduce las relaciones de poder y los modelos de comunicación implícitos en dichas relaciones.

De esta forma se trató de visibilizar cómo están diseñados los espacios educativos (específicamente aulas) en la Universidad de Costa Rica en general, y en la Facultad de Educación, lugar donde se llevó a cabo la observación de la investigación. Ya que de acuerdo con Vásquez (1996; 51) los actores que representan la institución (especialmente los maestros, pero también los inspectores y los directores de los establecimientos) no tienen conciencia del efecto que tendrá el escenario que han montado y donde actúan cotidianamente; por lo cual se consideró necesario realizar dicho análisis, como un elemento que determina los procesos comunicativos en el aula.

1. Modelos espaciales funcionalistas

Después de observar dichos espacios (no en un 100%) se llega a formular la hipótesis de que el concepto espacial que se operacionaliza en las diferentes construcciones de la Universidad de Costa Rica es el funcionalista, donde se plantea un "tipo" de espacio

para la actividad educación, el cual casi siempre es de la misma forma, inflexible, direccional y jerárquico.

Por eso es que cuando se piensa en un espacio para educación surge la idea de una aula, casi como único tipo de espacio en el cual se pueden dar los procesos educativos formales. Este tipo de aula adquiere variantes básicamente de escala, pero manteniendo su carácter impersonal, abstracto, jerárquico y direccional.

En general la Universidad de Costa Rica y específicamente la Facultad de Educación cuenta con los siguientes espacios de la educación tradicional, según Garnier (1984):

- El aula como clase magistral: no se llevó a cabo la medición de las aulas, pero con la simple observación se puede concluir que casi todas tienen las mismas dimensiones y la misma distribución del espacio: pizarra y escritorio de la o el docente al frente y pupitres (de una sola pieza) ubicados en filas, con capacidad para 30 o 40 estudiantes y en algunas ocasiones la puerta de entrada está ubicada en el extremo más cercano a la pizarra y escritorio.
- El auditorio como gran salón para transmisión masiva de información.
- Sala de audiovisuales que no cambian la relación de comunicación autoritaria y jerárquica, presentándose muchas veces como la novedad pedagógica.

2. Incidencia del uso del espacio y el mobiliario en el proceso educativo

En el curso, la mayoría de las veces se empleó el orden tradicional de filas, aunque en muchas ocasiones se utilizó el aula tal y como estaba, a las 5 p.m., después de un día de actividades. En la primera sesión - Sala de multimedios estaba ordenada en filas. La profesora tomó posición cercana a los estudiantes, de pie y al frente. Los técnicos estaban colocando equipo audiovisual.

- Para distribuir temas la profesora se sentó en un pupitre igual al de l@s estudiantes, frente a ellos y ellas.

En algunas ocasiones la profesora pidió formar círculo y trabajar así y una estudiante dijo un día: “cómo me gustó hoy la clase, me gusta más trabajar así” (en círculo y

comentando la lectura asignada para ese día, en contraposición de otros días cuando se trabaja en filas y se hacen comprobaciones de lectura).

Al consultarle a la docente sobre la incidencia del diseño del espacio y ubicación del mobiliario en el proceso educativo, ella respondió:

“Pienso que sí, sobre todo que nosotros somos grupos pequeños y en espacios amplios se diluye la atención. Por supuesto que el mobiliario tiene que ver: sillas cómodas. Las aulas grandes dan una sensación de frialdad, poco acogedoras y ellos también están más alejados”.

Por su parte las y los estudiantes entrevistados manifestaron:

“Podría ser. Porque no es lo mismo, porque los chiquillos están acostumbrados a estar ubicados en filas de 6 pupitres. Cuando están en círculo son más espontáneos, no son tan rígidos” (Mujer 1).

“Sí influye la posición, porque no es lo mismo cuando alguien opina al estar en un círculo a cuando está en fila viendo al maestro. Facilitan más la participación (el trabajar en círculo), incluso la disciplina. Además de la teoría, aprenden reglas de socialización, reglas de cómo sentarse” (Mujer 2).

“La diferencia que se da al variar el uso del espacio es en la producción: ellos producen más en los subgrupos que cuando están en clase magistral (se distraen con más facilidad). Para los estudiantes es más fácil el proceso entre ellos, porque hay una competencia sana” (Hombre 1).

“La forma en que se acomode un aula incide en el comportamiento de la gente. El orden en fila se presta para más disciplina, en grupo se arma el desorden. Gente salida de la fila causa interrupción y esto afecta el derecho a los que si quieren aprender. Yo los formo en subgrupos de 5 personas, pero alejados, para que cambie la manera rígida y para que se distraigan de vez en cuando. Siempre lo

mismo cansa. A veces yo los saco del aula y producen más. A ellos no les gusta sólo el trabajo en subgrupos, porque tienen que responder guías” (Hombre 2).

De las anteriores afirmaciones podemos notar:

- Las personas entrevistadas todas son docentes (de primaria a universidad) y el conversar sobre este tema los hace pensar en este aspecto, o sea que no ha sido abordado en los procesos formativos de ellas, ni es retomado en la práctica educativa cotidiana.
- Tanto la docente del curso como las y los estudiantes entrevistados opinan que el diseño del espacio en el proceso educativo afecta al mismo proceso y entre las formas que dicen incide están: aulas muy grandes para grupos pequeños, hace que se diluya el proceso; estudiantes producen más cuando trabajan en círculo y en subgrupos que en las clases tradicionales.
- En cuanto a disciplina se presentan dos opiniones: una que dicen que el trabajar en círculo mejora la disciplina y otra que dice que el orden en filas se presta para más disciplina. La diferencia se da porque en el primer caso la maestra compara el trabajar en filas con el trabajar en círculo, mientras que en el segundo el profesor compara el trabajar en filas con el trabajar en subgrupos; además, la profesora trabaja con estudiantes de primeros grados de primaria y el segundo con adolescentes. En algunos casos las y los docentes entrevistados utilizan el trabajo en subgrupos conscientemente mientras que en otro (Hombre 2) lo utiliza como una forma “para que cambie la manera rígida y para que se distraigan de vez en cuando”.

Un docente manifiesta la claridad entre el diseño espacial y el modelo educativo, cuando afirma “La forma que uso más es la fila, porque casi que el programa está hecho para ser dado en la pizarra” (Hombre 2).

