

Representación femenina juvenil e intercultural en los espacios democráticos de la escuela. Estudio de caso: Departamento del Atlántico, en el Caribe colombiano¹

Young female and intercultural representation in democratic school environments. A case study: Departamento del Atlántico in the Colombian Caribbean region

Aura Inés Aguilar Caro*

Resumen

A continuación se presentan los resultados de una tesis doctoral, en la cual se analiza el vínculo intercultural dentro del contexto educativo, que pasa por la construcción de género en la conformación del liderazgo político femenino y en la dinámica que emerge entre las personeras estudiantiles y los actores de la comunidad educativa. Se aborda la educación intercultural junto con la teoría de las representaciones sociales, lo cual facilita abstraer el análisis discursivo, utilizando la metodología cualitativa mediante entrevistas a profundidad y grupos focales con los actores que interactúan en el espacio escolar (directivos, docentes, personeros y voceros estudiantiles), cuyos resultados fueron interpretados mediante la técnica de análisis de contenido. Dentro de los principales resultados se encuentra que, aunque la elaboración de las representaciones en torno a las heterodesignaciones femeninas denota gran carga simbólica, favorece la autoasignación femenina dentro del espacio escolar. De allí que las personeras estudiantiles tomen fuerza, como colectivo, en cuanto a liderazgo y desarrollo individual, una actividad que se encuentra dentro de la educación intercultural y favorece la interacción.

Palabras clave: educación intercultural, género, representaciones sociales y participación femenina.

¹ Artículo producto de la investigación: Representación femenina juvenil e intercultural. De los reconocimientos legales a los reales en los espacios democráticos de las IED Malambo, Pondera, Tubará y la Ciudad de Barranquilla (Colombia). Para optar al título de Doctora en Educación Intercultural, Universidad Santiago de Chile, julio de 2015.

*Trabajadora social, Doctora en Educación Intercultural (Universidad Santiago de Chile). Docente-investigadora, Universidad Simón Bolívar (Barranquilla, Colombia). Correo electrónico: aaguilar2@unisimonbolivar.edu.co.

Recibido: 8 de junio de 2015 **Aprobado:** 3 de julio de 2015

Abstract

This article presents the results of a doctoral dissertation that analyzes the intercultural link within the school environment, which includes gender construction in the empowerment of women leadership and the emerging dynamics between school representatives and other members of the school community. Intercultural education is approached in relation to the theory of social representations, allowing speech analysis by means of a qualitative method that includes in-depth interviews and focal groups with members of the school community (staff, teachers and student representatives), which were interpreted by content analysis.

Although the main results show that representations of female hetero-designations have a strong iconic content, female auto-assignment prevails. These facts empower the leadership and individual development of student representatives. This interaction is a significant fact in intercultural education.

Keywords: intercultural education, gender, social representations and female participation.

Sumario: 1. Introducción, 2. Inclusión femenina: política y educativa, 3. Objetivación y anclaje de la representación, 4. Marco metodológico, 5. Resultados, 6. Conclusiones, 6.1 Expresión libre desde la mujer y lo femenino, 6.2 Garantía democrática como potencia estudiantil ciudadana, 7. Referencias bibliográficas

1. Introducción

La connotación, como acumulado histórico, de la mujer y lo femenino, ha sido disminuido en el devenir de las diferentes épocas de la humanidad; las búsquedas encontradas a su favor parten de su iniciativa y voluntad férrea en un avance dialéctico; pero son concretizaciones graduales en cuanto a su visibilidad en torno a sus derechos. Así, los logros de la inclusión en el valor democrático en los diferentes aspectos, como el político, el educativo, el científico o el sociocultural, van matizando la interacción entre hombres y mujeres, y datan desde sólo hace tres siglos. Lo que ha

facilitado que, desde aspectos contextuales, a partir de las movilizaciones, se pase a la comprensión de abordajes más epistémicos, planteados por la teoría feminista, y preponderante en la asignación del género como una construcción social —desactivando en parte la lógica patriarcal—.

La incorporación de lo femenino en la escuela, desde los derechos, acudiendo al enfoque intercultural, según los estudios empíricos revisados, es ya una manera de resguardar la igualdad como principio fundante, así como la participación, lo cual ha facilitado la comprensión de sus potencias entre lo privado y lo público, que individualmente le ha permitido identificar su ubicación y desarrollo. Este ha sido un aporte colectivo, que ha permitido mayor inserción y ha ido más allá de los cánones tradicionales asignados a la mujer.

En ese sentido confluyen aspectos contextuales, empíricos y teóricos, que en este estudio son consolidados desde el enfoque de la educación intercultural, el cual, junto con las representaciones sociales, contribuye a la abstracción de la fuente inagotable del material discursivo y permite identificar el vínculo individual y colectivo de las representaciones encontradas, que en definitiva sustentan la aproximación de los propósitos iniciales de este estudio.

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

De esa manera se desarrolla la tesis doctoral “Representación femenina, juvenil e intercultural. De los reconocimientos legales a los reales, en los espacios democráticos participativos en Instituciones Educativas del Departamento del Atlántico y la ciudad de Barranquilla-Colombia. En pos de un proyecto de educación intercultural”, que plantea un debate sobre lo constitutivo de un proyecto integrador, considerando la dimensión de la mujer y lo femenino en contraste con la garantía democrática institucional, lo cual, desde el enfoque de la educación intercultural, corrobora si el

ejercicio práctico de las líderes se incorpora en las personerías estudiantiles, si lo intrincado de las diferenciaciones de género son diluidas, y si esta aproximación de acciones colectivas es un arma eficaz para quebrantar las instituciones estatales y jurídicas y para disminuir la desigualdad en la participación femenina.

Para comunicar los resultados, en los tres primeros apartes se incluyen las definiciones utilizadas desde aspectos contextuales, así como la interculturalidad y las representaciones sociales. En un cuarto apartado se describe el marco metodológico utilizado. En el quinto se presentan los principales resultados, y en el sexto las conclusiones.

2. Inclusión femenina: política y educativa

La inclusión femenina es alterna al surgimiento de los ideales libertarios de la Ilustración (Kant, 2000:249), en donde la presencia de lo masculino y lo femenino permitió visibilizar los derechos de ciudadanía en 1789; surgieron entonces voces ciudadanas colectivas, en las que se representaban las mismas mujeres, con la capacidad de generar acción y emitir un mensaje, dado que ellas percibían la no inclusión y reclamaban los mismos derechos que tenían los varones en el campo político y profesional. Un siglo después empezó un proceso en el que una serie de países occidentales lograron el derecho al voto, desde finales del siglo XIX y principios del XX; dentro de ellos encontramos a Nueva Zelanda, 1893; Noruega, 1913; Inglaterra, Reino Unido y Alemania, 1918, y otros países dentro del viejo continente, que lo lograron casi a la par del nuevo mundo; entre ellos tenemos a España, 1930; Francia, 1944; Grecia y Japón, 1945 y Mónaco 1962 (De Beauvoir, 2009; Femenías, 2007; Morin, 2011).

En América Latina, es apenas a finales de la década del treinta del siglo XX cuando “la ultimidad de la primera vez” (Marquez, 2007) se experimentó en el sufragio, en países como Ecuador, 1929, Uruguay y Brasil, 1932. En cambio, en otros ello sólo se logró hasta la década del cincuenta: Colombia, 1954; Perú, 1955; Paraguay 1961 (CEPAL, 2011; Itatí, 2006; ONU Mujeres, 2012). Lo que demuestra que son logros paulatinos y que dependen en gran medida de las políticas generadas al interior de los Estados.

Vemos entonces que el génesis de la formación de la voluntad política se encuentra en los procesos no institucionalizados, en las tramas asociativas multiformes que conforman la sociedad civil, que han funcionado en el caso de la movilidad de las mujeres. Es en esa red de redes donde se formulan las necesidades y se elaboran las propuestas políticas concretas, y desde donde se controla la realización efectiva de los principios y las reglas constitucionales (Habermas, 1999:17).

Si la obtención de los derechos políticos de las mujeres ha sido liderada por la eficacia de su acción y debate, que de identificaciones a nivel micro hacen eco en lo macrosocial, el logro del acceso y la incorporación a la educación ha tenido un costo mayor. Recordemos que, desde las edades Antigua y Media, la formación académica había sido un privilegio determinado por quienes ostentaban poder económico y social, y que a su vez la filosofía y la religión habían omitido los planteamientos correspondientes, por lo que las mujeres estaban en mayor desventaja.

Sin embargo, es hasta aproximadamente la época del Renacimiento y épocas posteriores cuando empieza a desarrollarse también una renovación en la educación; y aquí es fundamental el movimiento de contrarreformas inicialmente desde Europa, que fue extensivo a todo el mundo a partir de las reformas propuestas, que determinaron el inicio de las primeras escuelas populares, permitiendo el incremento a las escuelas de tipo humanístico, lo que favoreció la inclusión social y de género (Abbagano y Visalbergh, 2010; Lobosco, 2004). En la escolástica, y aun en la representación del mundo durante la hegemonía de la Iglesia, la familia era una microsociedad que tenía funciones económicas, protectoras, solidarias, educativas e incluso religiosas; y atendiendo a la figura maternal de María, la mujer permanecía en esa idealización del mundo doméstico y en la reproducción biológica como determinaciones totalizantes, lo que lógicamente no coincidía con su formación educativa ni con su participación social activa (Morin, 2011: 265).

Ya en la modernidad se ha establecido la educación como función social que asegura la dirección y el desarrollo de los seres mediante su participación en la vida de grupo a la que pertenecen, lo cual equivale a decir que la educación variará con la cualidad de vida que prevalezca en

el grupo. De allí que tanto hombres como mujeres experimenten desde la escuela un ambiente simplificado del mundo social (Dewey, 2004: 86).

Incorporación femenina intercultural

Una vez concretizada la reivindicación de derechos civiles, así como el logro de mayor visibilidad participativa, se está ahora en búsqueda de representatividad social y gubernamental. Esto no solamente se experimenta desde el género, sino que es transversal en términos de color, etnia y clase; es en las últimas tres décadas que la conflictividad social ha dejado de estar centrada en las categorías marxistas, la cual ha dejado de ser un eje fundamental, y se ha posicionado una línea de investigación que se sitúa en torno a lo que se ha venido denominando los “nuevos movimientos sociales” que, a diferencia de la clase, que se integran sobre la base del conflicto, se refieren a la identidad y están centrados en la búsqueda de reconocimiento —lo cual no puede resolverse de manera sencilla— (Amoros y De Miguel, 2005 y Femenías, 2007).

Identificando cada cultura particular, que aplicadas al contexto sin crear conexiones permiten generar el término novísimo de multiculturalismo, Watson (2000) nos ilumina el concepto diciendo que “hablar de una sociedad multicultural es hablar de una sociedad, una región o una escuela —integrada por gente que pertenece a diferentes culturas—, siendo la única alternativa para una sociedad de tipo monocultural” (Watson en Femenías, 2007:75).

En definitiva, es allí donde lo diverso es aceptado, pero no hay interacción comunicativa intracultural, la cual no es dialógica; de esta forma nos aproximamos a la interculturalidad, que remite a la confrontación y al entrelazamiento, a lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios. La interculturalidad implica que los diferentes son lo que son, en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos (García, 2004: 15). Otro concepto de interculturalidad se refiere al hecho de que estas diferencias crean identidades en busca de reconocimiento. La diferencia está relacionada con la identidad, en su sentido extenso psicológico, sexual, nacional y étnico. De allí deriva la búsqueda del reconocimiento, porque “somos formados por el reconocimiento del otro,

de esta manera el falso o poco, daña o conlleva a una falsa imagen de sí” (Taylor, 1993: 11).

3. Objetivación y anclaje de la representación

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

La unificación de esta teoría fue posible gracias al aporte de múltiples elementos teóricos provenientes de una importante tradición del pensamiento social moderno: la sociología francesa de finales del siglo XIX. Tiene su origen en la noción de representaciones colectivas de Émile Durkheim (1895), quien designó de esta manera el fenómeno social a partir del cual se construyen las representaciones individuales, y consideró que los hechos sociales son independientes y externos a las personas y que las representaciones colectivas se imponen con fuerza constructiva; señaló además que los recubría un pensamiento social, sin circunscribirlo en su especificidad, y para explicarlo era necesario establecer un modelo que revelase los mecanismos psicológicos y sociales de su producción, sus operaciones y sus funciones.