Mientras que otra docente (Mujer 2) expresa el peso que juega la tradición y el rol de los padres como vigilantes de que la escuela continúa con las tradiciones:

“Yo los cambiaba cada semana en semicírculo, círculo o parejas. Los padres me pidieron que querían que los ubicara en filas. Los padres pusieron dos razones: facilidades para salir en situaciones de emergencia, en círculo les cuesta más salir

y amor a la tradición. Cuando los coloqué en filas dijeron “ahora sí niña, esto parece una escuela” (Mujer 2).

Otro aspecto a destacar es el hecho que el diseño mismo de los espacios educativos dificultan el uso de otros formas, por las razones que menciona el Hombre 1:

“Sí, es negativo. Por ejemplo en mi caso, en que yo enseñé un idioma, mientras movemos los pupitres para trabajar ya se ha perdido mucho tiempo. El espacio debe ser más amplio de como está estructurado ahorita. Todo está tan normativo que uno no puede irse y dejar el aula en desorden”.

3. Uso del espacio en el curso observado

En el curso observado, el espacio se utilizó la gran mayoría de las sesiones en filas, en ocasiones desdibujadas por el uso del espacio anterior al curso. Esto es constatado por las y los estudiantes entrevistados:

“Muy reducido, una gran aula y estábamos en un campito todos en el mismo lugar siempre. Casi siempre en fila, muy pocas veces en círculo” (Mujer 1).

“Muy monótono por las características del curso, siempre la misma distribución y no se le dio importancia. Porque era magistral porque no éramos conscientes” (Mujer 2).

“No me pareció, era un espacio muy estático. Se varió como en 2 ocasiones. Hasta yo usaba el mismo lugar, era muy metódico. A como estaban los pupitres, así nos colocábamos. No rompimos filas, si lo hacíamos era para estar con los compañeros de siempre. No hubo esquemas de uso del espacio. La profesora tenía dos posiciones: al frente explicando, o al lado norte/sur, cuando un compañero tenía que exponer” (Hombre 1).

La docente afirmó que un espacio tan grande para un grupo pequeño dificulta el proceso, porque los participantes están alejados. Mientras que las y los estudiantes expresaron que el uso del espacio en el curso, incidió en:

“Poca interacción, desmotivación, desinterés. Nos ponía pocas veces a trabajar en grupitos, y era diferente” (Mujer 1).

“Por esa dinámica no se dio mucha interacción cuando terminaba la exposición, no se daba el juego de pregunta respuesta. Cuando hubo debate fue forzado porque la profesora hacía las preguntas, por la misma dinámica de que la comunicación fue muy vertical” (Mujer 2).

“No manejar la creatividad para el desarrollo de ciertos temas. Cada uno sabía el compañero o compañera que tenía a la par. Se establecieron códigos no verbales (miradas de aprobación o no de una participación, sonrisas de aprobación o negación de lo que se estaba hablando), no intercambiábamos con otros compañeros” (Hombre 1).

“La lejanía (muy atrás de la profe) no escuchaba. Se desconcentra uno y cuando se expone uno se siente muy lejano” (Hombre 2).

De lo anterior se puede concluir que el espacio se usaba tal como estaba, a las 5 de la tarde.

- Los y las estudiantes se ubicaban buscando la comodidad o dependiendo de sus intereses variaban un poco el orden.
- La docente permaneció en el frente del aula, lo cual hace evidente las jerarquías. Cuando se realizaban exposiciones por parte de las y los estudiantes, quien exponía se ubicaba al frente, ocupando el lugar destinado para la o el docente del curso y la profesora se ubicaba entre quien exponía y el grupo.

D. EDUCACIONCOMOSEGUNDAOPCION

Un elemento que surge como parte del proceso y que no estaba contemplado es el hecho que l@s cuatro estudiantes entrevistad@s afirmaron que al ingresar a la universidad no querían estudiar educación, sino que lo hacen por varias razones:

“Me gusta, pero no era mi interés, yo quería estudiar Derecho, pero venía de Guanacaste, cuando llegué aquí no sabía que había que inscribirse un año antes. Entonces empecé a llevar materias de diferentes carreras. Luego me aceparon en Derecho, pero por cosas del destino (estoy en Educación). Me gusta la enseñanza. Me siento satisfecha” (Mujer 1).

“Pensaba estudiar veterinaria, pero las condiciones de mi familia no estaban para mandarme a la Escuela Centroamericana de Ganadería y desistí. Me es indiferente trabajar con niños o con adolescentes. me identifico con ellos y yo los respeto mucho. No me visualizo pensionado como docente. No me gusta trabajar con adultos” (Hombre 1).

“Empecé la U y no sabía qué estudiar. Quería estudiar teatro pero sabía que eso no dejaba dinero. Luego me metí en Fitotecnia. Me gusta de todo. Me gusta mucho la psicología” (Mujer 2).

“Yo ni sé. Por oportunidades. Yo vivía en Pérez Zeledón y la UNA casi todo era educación. Lo que me gustaba más es ciencias: microbiología o algo así, para poner un laboratorio. Pienso cambiar de actividad más adelante, a construcción o bienes raíces: construir y vender casas. La educación es bonita, pero a mí no me gusta la rutina y es perjuicio para la gente (estudiantes) porque ya se hace mecánica” (Hombre 2).

Ante esta situación surge la pregunta de ¿por qué estudia Administración Educativa?

“Primero porque hay que progresar, no se puede quedar uno rezagado. Me gusta la Administración y en un futuro poder tener otras opciones de trabajo. Ser directora puede ser, o asesora o trabajar en otra institución que no sea educación. En proyectos o centros de investigación” (Mujer 1).

“Porque siempre he creído que uno no debe trabajar muchos años con los niños por la cuestión cronológica: por el desgaste después de los 40, ya uno no tiene la misma energía. Uno como docente debe pensar otro horizonte, siempre voy a estar con los estudiantes pero de una forma más indirecta. A la vez tengo potencial para administrar, lo veo a nivel familiar, porque a veces mi tía abuela, mi mamá, mis tíos, me consultan cosas trascendentales” (Hombre 1).

“Estoy sacando 2 licenciaturas, para ingresar en el medio laboral uno tiene que ser licenciado. Uno de mis objetivos no es quedarme toda la vida como maestra. Es una profesión donde es fácil estancarse, no hay retos porque no hay posibilidad de ascenso, por esto me orienté a la Administración Espero salir con bastón de la U. Espero seguir estudiando toda la vida” (Mujer 2).

“Para cambiar de puesto, para trabajar en un puesto administrativo. Para planificar y hacer más cambios en uno y en el sistema” (Hombre 2).

Las cuatro personas entrevistadas estudian Administración Educativa como una opción para dejar la enseñanza, lo cual se explica también con el hecho de que estudiaron Educación no porque era lo que querían, sino que fue la oportunidad que tuvieron en el momento de acceder a la educación superior.

Este es un fenómeno que requiere mayor investigación de parte de las entidades responsables de la educación.

E. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES:

1. Conclusiones:

- Podemos concluir que la educación continúa en el viejo paradigma, en cuanto a comunicación, ya que según Pearce (1994) el viejo paradigma es en gran medida un paradigma ligado a la divulgación escrita de materiales: su noción acerca del

conocimiento requería que aquello que se considerara como tal fuera escrito o pudiera serlo. En el curso observado se constata este hecho, en cuanto a que las actividades se basan en textos, los cuales son expuestos o analizados, pero no se utilizan como materia prima para realizar otras actividades, como las que plantea el construccionismo, por ejemplo.

- Relaciones: En principio los roles de poder (y con ello el tipo de relaciones) determinados por la posición de l@s actor@s en el proceso educativo son desempeñados por las personas indistintamente de su género. Con esto se quiere decir que la persona que asume el rol de docente en el curso tiene el rol de dominación, es quien determina el programa del curso y con ello las reglas del juego de todo el proceso. Y quienes se desempeñan como estudiantes asumen el rol de dependientes o sumisión a la autoridad.

Se dice que en principio porque sólo se observó un curso, en el cual la docencia fue desempeñada por una mujer, por lo cual habría que observar más cursos, en los cuales la docencia sea desempeñada por mujeres y por hombres para hacer comparaciones y aún así sería difícil elaborar conclusiones generales al respecto.

No obstante, el rol de poder es asumido por la docente, ya que la estructura y cultura organizacionales están construidas de esta forma, con lo cual se demuestra que los roles de poder son desempeñados por las personas, por encima de su género o sea que la posición de poder definida socialmente es determinante en el desempeño de los roles sociales.

En cuanto a l@s estudiantes, se observó que tod@s asumen el rol de sumisión; sin embargo, los estudiantes varones se desempeñan con mayor determinación y seguridad que sus compañeras, mientras que las mujeres al intervenir hacen comentarios o sugerencias, los varones se expresan de una forma más afirmativa, asumiendo así el rol de emisores privilegiados que les es asignado en el proceso de socialización.

En el caso de las mujeres, se observan dos comportamientos: unas (las menos) se desempeñan más afirmativamente, estableciendo diálogos tu a tu con sus compañeros y con la docente, mientras que otras (la mayoría) asumen un rol de pasividad, participan sólo cuando se les pregunta y lo hacen con afirmaciones menos determinantes. Con lo cual desempeñan el rol de sumisión asignado socialmente a las mujeres.

“Las mujeres somos más tranquilas, más pasivas, también eso influye”
(Mujer 2).

En general se observó que los hombres se sienten más presionados a participar y decir lo que piensan, mientras que las mujeres no tienen esa presión y a veces deben “pelear” su derecho a expresarse, porque la docente (en general, no siempre) demanda más respuestas de los hombres que de las mujeres.

- Una hipótesis producto de la investigación es que el curso observado puede calificarse como representativo de la institución, en este caso la Universidad de Costa Rica; porque se retoma la hipótesis de que la UCR es parte y reproductora de la sociedad patriarcal, ya que según Vásquez (1996; 42) la institución educativa socializa tanto a los estudiantes como a los docentes y constituye una cultura en el sentido de que está estructurada en torno a un conjunto de valores que le son propios y que actúan globalmente sobre sus miembros contribuyendo a su socialización (tanto de los niños como de los adultos).

Esta afirmación puede comprobarse en aspectos como el diseño y uso del espacio en los procesos educativos y en el diseño de los programas de los cursos y con todo ello en el tipo de relaciones de poder que se establecen entre docentes y estudiantes.

- El lenguaje empleado tanto en los documentos (programa, texto del curso, perfil profesional, etc.) como en las clases es sexista, se emplea el genérico de hombre.

Desde la perspectiva de estudios de género las conclusiones anteriores concuerdan con la afirmación de Bourdieu “En una formación social determinada la AP (Acción

Pedagógica) legítima, o sea, dotada de la legitimidad dominante, no es más que la imposición arbitraria de la arbitrariedad cultural dominante, en la medida en que es ignorada en su verdad objetiva de AP dominante y de imposición de la arbitrariedad cultural dominante” (1970; 62).

2. Recomendaciones:

- Realizar investigaciones que validen las hipótesis y datos de esta investigación en otras unidades académicas de la institución y del sector educativo.
- Confrontar los resultados de esta investigación con personal docente y administrativo de los diferentes niveles jerárquicos de la institución, como parte del proceso de construcción de la equidad de género que se ha planteado.

Bibliografía

- Alexander, Christopher. Urbanismo y Participación. Colección Punto y Línea, Editorial Gustavo Gili, Barcelona. 1983.
- Arellano-Osuna, A. “¿Qué estamos haciendo en América Latina para desarrollar lectores y escritores autónomos?” Memoria del Segundo Congreso de las Américas sobre Lectorescritura. Universidad Nacional, Dirección de Extensión, Heredia, Costa Rica. 1996.
- Batres, Gioconda y otras. Compiladoras. Manual de lecturas para cursos en violencia doméstica de las academias de policía. Costa Rica. ILANUD. 1996.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Editorial laia/Barcelona, España. 1970.
- Calero Fernández, Ma. Ángeles. Sexismo lingüístico. Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje. Narcea, S. A. de Ediciones. Madrid, España. 1999.
- Chaves, Lupita. Proyecto: Develando la acción pedagógica para transformarla. III Informe parcial. Anexo I: Respuestas a preguntas de investigación. Marzo 2001. Costa Rica.
- Claramunt, María Cecilia. Casitas quebradas. El problema de la violencia doméstica en Costa Rica. EUNED. Costa Rica., 1997.