Las representaciones sociales van a ser esbozadas por la psicología social (1961), sin antes haber realizado una desviación por el psicoanálisis de Freud (1921). Aunque la teoría de la representación social no se centra en el inconsciente, retoma del análisis freudiano la idea de ser social, que ejerce gran influencia en las reflexiones de Moscovici. Sigue la psicología genética (Piaget, 1978), que se ocupó de la construcción de la representación desde su desarrollo individual-social y no desde el desarrollo social-grupal; por esta razón, Moscovici cree que sus aportes son insuficientes para analizar las situaciones sociales globales.

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

4. Marco metodológico

Enmarcados los núcleos teóricos definidos, los cuales anteceden los determinantes contextuales y empíricos, se procede a darles fundamentación metodológica, como parte fundamental del cuerpo del estudio, para así ir decantando su desarrollo.

Por consiguiente, “Saber situarse ante la realidad de hoy es una tarea imperativa pero no sólo como un desafío de conocimiento, pues más que conformarse con quedar aprisionado en el interior de determinados constructos se hace necesario trascenderlos, desde ciertas exigencias valóricas, mediante un acto deliberado de consciencia (Zemelman, 1992:9).

En ese sentido, haciendo uso de la investigación cualitativa, se utilizó el diseño del estudio de caso, que en líneas generales puede considerarse como un instrumento eficaz para la formación de profesionales en las ciencias humanas y sociales, así como en una modalidad de investigación educativa. Siguiendo algunos fundamentos del estudio de caso (Pérez, 1994: 86), se eligieron ocho instituciones educativas públicas de los municipios de Malambo, Ponedera, Tubará y la ciudad de Barranquilla (Colombia). Y dentro de ellas, se incluyeron Personeros Estudiantiles (PE), Directivos (D), Profesores (P) y Voceros Estudiantiles (VE); con los primeros tres tipos de actores, un total de ocho por institución, se utilizaron entrevistas a

profundidad. En los últimos actores hay variación en su número, ya que se implementó la técnica de grupo focal.

Finalmente, la interpretación del canon discursivo se realizó a partir del análisis de contenido, una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones, con la finalidad de interpretarlas. El objeto del análisis de contenido consiste en observar y reconocer el significado de los elementos que forman los documentos (palabras, frases, etc.) y en clasificarlos adecuadamente para su análisis y explicación posterior (Sierra, 1991:286). Esto permitió que en el cruce de las preguntas con los objetivos del estudio se logaran los resultados que a continuación se detallan.

5. Resultados

A continuación se dan a conocer los principales resultados, en cuanto a la pregunta generada: ¿Qué representaciones interculturales acerca de la incorporación de la mujer y su aporte a las dinámicas de participación juvenil elaboran los distintos estamentos, directivo, docente y estudiantil, pertenecientes a instituciones educativas departamentales, de municipios geográfica y culturalmente diversos del departamento del Atlántico y de la ciudad de Barranquilla? En el marco de la representatividad social, y en relación con el matiz intercultural, ello permite develar aspectos importantes que dan cuenta de las dinámicas que emergen dentro del liderazgo femenino en las personerías estudiantiles de las instituciones educativas elegidas para el estudio.

Representaciones femeninas interculturales en la participación

Este estudio se propuso develar las representaciones interculturales que elaboran las jóvenes de las IE (Instituciones Educativas) elegidas, los distintos elementos que confluyen en su participación, y la relación con los marcos legales. En este sentido, se proponen a continuación dos representaciones obtenidas con relación a la mujer y lo femenino, así como con la garantía democrática; representaciones que, desde la interculturalidad, y en contraste con el análisis discursivo de los actores participantes y los

aportes que se han planteado en el marco teórico del estudio, dan cuenta de los principales resultados. De esa manera, se estructuran los análisis de acuerdo a las distinciones de género y zona geográfica, definidas así: Urbano (U), Rural Urbano (RU), Rural Rural (RR) y Rural Étnico (RE).

Representación: la mujer y lo femenino

La abstracción obtenida de los/las personeros/as estudiantiles (PE) ofrece conceptos en torno a la representación sobre la mujer y lo femenino; en este sentido, encontramos que se evidencian tres subrepresentaciones por parte de los personeros/as: la conceptualización de género, las tensiones entre lo público y lo privado, y la aspiración de igualdad.

En cuanto al género, los PE conceptúan cognitivamente los siguientes aportes: uno enmarcado en lo binario del sexo; otro en el mismo sentido pero integrando la participación; y una última definición relacionada con la diversidad humana.

Los PE lo definen así: el género según sea femenino o masculino, o sea, a qué género se pertenece si uno es hombre o mujer. (PE42²). Por otra parte, el género se comprende desde la perspectiva de la participación: “Prácticamente la palabra género, para mi persona, es que todos tenemos participación en sí, tanto el hombre como la mujer” (PE32). Por último, los personeros conceptúan sobre el género como construcción social. En sus palabras: “¡género! éste es como... cómo diría... es como cada tipo de cosa o persona que nos rodea, es lo que pienso, creo que es así” (PE41).

Ahora bien, en cuanto a lo que para las PE representa la palabra género, hay, por un lado, un concepto binario, asociado a lo biológico, y otro concepto similar pero visibilizando la identidad sexual que integra lo diverso del género. De esa manera, en cuanto a la concepción binaria asociada al sexo, para diferenciar el hombre de la mujer, expresan: “género... pues si estamos hablando del aspecto del sexo, de la persona, pues me parece” (PE11). En ese sentido, también se identifica el género, además de la integración de lo femenino y lo masculino, con las diferentes orientaciones sexuales que existen, y mencionan someramente la bisexualidad como una

²En los resultados las codificaciones, PEn, Dn, Pn y VEn; significan Personeros(as) Estudiantiles, Director(a), Profesor(a), Voceros Estudiantiles, respectivamente. La letra n, es el código de cada actor(a), de la combinación del lugar geográfico y las veces que se repite el/la actor(a).

de ellas. El siguiente testimonio lo confirma: “¡género!, género pueden ser dos clases, masculino, femenino, entiendo que existen dos y hay clases de bisexualidades pero ya eso entra dependiendo de los géneros, ya que sea hombre o sea mujer” (PE21). En lo relativo al significado del género, lo asocian a diferencias en cuanto al sexo, cuando lo definen: hombre y mujer, elevándolos a la dimensionalidad de personas en cada caso. Esto último se ve refrendado en la siguiente afirmación: “es como la forma de cómo identificar dos clases, como que nos identificamos tanto los hombres como las mujeres, o sea, somos personas” (PE11).