- COVESCAL. 30, Revista. Revista especializada en construcciones escolares. Centro Regional de Construcciones escolares para América Latina y el Caribe. México. Dic. 1973.
- Díaz Bordenave, Juan. “Las nuevas pedagogías y tecnologías de comunicación”. Ponencia presentada a la Reunión de Consulta sobre la Investigación para el Desarrollo Rural en Latinoamérica. Cali, Colombia. 1976.
- Facio Montejo, Alda. “Cuando el género suena cambios trae”. En: Programa Interdisciplinario de Estudios de Género. Introducción a los estudios de género: categorías básicas de análisis y el sistema sexo-género, como expresión de relaciones de poder. Lecturas 1. Universidad Centroamericana. Managua, Nicaragua. 1994.
- Fonow, Mary Margaret y Judith, Cook. Beyond. Methodology. Feminist Scholarship as Lived Research. Indiana University Press. Estados Unidos. 1991.
- Freire, Paulo. Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores. México. 1973.
- _____ Pedagogía de la esperanza. Siglo XXI. México. 1998.
- Izquierdo, Ma. Jesús. “Un marco teórico para las relaciones de sexo y de género”. En: Luna, Lola (Comp.) Mujeres y Sociedad. Nuevos enfoques teóricos y metodológicos. Universitat de Barcelona. España. 1991.
- Jiménez Gamboa, Ana Cecilia. El sexismo en los lenguaje controlados. Tesis presentada en el Posgrado en Estudios de la Mujer, Universidad de Costa Rica/Universidad Nacional. Costa Rica, 2000.
- Kaplún, Mario. El comunicador popular. Editorial Belén. Quito, Ecuador. 1985.
- Lagarde, Marcela. Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. Horas y HORAS la editorial. España. 1997.
- Lagarde, Marcela. “Género, teoría de género y perspectiva de género”. En: Programa Interdisciplinario de Estudios de Género. Introducción a los estudios de género: categorías básicas de análisis y el sistema sexo-género, como expresión de relaciones de poder. Lecturas 1. Universidad Centroamericana. Managua, Nicaragua. 1994.
- Lamas, Marta. “Para un definición de la ‘cuestión del género’”. En: Programa Interdisciplinario de Estudios de Género. Introducción a los estudios de género: categorías básicas de análisis y el sistema sexo-género, como expresión de relaciones de poder. Managua: Universidad Centroamericana. 1994.

- Mañeru Méndez, Ana. "Lenguaje en la escuela: sexismo en el lenguaje". En: Infancia y sociedad. Revista de Estudios No. 10. Julio- Agosto. Ministerio de Asuntos Sociales. España. 1991
- Pearce, Barnett. "Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: el pasaje de la teoría a la praxis, del objetivismo al construccionismo social y de la representación a la reflexividad". En: Fried S., Dora. Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Paidós. Argentina. 1994.
- Pérez, Rafael Angel, y otros. Los procesos de enseñanza y aprendizaje en una sociedad democrática. Centro Nacional de Didáctica. Ministerio de Educación Pública, Imprenta Nacional 1991.
- Racionero, Luis. Sistemas de ciudades y ordenación del territorio. Alianza Editorial, Madrid. 1978.
- Real Academia de la Lengua Española. Diccionario de la lengua española. Madrid, España. 1994
- Sánchez, Ana. "La masculinidad en el discurso científico: aspectos epistemológico-ideológicos". En: Luna, Lola (Comp.) Mujeres y Sociedad. Nuevos enfoques teóricos y metodológicos. Universitat de Barcelona. España. 1991.
- Schwartz, B. Queuing and waiting. Chicago y Londres. University of Chicago Press. 1971.
- Vásquez B, Ana. Martínez, Isabel. La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica. Paidós. España. 1996.
- Villarreal, Ana Lucía. Principios de comunicación rural: antología. 1. Ed. EUNED. Costa Rica. 1994.
- Villarreal, Ana Lucía. Relaciones de poder. Mujeres en la encrucijada entre trabajo productivo y trabajo reproductivo. Tesis de Maestría en Sociología, Universidad de Costa Rica. 1999.
- Villarreal, Ana Lucía y Garnier, José Enrique. "La comunicación y el espacio en los procesos educativos". En: Revista Herencia. Año Volumen 7 No. 2 y Volumen 8 No. 1. 1995 - 1996. Vicerrectoría de Acción Social, Universidad de Costa Rica.

V. BORRADOR DE PROPUESTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PROCESOS EDUCATIVOS CON EQUIDAD PARA SUS ACTOR@S

Este borrador de propuesta se elabora partiendo de aportes de vari@s autoras y autores interesados en construir procesos educativos que superen las inequidades de los actuales. Entre ell@s podemos enlistar las siguientes afirmaciones:

- La escuela, aún cuando uno de sus roles en tanto institución es la reproducción de las relaciones de clase y de dominación, sus agentes (principalmente maestr@s y profesor@s) pueden actuar para cambiar estos objetivos a fin de darles las mejores posibilidades a todos los niños (y niñas), mientras que los niños, por su parte, también pueden imponer algunas de sus necesidades e intereses (Vásquez: 1996; 24).

- La perspectiva de género es una acción directa sobre la sociedad basada en la explicación de estas teorías de género, sobre todo en el hecho de que es posible cambiar, pero desde posiciones políticas bien concretas y esta perspectiva también lleva a intervenir con una voluntad activa en la construcción de alternativas no opresivas de género (Lagarde: 1997;43).

- Cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo, ya que la relación lenguaje-pensamiento-mundo es una relación dialéctica, por lo cual la superación del discurso machista, como la superación de cualquier discurso autoritario, exige o nos plantea la necesidad de empeñarnos en prácticas también democráticas (Freire: 1998; 64).

- "... aunque 'programados', no estamos sin embargo determinados; es por estar siendo así por lo que hemos venido desarrollando la vocación para la *humanización* y que tenemos en la *deshumanización*, hecho concreto en la historia, la *distorsión de la vocación*" Freire (1998; 94).

- "Actualmente asistimos a un nuevo cambio de época sin precedentes en la historia humana, estamos transitando de un paradigma científico mecanicista a una

visión holista ... (que) incluye una nueva ciencia y una nueva espiritualidad, ambas basadas en una nueva comprensión del universo que habitamos y de quiénes somos” (Gallegos: 1999; 5).

- La Alianza Global para la Transformación de la Educación (GATE), conformada en Chicago, Illinois, en 1990, propuso como los 10 principios básicos de la educación holista: educación para el desarrollo humano, honrando a los estudiantes como individuos, el papel central de la experiencia, educación holista, el nuevo papel del educador (y de la educadora), libertad de escoger, educar para una participación democrática, educar para ser ciudadanos globales, educar para una cultura ecológica planetaria y espiritualidad y educación (Gallegos: 1999; 57-62).

- “El patriarcado no se puede superar haciendo patriarcas a quienes no lo son, para que todes tengan los derechos formales y reales del patriarca, sino superando ese orden social, con su régimen de derechos. Aquello a lo que se denomina derechos, en la práctica es un sistema de privilegios y el privilegio remite necesariamente a su otra cara, que es la deposición. Derechos /privilegios para unes es deposición para otros” (Izquierdo: 1991; 80).

- Se adopta el modelo de ciencia con visión feminista, el cual tiene más que ver con los valores que *ahora* se asignan a lo femenino, ya que las relaciones que establecen las mujeres con los objetos de estudio son de mutualidad, más que dominación/subordinación. “De ahí se deriva un modelo de interrelación que es contrapuesto al dicotómico...” ((Sánchez: 1991; 173).

No obstante se reconoce que estas afirmaciones deben ser enriquecidas con aportes de muchas mas personas y organizaciones que han elaborado ideas y propuestas concretas, desde disciplinas diferentes y complementarias a la educación y desde la misma educación, por supuesto.

De las afirmaciones anteriores se deduce que la presente propuesta se inscribe en el paradigma de desarrollo humano, ya que es el que plantea la posibilidad de analizar y superar las relaciones que caracterizan la sociedad patriarcal actual, lo

cual implica que permitirá elaborar/construir una propuesta alternativa a las relaciones de dominación/subordinación, lo cual constituye uno de los propósitos de la teoría de género.

Además, se propone retomar aportes de pensadores de América Latina, como Paulo Freire con su "Pedagogía del oprimido" y "Pedagogía de la esperanza", como instrumentos para la transformación de la sociedad, y enriquecerlas con ideas y propuestas de pensadores de otras latitudes.

De los modelos desarrollados en el marco conceptual de la investigación "COMPORTAMIENTO COMUNICACIONAL DE HOMBRES Y MUJERES EN EL PROCESO EDUCATIVO", # 724-A1-058, desarrollada en el marco del Programa de Investigación en Educación y Género (PIEG) del Instituto de Investigaciones para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC), de la Facultad de Educación, de la Universidad de Costa Rica; se considera que el modelo acorde a la presente propuesta es el que pone énfasis en los procesos.

MODELO DE EDUCACION	MODELO DE COMUNICACION	MODELO ESPACIALES
Educación que pone el énfasis en el proceso.	Comunicación, proceso dialógico y grupal	Modelos espaciales integrados

Con base en este modelo se proponen formas de superar los procesos de comunicación en la educación, en tres áreas claves de esta: lenguaje, relaciones/interrelaciones y diseño del espacio.

A. LENGUAJE

Freire expresa que hablar del cuño machista del lenguaje no es un problema gramatical, sino ideológico y especifica "La discriminación de la mujer, expresada y efectuada por el discurso machista y encarnada en prácticas concretas, es una forma colonial de tratarla, incompatible por lo tanto con cualquier posición progresista, de mujer o de hombre, poco importa"; y expresa que cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo, ya que la relación lenguaje-

pensamiento-mundo es una relación dialéctica, por lo cual la superación del discurso machista, como la superación de cualquier discurso autoritario, exige o nos plantea la necesidad de empeñarnos en prácticas también democráticas (1998; 64).

La propuesta por construir implicará superar la crítica feminista que se ha hecho en la investigación sobre sexismo en la lengua castellana en España, resumida por Ana Mañeru Méndez (1991; 19) en los siguientes aspectos:

- La preeminencia masculina de las culturas favorece que los niños aprendan que su discurso está legitimado por su posición de futuros hombres, y que las niñas aprendan un discurso subordinado a otros intereses que no son los suyos, por su posición de futuras mujeres.

- Respecto al sexismo, las normas de uso del lenguaje operan siempre en un sentido y no en otro, lo cual excluye la posibilidad de que dichas normas sean casuales o indiferentes.

- Cada vez que se utilizan estas normas o se transmiten a través de los procesos educativos, sin someterlas a la crítica, se colabora a perpetuar la discriminación.

- El lenguaje no es abstracto, ajeno a las personas, sino un instrumento que debe responder a su capacidad de pensamiento y comunicación, sin coartarla.

- La valoración diferente del discurso masculino y femenino es un reflejo evidente de una ideología sexista.

- El lenguaje sexista es un instrumento de discriminación en sí mismo, que actúa contribuyendo a enmascarar la discriminación que produce y la propia realidad discriminatoria subyacente.

- Se propone ampliar la definición de comunicación como sinónimo de emisión de mensajes, a la propuesta de Pearce (1994; 281)) en el sentido de que la comunicación es actividades (conversaciones, actividades conjuntas, semejantes a juegos), es el medio constructivo, en tanto el lenguaje es una parte de esas actividades.

- El nuevo paradigma consiste en el pasaje de la teoría a la praxis; en pasar de espectadores a participantes. En lugar de aspirar al conocimiento de las cosas verdaderas, tenemos que aspirar a una sabiduría acerca de cómo funcionan las

cosas en el mundo; lo cual es algo más que el conocimiento artesanal de cómo se hace algo, implica una inteligencia reflexiva (o una reflexión inteligente).

- Se debe superar violencia por omisión en el lenguaje, lo que es lo mismo se debe, construir propuestas equitativas que nos permitan superar el uso del genérico como incluyente de las mujeres.

- La visibilización de las mujeres en el lenguaje implicará la documentación de los aportes de las mujeres a la sociedad, tanto en los campos tradicionalmente asignados a ellas (trabajo reproductivo), como en los de la vida pública (trabajo productivo).

B. RELACIONES/INTERRELACIONES

Básicamente en este aspecto se debe trabajar en la construcción de relaciones de cooperación, apoyo, solidaridad, servicio, cuidado e interdependencia, en lugar de relaciones de poder dominación/subordinación.

Se propone definir y desarrollar la comunicación como procesos interactivos entre las personas, desde este punto de vista la perspectiva interaccionista no concibe al actor/actora (adult@ o niñ@) como un receptor pasivo, ya que este participa activamente en el proceso de su propia socialización, contribuyendo de esta manera en la recreación del sistema social donde vive y actúa, de tal modo que se puede decir que (re)construye la realidad social, dándole un sentido; interacciones que son influenciadas directamente por las situaciones y los contextos donde se desarrollen. Evidentemente, este proceso es el resultado de las interacciones ejecutadas por un conjunto de actores durante períodos de tiempo más o menos largos (Vásquez: 1996; 49).