Por otro lado, en la tendencia actitudinal, que se ha contrastado en el contenido del discurso de los PE, subyace la representatividad de que el espacio público es una alternativa para poder desarrollarse y participar libremente; es un ámbito que unánimemente destacan para la libre expresión, como vínculo que conecta sus aspiraciones. Aunque también, lo privado de la voz de los y las PE, en otra forma lo anuncian, -los PE- opuestamente. Es decir, que consideran el espacio privado como fundamental para su desarrollo.

De esa manera, otro grupo de los PE manifiestan que el espacio público es mayormente favorable a su desarrollo, y sostienen que en la interacción hay desarrollo. Sin embargo, definen el espacio privado como ampliamente favorable, ya que allí hay mayores libertades.

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

Por otro lado, todas las PE entrevistadas, al igual que los PE, tienen mayor identificación con el espacio público; de ello sobresale la representación

referente a la expresión. Ésta se identifica en dos sentidos: de un modo, es la expresión libre que posibilita la interlocución. De otro, visibilización a través de conocimiento y capacidad, de poder avanzar desde el ámbito educativo. En contraposición a lo público, lo privado es interpretado por las PE como un espacio que restringe su expresión.

Según lo anterior, lo público se entiende como acceso a la expresión libre, contrapuesto a lo privado. En sus palabras: “porque en el espacio público, o sea, uno tiene como que más libertad, no sé, de uno expresarse como uno quiere, en cambio en el privado uno tiene como que, está como que restringido en muchas cosas y como que uno no puede tener libre expresión” (P11). Consideran que es fundamental que la mujer ocupe el espacio público y lo interpretan como signo de libertad y expresión, lo cual le va a permitir desafiar los cánones establecidos limitados al espacio privado. En ese sentido, la expresión es también manera de visibilizarse: “porque nosotras también tenemos mucho conocimiento, tenemos muchas capacidades y también estamos para mostrar muchas cosas y podemos hacer cantidades de cosas y me parece que sí”. (PE11). Lo anterior denota que la PE toma posición en el mundo público, sosteniendo que es posible dar visibilidad a las capacidades y que se pueden aflorar múltiples facetas. Afirma que hay grandes oportunidades para demostrar que la mujer sí puede pertenecer al mundo público y no solamente al privado.

Tanto los PE como las PE sostienen que la participación pública de la mujer en la sociedad ha sido fundamental, y que delimita el tiempo de la liberación femenina, lo cual ha sido definitivo para la mujer. De esa manera, los PE expresan: “totalmente, demasiado importante, es decir, si no hubiese habido aquella liberación femenina, cómo nos encontraríamos hoy como sociedad hasta ahora” (PE22). Más adelante se cuestiona qué habría pasado si no se hubiese dado lo que ha ocurrido con la participación de la mujer, y termina puntualizando que es muy importante: “si la mujer también ha sido parte de los adelantos en los procesos que hay en la humanidad, si la mujer no hubiese tenido ese rol y ese papel, ¿cómo estuviésemos ahora como sociedad?, es decir, ha sido netamente importante” (PE22). Otro PE expresa que, en cuanto a la pertinencia pública de la participación femenina, cree que es importante por la libre expresión ideológica, y eso

puede contribuir al progreso social: “claro, porque así como nosotros tenemos esa participación, ellas también tienen que participar, porque expresan sus ideas, sus pensamientos, sus ideologías para el progreso de la comunidad” (P32).

El análisis del discurso de los PE muestra que dicho discurso se contrapone a la consideración de igualdad, con relación a la dominación masculina, lo cual está mediado por lo comportamental, según la manera como la teorizan y como la experimentan. En este sentido hay diferencias entre los PE y las PE. Las PE señalan que, aunque las interacciones humanas se dan en un nivel amistoso, de seguridad e igualdad, salen a relucir las diferenciaciones que asignan brusquedad al género masculino en el trato con ellas. A eso aluden los personeros: que las conductas aprendidas desde lo planteado por la sociedad y en la formación familiar vienen a replicarse institucionalmente. Aunque los PE no identifican los niveles de desigualdad y dominación masculina, tratan de justificar su comportamiento dentro de lo social y lo familiar, como pautas que así están establecidas.

Los PE manifiestan que existe diversidad de pensamiento dentro de sus compañeros y compañeras, aunque tratan de llegar a acuerdos. En los siguientes aportes lo confirman: “muy diversas, todos tenemos diferentes puntos de vista, todos queremos que nuestras ideas sean las mejores, pero siempre hacemos el consenso como democracia” (P32). “Prácticamente como somos hombres y queremos a las mujeres, siempre las valoramos y que ellas nos valoren equitativamente” (P32).

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

Igualmente, los PE establecen una relación dialéctica entre la igualdad, manifestada en la apatía que puedan sentir hombres y mujeres, lo cual es determinado por el nivel social y familiar. En cuanto a lo primero, los PE manifiestan que es algo planteado por la sociedad a los hombres, siendo una figura para ellos: “¡dominación masculina hacia lo femenino! Bueno, así lo plantea la sociedad en muchos momentos, pero no como tal, simplemente que quizá esa es la figura que se le viene dando a los hombres” (PE22). En

cuanto a lo segundo, “obviamente, si no tienen una formación, digamos que del punto socio-familiar, en cuanto a que la mujer y el hombre somos iguales, aquí van a mostrar ciertas apatías hombres hacia las mujeres y de pronto quizás las mujeres hacia los hombres” (P22).