Las personas no actúan sino que interactúan, lo cual puede ser retomado desde la comunicación, en el sentido de que las personas no se relacionan con los demás, sino que se interrelacionan, esto implica dar el paso de pensar que la comunicación

es el fenómeno mediante el cual una persona (emisora) da un mensaje a un otra persona (receptor), y replantear la comunicación como un proceso dialógico, de construcción conjunta, entre personas que aunque desempeñen diferentes roles tienen la capacidad de expresarse y aportar desde sus experiencias y aprendizajes.

La interacción social no se concibe como una simple respuesta (retroalimentación o realimentación) de la persona a los factores que están actuando sobre ella, sino como un proceso de construcción que es también formativo. La persona elabora esquemas de interpretación que no son nunca definitivos, pero que se confirman y se precisan como consecuencia de su confrontación con las respuestas de otros individuos (Woods 1992, citado por Vásquez: 1996; 46).

Freire (1998; 135) en “Pedagogía del oprimido”, donde plantea que “mientras que enseñando unas y aprendiendo otros, todos aprenden y enseñan, sin que esto signifique que sean todos iguales o que quien enseña no aprende o quien aprende no enseña”.

Por ejemplo en los modelos en los cuales las relaciones de poder que se dan son de dominación/subordinación, las conductas comunicacionales que adopten las personas serán las agresivas (emisoras) o sumisas (receptoras); mientras que en los modelos cuyas relaciones sean de cooperación, apoyo, solidaridad y respeto, las personas asumirán conductas asertivas (Smith: 1977) o niveladoras (Satir: 1991), desempeñándose como interlocutoras, no como emisoras o receptoras.

Satir (1991: 107-108) afirma que la conducta niveladora permite resolver rupturas, abrir callejones sin salida o construir puentes de unión entre personas; es la persona que sabe lo que hace y está dispuesta a afrontar las consecuencias, se disculpa al darse cuenta de que hizo algo no intencionado y que es capaz de criticar y evaluar actos sin culpar a las personas, en resumen es la persona que es coherente entre lo que dice y lo que hace.

Con respecto a la comunicación este modelo la ve como: diálogo, intercambio, relación de compartir, de hallarse en correspondencia, en reciprocidad (Freire,

1973: 64). La comunicación se concibe como proceso social, continuo y permanente, entre interlocutores, no entre emisores y receptores o perceptores.

También, se aclara que comunicación no es: sermonear, aconsejar, lanzar advertencias o regaños, hacer pronunciamientos, ni juzgar (Sanford: 1998). Esta afirmación, permitirá identificar estas formas de relacionarse como parte de los procesos de información, no de los de comunicación. Ello por cuanto la persona que se atribuye el poder para sermonear, aconsejar, lanzar advertencias o regaños, hacer pronunciamientos y juzgar, está actuando como emisora privilegiada, o sea se percibe a sí misma como quien sabe más para calificar la conducta o acciones de la otra persona, con lo cual asume el rol de dominación.

Este modelo es participativo, ya que plantea que solo así se puede aprender: errando y rehaciendo. Para lograr la participación se deben desarrollar diálogos constantes entre tod@s l@s actor@s del proceso, participación que llegará hasta la toma de decisiones por consenso o mayoría.

Freire (1993; 105) amplía su propuesta afirmando que “No hay educación sin enseñanza, sistemática o no de algún contenido”. Explica que el problema fundamental, de naturaleza política, está coloreado por tintes ideológicos, a saber, quién elige los contenidos, a favor de quién y de qué estará su enseñanza, contra quién, a favor de qué, contra qué. Qué papel le corresponde a los educandos en la organización programática de los contenidos; cuál es el papel, en otro nivel de los y las que en las bases están involucrados en la práctica educativa de la escuela; cuál es el papel de las familias, de las organizaciones sociales; de la comunidad local.

A lo anterior propone (1993; 105) democratizar el poder de elección de los contenidos, así como el modo más democrático de tratarlos y agrega que no es posible democratizar la elección de los contenidos sin democratizar su enseñanza.

Lo que no es posible en la práctica democrática es que el profesor o profesora, subrepticamente o no, imponga a sus alumnos su propia “lectura del mundo”, en cuyo marco se sitúa la enseñanza del contenido. Luchar contra el autoritarismo de

izquierda o de derecha no me conduce, sin embargo, a una neutralidad imposible que no es otra cosa sino el modo mañoso con el cual se pretende esconder la opción. El papel del educador o de la educadora progresista que no puede ni debe omitirse, al proponer su “lectura del mundo”, es señalar que existen otras “lecturas del mundo” diferentes de la suya y hasta antagónicas en ciertas ocasiones (Freire: 1993; 107). Y afirma que la democratización de la sociedad implica la democratización de la escuela (contenidos y su enseñanza).

Diálogo se plantea como una alternativa a las conductas comunicacionales agresiva/sumisa. Aunque esta palabra se emplea continuamente, su definición teórica y su operacionalización no son tan sencillas. Es por ello que recurrimos a Paulo Freire y a David Bohm, entre otr@s, para concretarla en los procesos educativos.

Freire afirma que el diálogo entre docentes y alumn@s no los convierte en iguales, pero marca la posición democrática entre ellos y ellas. Dice que los profesores no son iguales a los alumnos por *n* razones, entre ellas porque la *diferencia* entre ellos los hace ser como están siendo, ya que si fuesen iguales uno se convertiría en el otro.

Expresa que el diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no sólo conservan su identidad, sino que la definen y así crecen uno con el otro. Por lo mismo el diálogo no nivela, no reduce el uno al otro; la relación dialógica no anula, como se piensa a veces, la posibilidad del acto de enseñar. Por el contrario, funda ese acto, que se completa y se sella en el otro, el que aprende (Freire: 1998; 112)

El mal no está en la clase expositiva, en la explicación que el profesor o la profesora den, sino que está en aquel tipo de relación educador-educando en que el educador se considera único educador del educando, en que el educador rompe o no acepta la condición fundamental del acto de conocer que es la relación dialógica; la relación en que el educador transfiere el conocimiento sobre a o b o c objetos o contenidos al educando, considerado simple recipiente (Freire: 1998; 113).