Con relación a la igualdad, las PE coinciden en que existe armonía en lo referente a las interacciones de los y las estudiantes; las P11 y P31 manifiestan lo contrario, y aunque aclaran que hay buen ambiente, señalan que siempre salen a relucir las diferencias, específicamente con el comportamiento de los varones, quienes utilizan un lenguaje no adecuado. Sin embargo, las estudiantes se mantienen dentro del respeto y la unidad. Lo anterior se evidencia en la descripción del análisis discursivo de las PE, cuando expresan que dentro de su contexto hay unidad entre los compañeros y las compañeras, y manifiestan que hay un ambiente seguro: “es chévere porque nos sentimos muy bien y eso nos da seguridad” (PE11).

Sin embargo, sobresalen los comportamientos grotescos de sus compañeros, a diferencia de las estudiantes, que se mantienen dentro de la línea del respeto. A ellos los clasifican entonces como machistas, y usando un lenguaje popular los catalogan como “guaches”, palabra que tiene un significado parecido dentro del argot caribe. Lo dejan sentado de la siguiente manera: “normal, en mi salón somos un grupo muy unido, aunque las mujeres somos más respetuosas, en cambio los hombres como siempre como que tienden a ser machistas, a ser guaches, y todas esas cosas, pero normal, la comunicación siempre es buena y todo” (PE11). Considera que históricamente ha habido diferencias entre hombres y mujeres, y que entre sus compañeros también se da esta situación. Luego expresa que mantiene comunicación entre los estudiantes, en lo relacionado con su cargo, y está atenta a las diversas situaciones que se presentan. En lo que sigue, podemos confirmarlo con sus propias palabras: “En muchas ocasiones se ve esto, ¡eeh! siempre ha existido la desigualdad entre los hombres, las mujeres, entre compañeros, entonces sí, en ocasiones se ve esto” (PE31).

En suma, en el anterior núcleo representacional se identifica a la mujer y lo femenino, lo cual se relaciona con el afianzamiento de derechos, en torno a la libertad de expresión, aunque también pasa por la conceptualización de la identidad femenina y el género, que aún está afianzado en lo biológico,

en lo que tradicionalmente se le asigna a la mujer (y en pocos casos se asume como una construcción social). De esa manera, en la participación femenina hay dudas entre lo público y lo privado; en algunos casos, las PE manifiestan que lo segundo restringe su libertad de expresarse. Es claro que lo público es definitivo para la completud de un proyecto de vida, desde sus propias consciencias, despojándose de las injerencias de la carga comportamental cultural para la mujer. Sobresale también la igualdad como una aspiración general; en este sentido, tanto los PE como las PE se expresan a favor, aunque en cuestiones comportamentales, dentro de las relaciones sociales, hay evidencia de la dominación masculina, presentada de manera simbólica —lo cual define la existencia de la microfísica del poder—, y que hay interconexión de ello en el espacio escolar.

Representación: garantía democrática

En cuanto a la representación relacionada con la garantía democrática de la participación estudiantil, se define el desarrollo de las elecciones de personería estudiantil en las Instituciones Educativas (IE) que hacen parte de este estudio, según lo expresan los Directores (D), Profesores (P), Personeros Estudiantiles (PE) y Voceros Estudiantiles (VE) de ambos géneros. Se evidencian tres subrepresentaciones, así: proceso electivo de las personerías estudiantiles, inclusión participante de los y las estudiantes, y distinción del liderazgo entre géneros.

Los D, P, PE y VE coinciden en que en la elección de personería estudiantil existe un proceso funcional con un gran sentido organizativo, que se observa en la mayoría de las instituciones educativas; en ese sentido, los D y P manifiestan que en el entramado institucional hay un interés en el valor democrático. En una de las IE, se identifica un proyecto de democracia. En la mayoría hay cumplimiento de los plazos estipulados para el desarrollo de las elecciones de personero, exceptuando otras dos. En los siguientes apartes de las entrevistas a D y P se constata lo anterior: “pues se hace una semana de socialización en donde los profesores del área de sociales trabajamos en clases, trabajamos a los estudiantes sobre el gobierno escolar, qué es el gobierno escolar, para ir ambientando un poco las elecciones” (P11). “Bueno, en el proceso de elección del personero

estudiantil se les hace una inducción a ellos: cuál es su papel, cuál es su rol, y en ese contexto de ideas ellos empiezan a hacer un análisis, ellos se postulan, los que tengan las capacidades, los que crean tener el suficiente coraje” (P21).

Así mismo, los PE y las PE coinciden en que sí hay fomento de la participación estudiantil en el espacio escolar por parte de los D y P, para lo cual los motivan para hacer proselitismo y realizar un ejercicio político, con algunas estrategias para la captación de votos: “pues sí, realmente hay docentes que nos motivan a nosotras como que a hacer parte más como que de las clases y todo eso, como que nos llaman más la atención unas clases más que otras, por el desempeño de los profesores, de su forma de desempeñar sus clases y todo eso” (P12). “Pues sí, tratamos como que de hacer las carteleras, de hacer barras, de hacer campañas, o sea, cosas que motiven a la gente para que realmente puedan votar por uno” (P12).

Lo anterior coincide con lo referido a la inclusión participante de los y las estudiantes; hay una abstracción interesante sobre la inclusión participante en los procesos de participación democrática, pues la actitud de los D y P, según constatan los PE y VE, indica que le dan importancia a la participación de los estudiantes, sin ningún sesgo entre géneros.

Los D y P le asignan un valor favorable a la participación estudiantil. De ahí resultan dos representaciones. Una de ellas se encuentra en dos de las IE, donde la inclusión de ambos géneros es fundamental. “sí, lo consideramos importante; sobre todo los profesores de sociales somos los que más los preparamos a ellos, tanto a los como a las estudiantes, los orientamos para que sean los que en sus campañas traten de ganar mayor número de adeptos y tengan gran aceptación y carisma dentro del estudiantado” (P12). “Pues no solamente de las estudiantes, en términos generales, es importante, pero como acá básicamente se habla del sexo femenino, como vuelvo y te repito, a ellos se les incentiva y se les orienta a participar más, pero son bastantes reacias a participar de manera activa, claro está” (P22). Otra representación se encuentra en dos IE, específicamente en cuanto a las estudiantes: “sí, participan mucho, inclusive ellas se encargan de hacer las propagandas: ¡yo voy por fulano de tal! ¡Arriba! Y entonces eso entra como esa controversia cuando uno dice ‘¡yo le doy a este, yo le doy al otro!’ , entonces empiezan

las discusiones, ‘¡que te apuesto que va a ganar!’ . Y eso es algo bonito, para qué, es un proceso muy bonito, un proceso que se lleva a cabo muy bien” (P31). “Claro, fundamentalmente porque es que la mujer viene jugando un rol significativo porque eso permite ir bajando los niveles de apropiación del género masculino, en las decisiones y participaciones en este tipo de espacios que la ley general le permite al estudiante; para que el concepto de democracia logre ampliarse a otros géneros y no solamente en uno, lógicamente a veces hemos tenido dificultades porque es más la presencia masculina que la femenina, pero tratamos de que las mujeres presenten sus nombres y su candidatura para que sean sometidas a la elección por cada uno de los grupos en que se encuentran ellas” (P41).