El diálogo surge como la forma de establecer las relaciones en procesos educativos en los cuales la educación pasa de ser un proceso individual a ser un proceso grupal. Modelo en el cual el/la profesora pasa de ser el eje a ser la persona que facilita, estimula el proceso de búsqueda, para problematizar, para ayudar al grupo a que se exprese y aportarle la información que necesita para que avance. Ello por cuanto este modelo exalta los valores comunitarios, la solidaridad, la cooperación; exalta la creatividad, el valor y la capacidad potencial de toda persona (Kaplún: 1985).

El diálogo es un proceso que explora un rango inusitadamente amplio de la experiencia humana, desde nuestros valores más queridos hasta la naturaleza e intensidad de nuestras emociones, desde las pautas de pensamiento hasta las funciones que desempeña la memoria, la importancia de los mitos culturales que hemos heredado, la forma en que nuestras estructuras neurofisiológicas organizan nuestra experiencia y, tal vez lo más importante, el diálogo explora la forma en que el *pensamiento* ... es generado y sostenido colectivamente... el diálogo constituye una invitación a determinar la validez de las definiciones tradicionales sobre el ser humano y a investigar colectivamente las posibilidades de desarrollo de la humanidad (Bohm: 2001; 10).

El diálogo nos ofrece la posibilidad de un orden completamente nuevo de comunicación con nosotros mismos, con nuestros semejantes y con el mundo en que vivimos (Bohm: 2001; 22).

C. DISEÑO Y USO DEL ESPACIO

Los modelos espaciales coherentes con el modelo educativo cuyo énfasis se da en los procesos, son los modelos espaciales integrados, lo cual implica plantear un proceso de concepción, asimilación, apropiación y desarrollo del espacio, de la manera más participativa y democrática posible.

Debe destacarse que para dialogar es fundamental que la gente se siente en círculo, una disposición geométrica que, sin favorecer a nadie, permite ,sin embargo, la comunicación directa entre tod@s l@s participantes, al disponerl@s en igualdad de condiciones y permitir la mirada directa a los ojos (Bohm: 2001; 41).

Alexander (1983; 11-13), propone para sustentar este modelo educativo los principios del "Modo intemporal de construir", a través de un lenguaje de patrones y teniendo como principios rectores prácticos: el orden orgánico, la participación, el crecimiento a pequeñas dosis, el desarrollo de patrones espaciales, la diagnosis continua y permanente y la coordinación de su desarrollo.

Estos principios buscan una mayor participación del usuario (y usuaria) en la conformación del espacio social, no solo en el momento de su utilización, sino que también en los momentos de gestación y de administración de los mismos, ya que el ambiente mismo sería parte del proceso de aprendizaje de l@s educand@s.

Este modelo espacial se fundamente en el respeto por el contexto natural y humano, así como de la historia particular de las comunidades, donde las decisiones de cómo y qué se construye es producto de un proceso participativo y democrático.

Los patrones espaciales planteados para el desarrollo de este modelo espacial integrado son los siguientes:

- De concentración colectiva, dirigida o espontánea, que responda a actividades informativas formales e informales.
- De concentración grupal, dirigida y espontánea, que responda a la exposición dialógica y discusión dirigida.
- De concentración individual, dirigida y espontánea, que responda a la discusión dialógica y a la participación grupal espontánea y creadora.
- De entorno vivencial, pasivo y activo, que responda a la observación grupal y a la manipulación ligera.
- De vitalidad ambiental, pasiva y activa, que responda a la participación transformadora grupal y a la manipulación pesada.

- De ámbito de intercambio, específico y general, que responda a los procesos de autoinformación y autoreflexión, así como de información dirigida.
- De ámbito transformador, específico y general, que responda a procesos de intercambio de información de manera espontánea, tutorial o libre.

Según estos patrones espaciales, el proceso de aprendizaje se daría dentro de estas características de organización del uso del espacio, por lo que el usuario (y la usuaria) deben ser considerados como parte del proceso de aprendizaje y deben participar activamente en la concepción, conformación, asimilación y desarrollo del proceso de construcción de los espacios para el aprendizaje.

Una educación basada en procesos debe tener un espacio que corresponda a esos fines, porque lo que busca es el desarrollo del ser humano integralmente y no masiva ni diferenciadamente, se busca integrar no las funciones, sino los procesos de concepción, asimilación, apropiación, desarrollo y control del espacio como entorno vivencial que debe contener una vitalidad: social e individual activa, participativa y democrática.

D. CAMBIO EN TODOS LOS NIVELES: INTRAPERSONAL, INTERPERSONAL, GRUPAL, ORGANIZACIONAL Y SOCIAL

Partiendo de que la institución educativa socializa tanto a los estudiantes como a los docentes (Vásquez: 1996; 42), para construir esta propuesta se deben plantear cambios en todos los niveles del proceso educativo: intrapersonal, interpersonal, grupal, organizacional y social; porque tod@s hemos interiorizado las premisas, conductas y valores de la sociedad patriarcal y tod@s debemos trabajar en todos los niveles de la vida para visibilizarlas y construir conjuntamente propuestas que las superen.

Como seres humanos y con mayor razón como educador@s seguimos el sueño de la humanización, “cuya concreción es siempre proceso, siempre devenir, pasa por la ruptura de las amarras reales, concretas, de orden económico, político, social,

ideológico, etc., que nos están condenando a la deshumanización” (Freire: 1998; 95).

1. Reinventar el poder:

Uno de los elementos fundamentales de cualquier cambio que se quiera dar en la sociedad actual es el de las relaciones de poder, ya que si se hace el cambio específico que se pretenda, sin tomar en cuenta el tipo de relaciones con el cual se lleve a cabo el cambio y el tipo de relaciones que sustentarán el proceso de cambio, sin tomar en cuenta el uso del poder, este cambio tarde o temprano se frustrará y se dará un retroceso negativo.

Desde esta perspectiva se cambia la premisa “el poder ejercido sobre otros (as) o de dominio” por “el poder a través de otros (as), de afirmación” (Vargas: 1997; 194).

Freire (1998; 189) propone que uno de los aspectos fundamentales para la posmodernidad de izquierda es el tema del poder, el tema de su reinención que trasciende el de la modernidad, el de su pura conquista. Ya que expresa que no siempre la victoria total de la revolución evita que ella se pierda más adelante y que a veces se pierde en pleno goce de su poder, que ella simplemente conquistó pero no reinventó, no recreó. Se pierde por el exceso arrogante de certeza en sus certezas, por la consecuente falta de humildad, por el ejercicio autoritario de su poder. Y en “Pedagogía del oprimido” (1998; 135), plantea que “mientras que enseñando unas y aprendiendo otros, todos aprenden y enseñan, sin que esto signifique que sean todos iguales o que quien enseña no aprende o quien aprende no enseña”.