Por su parte, las PE manifiestan que el liderazgo experimentado les ayuda a fortalecerlo actualmente, pero que no les gustaría seguir en el ámbito político, debido a que tienen otras aspiraciones profesionales. Sin embargo, expresan que es necesario que la mujer participe aún más, para seguir avanzando en este sentido: “entonces, sería una completa dicha que hubiera mucho más mujeres con poder para que de esa manera ellas mismas luchan por lo que nosotras queremos” (P11). En ese mismo sentido, los PE expresan que la participación estudiantil potencia el liderazgo, mediante el fortalecimiento de los derechos como aspecto fundamental, arguyendo que el concepto de democracia facilita la visibilidad de la participación de los géneros. Aunque en la mayoría de los casos no desean seguir en la política, esta experiencia les ayuda a vislumbrar la decisión de una profesión, como el derecho, que va relacionada con su quehacer actual: “sí, acá siempre ha existido la democracia, donde todos aportamos una idea y que todos, toda la institución elija; acá se han logrado muchas cosas, tanto la democracia como la mujer ha tenido el papel de apoyar al hombre en las buenas decisiones que hay que tomar” (PE32).

Así mismo, los VE de las todas las IE, participantes del estudio; coinciden en que la participación femenina es fundamental en dos sentidos: uno interno y otro externo. El primero se refiere a la creatividad que posee la mujer en su desarrollo cognitivo. El segundo tiene que ver con el reconocimiento de la igualdad que busca la paridad en la participación. Los voceros estudiantiles se refieren sobre todo a la importancia de la

participación de ambos géneros dentro del gobierno escolar. Una de las voceras estudiantiles dice que sus compañeros toman en cuenta la palabra de las estudiantes y que eso es valioso. Así lo expresan: “Yo diría que sí, ya que la mujer también tiene muy buenos pensamientos, diría más que los hombres porque tienen más la destreza de pensar más que los demás, aunque deberían ser todos por iguales pero yo diría que es eso” (VE112). “Pienso que sí, que ha sido muy importante porque se está viendo todo eso de hombres y mujeres, machismo y todo eso, y pienso que es muy importante la opinión tanto del hombre como de la mujer porque no todos pensamos igual y cada quien aporta su punto de vista” (VE224).

En cuanto a la distinción del liderazgo por géneros, y en relación al comportamiento de los PE en el cumplimiento de sus funciones dentro de las instituciones educativas, los Directores y Profesores (D y P) manifiestan las siguientes percepciones:

Los D, de tres IE, expresan que el desempeño es mejor cuando es una estudiante la que está en el cargo de PE: “Las niñas, obviamente las niñas tienen en cuanto a responsabilidad y el compromiso con la institución” (D32). “Te voy hacer muy franco; en este tipo de liderazgo he visto más efectivas a las mujeres que a los muchachos, cuando nos han tocado muchachos han sido más bien apocados, desinteresados, las niñas tienen mayor interés en mostrarse, en lucir su trabajo, yo he visto más positivo cuando son líderes femeninas que cuando son líderes masculinos, o sea, los he visto con mayor interés en trabajar” (D42). Por su parte, los P coinciden en que, en otros casos, es mejor cuando en el cargo está un varón: “Pero aquí se ha destacado más la participación de los personeros varones, hasta ahora, pero como están iniciándose las niñas, de todas maneras lo han hecho bien, lo poco que han hecho lo han hecho bien pero ha sido mejor lo de los personeros” (P12). “Bueno, ya la práctica nos lo ha dicho y nos ha demostrado que acá al sexo masculino le ha ido mejor, han sido más participativos no en la toma de decisiones pero sí en las posibles soluciones de ciertas situaciones que se han presentado acá en la institución” (P22).

En otros casos, tanto los D (21, 22 y 41) como los P, coinciden en que puede ser el mismo desarrollo, en igualdad de género, en las funciones de la personería: “Bueno, las condiciones son las mismas para ambos:

sea hombre o sea mujer. Pero la mujer, no sé, se desempeña como mejor” (D21).

En definitiva, en cuanto a la inclusión femenina en el espacio escolar, lo actitudinal fortalece el nivel de consciencia que existe en los actores participantes en el estudio. En el nivel directivo y profesoral, coinciden en abrir el espacio para ellas; en algunos casos de IE de los niveles Rural Rural y Rural Étnico, se potencia en especial a las estudiantes, ya que hay mayores rezagos históricos en este sentido y hay claridad de la necesidad de potenciarlas. Por su parte, los PE y VE incorporan los principios de igualdad y paridad, como puntos de encuentro de la inclusión de las estudiantes —lo que en definitiva crea un ambiente favorable a la representación femenina—.

Finalmente, es congruente contrastar el núcleo representacional con relación a la garantía democrática, dentro de lo cognitivo, actitudinal y comportamental. En el primer caso, ello define la garantía del proceso electoral por parte de los D y PE —lo cual coincide con el segundo caso, como aquellas formas de mantener la igualdad en la inclusión de géneros en la participación—. Y en el tercero, que va a depender del trabajo realizado desde los niveles participativos de los PE, lo cual no tiene adscripción de género, sino el compromiso asumido independientemente de este.

6. Conclusiones

Este aparte da cuenta de los principales hallazgos encontrados en este estudio, el cual buscó establecer conexiones, diferenciaciones, semejanzas, encuentros y desencuentros, con relación a las representaciones interculturales de la participación femenina, dentro del contexto escolar, en las Instituciones Educativas participantes. A continuación se presentan las conclusiones en cuanto a las representaciones encontradas en lo referente a la mujer y lo femenino, y a la garantía democrática.

6.1 Expresión libre desde la mujer y lo femenino

Sobre esta representación intercultural emergen cuatro puntos de encuentro en cuanto a la participación femenina en el espacio escolar:

integración genérica, desarrollo público y privado, igualdad en la diferencia, y otro sobre las aspiraciones de las líderes estudiantiles, relacionado con la libertad de expresión. En torno a los puntos anteriores, se sustraen dos dimensiones enmarcadas entre lo tradicional y lo moderno, que desde lo cognitivo está intrincado en el pensamiento de hombres y mujeres. Por lo general, los hombres están ubicados en el nivel tradicional de su comprensión de la mujer y lo femenino; cuando, por ejemplo, definen el concepto de género, lo consideran de manera binaria y no como un constructo social. En cuanto a su desarrollo privado o público (como hombres), sostienen que el espacio privado los hace sentir más valorados y reconocidos, en contraposición con lo público, que les parece de mayores retos y conquistas. Así mismo, el concepto de igualdad define las diferencias actitudinales y comportamentales de los estudiantes, aunque no son manifestadas por ellos. Las personerías estudiantiles manifiestan que existe dominación masculina en lo verbal y en la interacción entre ellos. Y estos manifiestan que en la actualidad es fundamental la presencia femenina en el espacio público, como símbolo de desarrollo. Pero no se define así en las interacciones entre los y las estudiantes, en las que hay presencia de violencia simbólica.

En ese mismo sentido, las PE tienen una visión mayormente moderna cuando conceptúan sobre el género asociado a lo diverso, con aceptación de diferentes orientaciones sexuales; y también consideran que lo público es un espacio propicio para su desarrollo, percibiendo la educación como fundamental dentro de sus proyecciones a mediano y largo plazo. Son ellas mismas quienes defienden su feminidad, al reconocer la vulneración de su ser y dejar en evidencia la dominación masculina, de manera verbal e interactiva, por parte de sus compañeros. De ahí que emerja una búsqueda de la libertad de expresión; las PE se proyectan potenciadas desde lo público, con una expresión libre sustentada en los derechos.

Las opiniones de las PE coinciden con las de los otros miembros de la comunidad educativa que participan en el estudio (directores, profesores y veedores estudiantiles de ambos sexos), en cuanto a considerar el género como construcción social, lo cual despoja a la mujer de la carga comportamental que culturalmente la ata a las confinaciones de la vida

privada. De ahí surgen tres dimensiones: en primer lugar, la autodesignación de la mujer, al considerar que su participación es posible. En segunda medida, la educación como vínculo para que hombres y mujeres entiendan su rol en la convivencia pacífica. Y en tercera medida, que en lo público está el desarrollo, pero que lo privado también cuenta, en el sentido del sostén familiar y lo que representa la mujer. Dimensiones que en definitiva coinciden, en cuanto a la construcción de género como búsqueda de equilibrio sociocultural. Por otro lado, los D y P expresan que a nivel institucional prevalece la formación en equidad de género, formando a los y las estudiantes de cara a la sociedad, en especial en cuanto a la toma de consciencia en su rol social de participación.

En definitiva, de lo expresado por los PE se concluye que la dominación masculina sigue estando presente, de manera transversal y a veces oculta, y se analiza como un límite a la participación (como lo que históricamente ha estado asociado), al hecho de que las mujeres puedan participar con mayores libertades. Los varones expresan esto último en el discurso, cuando dan conceptualizaciones sobre género y lo privado. En el primer caso, demuestran su masculinidad cuando se autodefinen, señalando que es la sociedad la que les otorga todos los condicionamientos para la autoridad, la política y el liderazgo. Sin embargo, las líderes estudiantiles contrarrestan esta actitud comportamental con sus aspiraciones de expresión libre, lo cual permite sustentar que mediante un proceso que permita equiparar los saberes y las capacidades entre géneros es posible avanzar en su desarrollo propio, y así superar los límites interpuestos a la mujer y lo femenino.

6.2 Garantía democrática como potencia estudiantil ciudadana

Mediante las representaciones encontradas se interconecta la presencia intercultural en los estamentos institucionales; en este sentido prevalecen aspectos fundamentales, como *construcción de ciudadanía desde la igualdad, garantía democrática institucional y participación femenina mayoritaria*, lo cual define una tendencia favorable a la inclusión femenina. Sin embargo, las diferencias funcionales siguen existiendo en las acciones que emprenden las y los PE, con algunos determinismos confinados a la historia del desarrollo de la mujer: lo político y lo social. En estas acciones

sigue configurándose a lo social, más que a lo político; allí habría un desfase actual, que debe seguir equiparándose desde el liderazgo estudiantil e institucional.

En este sentido, la educación “se deriva de la participación del individuo en la consciencia social de la especie”: es un proceso “que comienza inconscientemente, casi al instante mismo del nacimiento, y que moldea sin cesar las facultades del individuo, saturando su consciencia, formando sus hábitos, ejercitando sus ideas y despertando sus sentimientos y emociones”. De tal modo que se convierte poco a poco en un heredero del capital consolidado de la civilización. (Abbagnano y Visalbergh, 2010:461). Es lo legítimo en la posmodernidad, y con el advenimiento de las democracias y de las modernas condiciones industriales, se ha vuelto imposible prescindir de lo que será la civilización. Por consiguiente, es imposible preparar al niño para enfrentar un orden preciso de condiciones. Prepararlo para la vida futura significa hacerlo dueño de sí; significa educarlo de modo que consiga rápidamente el gobierno completo y rápido de todas las capacidades (Abbagnano y Visalbergh, 2010:641).

La escuela democrática ha de enseñar a vivir juntos, lo cual implica la posibilidad de tener experiencias y contactos con culturas, costumbres y hábitos muy diferentes. Aprender a vivir juntos tiene implicaciones valorativas muy importantes para el desarrollo de la ciudadanía, considerando la relevancia del conocimiento basado en la efectividad y en las emociones que se adquieren con personas de procedencias y creencias diversas, independientemente de sus determinaciones de género, etnia y nivel social o cultural (Sánchez, 2006:72).