El feminismo se opone al poder SOBRE las personas y propone, en vez, el poder DE las personas sin intermediarias (Facio: 1994; 27).

2. Educación holista:

La educación holista es una de las propuestas para superar las relaciones de inequidad que caracterizan a la sociedad actual. Esta es definida como un viaje a través del puente de la libertad, desde un estado de relativa dependencia conductual inconsciente hasta un reconocimiento de la responsabilidad, de la interconexión de todo y del propósito humano dentro de esa totalidad (Gallegos: 1999; 51).

Se plantea como una alternativa a la educación mecanicista, y como la que puede generar un genuino cambio social planetario, basado en nuevos valores, lo cual se concreta en una nueva cultura que se caracteriza por los siguientes aspectos: un cambio del mito del progreso al equilibrio sustentable; un cambio de la competencia a la cooperación económica; un cambio de la desacralización a la resacralización de la naturaleza; un cambio de un sistema educativo para la industria a un sistema educativo para la vida; un cambio de la conciencia fragmentada a la conciencia de la totalidad; y, un cambio de lo científico como verdad absoluta a diversas formas de conocimiento como verdades relativas (Gallegos: 1999;30-31).

Uno de los principios fundamentales de esta propuesta es el de vivir en interdependencia, es decir vivir juntos de manera responsable, respetando no sólo a otros seres humanos sino también a los demás seres vivos y al planeta en su conjunto (Gallegos: 1999 ;54).

Para lograr esto se requiere vivir conscientemente, lo cual implica que cada persona debe autoanalizar continuamente sus conductas, sus acciones, lo que implica darle un lugar especial a la intracomunicación, lo cual debe fortalecerse en los procesos educativos; por ello se habla de educación holista, porque abarca los 3 tipos de relaciones/comunicaciones que establecen los seres humanos: consigo mismo (intracomunicación), con los demás (interpersonal) y con la sociedad (grupal).

En lo anterior existe una coincidencia o complementariedad con la propuesta educativa de Freire, quien la da un lugar especial al aprendizaje en grupo, al

aprendizaje producto de la problematización de aspectos de la vida diaria como contenidos de los procesos educativos.

Y con ello privilegia el diálogo al afirmar que este gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no sólo conservan su identidad, sino que la definen y así crecen uno con el otro. Por lo mismo el diálogo no nivela, no reduce el uno al otro La relación dialógica no anula, como se piensa a veces, la posibilidad del acto de enseñar. Por el contrario, funda ese acto, que se completa y se sella en el otro, el que aprende (Freire: 1998; 112).

El diálogo surge como la forma de establecer las relaciones en procesos educativos en los cuales la educación pasa de ser un proceso individual a ser un proceso grupal. Modelo en el cual el/la profesora pasa de ser el eje a ser la persona que facilita, estimula el proceso de búsqueda, para problematizar, para ayudar al grupo a que se exprese y aportarle la información que necesita para que avance. Ello por cuanto este modelo exalta los valores comunitarios, la solidaridad, la cooperación; exalta la creatividad, el valor y la capacidad potencial de toda persona (Kaplún: 1985).

Es una de las herramientas (el diálogo) que permitirá “aprender a vivir juntos”, el cual constituye uno de los cuatro aprendizajes estratégicos para la educación del siglo XXI definidos así por Gallegos y señalados también por la UNESCO (1999 ;83-85). Los otros 3 aprendizajes estratégicos son: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. Como puede observarse, estos cuatro aprendizajes incluyen todos los procesos de comunicación mencionados a lo largo de este desarrollo conceptual.

Bibliografía

- Alexander. Chistopher. Urbanismo y Participación. Colección Punto y Línea, Editorial Gustavo Gili, Barcelona. 1983.
- Bohm, David. Sobre el diálogo. Editorial Kairós. Barcelona, España. 2001.

- Calero Fernández, Ma. Ángeles. Sexismo lingüístico. Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje. Narcea, S. A. de Ediciones. Madrid, España. 1999.
- 2001. Costa Rica.
- Facio Montejo, Alda. “Cuando el género suena cambios trae”. En: Programa Interdisciplinario de Estudios de Género. Introducción a los estudios de género: categorías básicas de análisis y el sistema sexo-género, como expresión de relaciones de poder. Lecturas 1. Universidad Centroamericana. Managua, Nicaragua. 1994.
- Freire, Paulo. Pedagogía de la esperanza. Siglo XXI. México. 1998.
- Gallegos, Nava, Ramón. Educación holista. Pedagogía del amor universal. Editorial Pax México. 1999.
- Izquierdo, Ma. Jesús. “Un marco teórico para las relaciones de sexo y de género”. En: Luna, Lola (Comp.) Mujeres y Sociedad. Nuevos enfoques teóricos y metodológicos. Universitat de Barcelona. España. 1991.
- Kaplún, Mario. El comunicador popular. Editorial Belén. Quito, Ecuador. 1985.
- Lagarde, Marcela. Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. Horas y HORAS la editorial. España. 1997.
- Mañeru Méndez, Ana. “Lenguaje en la escuela: sexismo en el lenguaje”. En: Infancia y sociedad. Revista de Estudios No. 10. Julio- Agosto. Ministerio de Asuntos Sociales. España. 1991
- Pearce, Barnett. “Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: el pasaje de la teoría a la praxis, del objetivismo al construccionismo social y de la representación a la reflexividad”. En: Fried S., Dora. Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Paidós. Argentina. 1994.
- Racionero, Luis. Sistemas de ciudades y ordenación del territorio. Alianza Editorial, Madrid. 1978.
- Vásquez B, Ana. Martínez, Isabel. La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica. Paidós. España. 1996.
- Villarreal, Ana Lucía. Principios de comunicación rural: antología. 1. Ed. EUNED. Costa Rica. 1994.

- Villarreal, Ana Lucía. Relaciones de poder. Mujeres en la encrucijada entre trabajo productivo y trabajo reproductivo. Tesis de Maestría en Sociología, Universidad de Costa Rica. 1999.
- Villarreal, Ana Lucía y Garnier, José Enrique. “La comunicación y el espacio en los procesos educativos”. En: Revista Herencia. Año Volumen 7 No. 2 y Volumen 8 No. 1. 1995 - 1996. Vicerrectoría de Acción Social, Universidad de Costa Rica.