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

A partir de lo interpretado de la dinámica participativa y la actuación de los estamentos institucionales, que tienen apertura a la libre participación de los y las estudiantes, se identifican, desde los modelos de la educación intercultural, con autores como Candau y Diezt, el enfoque intercultural y la educación para interactuar, respectivamente. Ello permite que el valor democrático se instale indistintamente de las diferenciaciones entre los y las estudiantes y que se fortalezca la construcción de ciudadanía desde el espacio escolar.

El enfoque intercultural define las diferencias como una relación dinámica entre dos entidades que se dan sentido mutuamente, y afirma que la hipótesis intercultural, para ser consecuente y concreta, debe ser global y genérica, debe ser reproducida y trabajada con los diversos grupos sociales. No debe ser privativa de algunas escuelas o grupos. Se trata de un enfoque que afecta a la educación en todas las dimensiones y que puede considerarse como una clave de la formación del profesorado (Candau: 1994:18-19).

Por otro lado, educar para interactuar, es decir, la educación intercultural a través del aprendizaje complejo, coincide con el multiculturalismo crítico en su énfasis en el conjunto de los educandos y no sólo en los grupos minoritarios, pero rescata la noción de empoderamiento, a la vez que recupera el ámbito escolar como foco de actuación. Las competencias interculturales mutuamente adquiridas a través de la interacción grupal serían aprovechadas para un aprendizaje cooperativo, que no reprodujera las exógenas delimitaciones intergrupales (Dietz y Mateos, 2011: 49-57).

Con base en el enunciado anterior, sería coherente afirmar que es importante que una teoría de la educación desde lo intercultural identifique el análisis del currículo oculto de género; es necesario que desde lo educativo se promueva la apropiación de la idea de la igualdad de género y que se asuma que la igualdad civiliza las relaciones humanas. En este sentido, es importante integrar también a la familia y la sociedad, lo que en definitiva facilitará un amplio posicionamiento de la ciudadanía y la democracia, tanto en hombres como en mujeres (Cobo, 2006:49).

Finalmente, las dinámicas que emergen sobre la mujer y lo femenino, como sobre la garantía democrática que subyace a ese proceso, favorecen la inserción de la mujer en los procesos de participación estudiantil, lo cual da

luces en cuanto a la autodesignación femenina y la manera como se logra autonomía desde lo femenino. Así mismo, en un país como Colombia puede coadyuvar a la credibilidad en los estamentos institucionales, donde la transparencia es garante de los derechos básicos de participación. También es necesaria la búsqueda de la equidad de género dentro de los procesos participativos desde el espacio escolar, como prácticas necesarias para la comprensión de la educación como una simplificación del mundo social.

7. Referencias bibliográficas

- Abbagnano, Nicolas y Visalberghi, Aldo (2010). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Amoros, Celia y De Miguel, Ana (2007). *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización. De los debates del género al multiculturalismo* (2 ed., Vol. III). Madrid: Minerva.
- Amoros, Seila y Ana de Miguel (2007.), *Teoría feminista. De la Ilustración a la globalización* (2 ed, 3 vols.), Madrid, ediciones Minerva.
- Candau, Vera (1994). *Interculturalidad y cambio educativo. Hacia comportamientos no discriminatorios*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Cobo, Rosa (2006). *Interculturalidad, feminismo y educación*. Barcelona: Cataratas.
- De Beauvoir, Simone (2009). *El segundo sexo* (3a ed.) Buenos Aires: De bolsillo
- Dewey, John (2004). *Educación y democracia*. Madrid: Morata.
- Dietz, Gunter y Mateos, Laura Selene (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Mexico: Secretaría de Educación Pública.
- Durkeim, Emilie (1895). *Reglas del método sociológico*. Paris.
- Femenías, María (2007). *El género del multiculturalismo*. Buenos Aires: Quilmes.
- Freud, Sigmund (1921). *Psicología de las masas y análisis del yo* (1921). Traducción José Luis Etcheverry. Buenos Aires & Madrid: Amorrortu editores.
- Marquez, Gabriel (2007). *Cien años de soledad*. Colombia: Alfaguara.
- García, Nestor (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- Habermas, Jurguen (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Buenos Aires: Paidós.
- Itatí, Alicia (2006). El acceso a mujeres en educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología*, Argentina, pp. 11-16.
- Kant, Immanuel (2000). *Filosofía de la historia*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

- Lobosco, Marcelo (2004). *Phrónesis. Temas de filosofía*. Madrid: Vicens Vives.
- Morin, Edgar (2011). *La vía. Para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, Serge (1984). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Buenos Aires: Paidós
- Oliva, Asunción (2007). *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización* (2ª ed.). Madrid: Minerva.
- ONU (2012). *Oficina del alto comisionado de las Naciones Unidas para los derechos humanos*. Consultado el 16 de junio de 2012. Disponible en: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cedaw.htm>
- ONU Mujeres (2011). *El progreso de las mujeres en el mundo*. Nueva York: ONU.
- ONU Mujeres (2015). *Conferencia de Beijing 1995*. Consultado, el 1 de junio de 2015. Disponible en: <http://www.unwomen.org/es/how-we-work/intergovernmental-support/world-conferences-on-women>
- Pérez, Gloria (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. I, Métodos. Madrid: La Muralla.
- Piaget, Jean (1978). *La representación del mundo del niño*. España : Morata, 1978.
- Sánchez, Iván Manuel (2006). *Educación para la ciudadanía democrática e intercultural en Colombia*. Universidad de Barcelona, 1-9.:recuperado el 2 de septiembre 2015: file:///C:/Users/AURAINES/Documents/Usach%202014-%20Final/Tesis%20-%202015/97-186-1-SM.pdf
- Scott, Joan (1993). *De mujer a género. Teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales*. A. Oliva, Trad. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Sierra, Restituto (1991). *Técnicas de investigación social. Teorías y ejercicios*. Madrid: Editorial Paraninfo.
- Taylor, Charly (1993). *El multiculturalismo y política del reconocimiento*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Zemelman, Hugo (1992). *Los horizontes de la razón*. Barcelona: Anthropos.