
CAPÍTULO 4

GÉNERO Y FORMACIÓN DOCENTE: UN CAMPO EN CONSTRUCCIÓN

*Lucila Parga Romero**

INTRODUCCIÓN

Los estudios en género y educación son un campo complejo, de múltiples aristas; aproximarse a estos discursos es reconocer tensiones, encuentros y des-encuentros en la búsqueda y construcción de la teoría. Las diferentes perspectivas se caracterizan por conformar un debate abierto e inacabado que da cuenta de la diversidad de experiencias, así como de la heterogeneidad y riqueza de planteamientos. El camino recorrido ha sido largo, y es aquí donde las investigaciones han jugado un papel crítico al develar el sexismo en la escuela y poner de manifiesto los sesgos androcéntricos en las formas de transmisión del conocimiento.

Este capítulo se centra en la exploración de las configuraciones discursivas del profesorado; el propósito es indagar acerca de los

* Profesora-investigadora titular. Área Académica Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1.

saberes y prácticas de las y los docentes de educación básica en un cruce de miradas con los ordenamientos de género; los referentes empíricos son producto del trabajo de campo llevado a cabo en dos escuelas de la Ciudad de México. La aproximación metodológica es de corte cualitativa-interpretativa; la estrategia para recabar la información consistió en un planteamiento de entrevista semiestructurada, que se nutre y enriquece con descripciones más profundas. Para analizar las narrativas se recuperaron ocho entrevistas a modo de muestreo teórico, se tomó como base la biografía institucional y el género como elementos que filtran la formación docente.

La organización del estudio se estructura en cuatro partes: la primera condensa la senda de reflexión teórica-metodológica desde una óptica cualitativa y sitúa el discurso descolonizador. En la segunda se despliega el análisis de las categorías de formación docente y género para comprender e interpretar las subjetividades como parte de las complejas relaciones que atraviesan el entramado escolar; en la tercera se dibuja el camino en la construcción empírica de los datos, se examina la biografía institucional y se presentan algunos hallazgos de las entrevistas realizadas a docentes de educación secundaria y primaria; el foco de atención se sitúa en las concepciones y significados que se manejan en torno a lo masculino y femenino en el discurso docente; la intención es dar cuenta de los múltiples sentidos que cobra la narrativa en la cotidianidad escolar. La cuarta parte apunta hacia la construcción de una *red* como propuesta de formación docente. Finalmente, se plantean algunas consideraciones que pueden ofrecer posibilidades de intervención con perspectiva de género. Desde estos planteamientos las preguntas que orientan la búsqueda son: ¿cuáles son las tensiones entre la formación profesional y de género en el profesorado de educación básica?, ¿cómo construyen las concepciones genéricas las y los docentes?, ¿cómo generar innovación desde la formación con perspectiva de género?

PUNTO DE PARTIDA

En la búsqueda de la equidad de género, la formación docente es una dimensión prioritaria en el diseño de políticas públicas encaminadas a lograr la equidad y la calidad educativa. “En todos los países, la formación permanente o capacitación del profesorado se asume como fundamental para alcanzar el éxito de las reformas educativas” (Imbernon y Canto, 2013, p. 6). En este caso, la formación apunta al plano del desarrollo académico de las nuevas perspectivas interdisciplinarias y multirreferenciales para abrir caminos diferentes que incidan en la superación de la discriminación y las desigualdades de género en el mundo escolar.

El espectro del problema es muy amplio, por tal razón, el horizonte desde el cual se anuda esta reflexión es la dimensión de género como espacio de posicionamiento que entreteje, cruza, coexiste y configura al profesorado. El foco del análisis es el discurso docente a la luz de la perspectiva de género en la cotidianidad escolar; la formación docente se inscribe en el marco de la categoría de género como dispositivo teórico-metodológico que va más allá de la diferencia biológica, marca tensiones en las relaciones de poder e interpela al sujeto desde lo social, cultural, simbólico y educativo; el fin es apuntar claroscurios y generar debates abiertos que conlleven a delinear algunos elementos en el horizonte de formación en busca de la igualdad real de oportunidades educativas.

En esta investigación se parte de concebir al profesorado como un actor de gran relevancia al interior de las escuelas; en este sentido, las acciones discursivas de las y los docentes se plantean en una doble dimensión: por un lado, como construcción y reproducción de inequidades de género; y, por otra, como elemento nodal en la transformación de las relaciones de género dentro del andamiaje institucional. Siguiendo a Jiménez: “el discurso de profesores y profesoras se entiende [...] como vehículo de canalización de la cultura de género en la escuela y como medio para acceder a ella” (Jiménez, 2007, p. 59).

El escenario de la investigación se sitúa en una escuela secundaria y una primaria en la Ciudad de México; se reconoce que este recorte analítico es sólo una aproximación al problema, sin embargo, resulta muy útil para comprender y explicar los procesos de estructuración de los sujetos; el propósito es reflexionar sobre un espacio y un tiempo, identificar convergencias y divergencias en las fronteras identitarias de género.

Las voces del profesorado son los referentes para el análisis discursivo; se trata de comprender el lugar que ocupa la formación y cómo interpela la configuración simbólica del género en el ser docente. “Los discursos del profesorado que caracterizan el quehacer docente permanecen impregnados de significados de género que impactan en la cultura escolar, convirtiéndose en la base y guía de la acción que se reproduce a diario” (Ojeda, 2016, p. 95). La estrategia de producción de información fue a través del desarrollo de ocho entrevistas semiestructuradas: seis maestras y dos maestros; se tomó la experiencia personal y el género como elementos que configuran la identidad docente; se registró una diversidad de discursos, múltiples prácticas que favorecen el desarrollo de este campo de estudio.

Es importante subrayar el lugar de enunciación de esta comunicación, ubicar el territorio desde donde se configura, marcar la geopolítica y a partir de ahí pensar diálogos constructivos hacia la edificación de una propuesta de formación docente en contexto. Siguiendo a Suárez y Hernández (2008), es necesario revisar cómo el discurso colonial interpela las diferencias; el debate se sitúa en el reconocimiento de la diversidad como punto de anclaje de los feminismos poscoloniales contrahegemónicos. “La descolonización implica trabajar en alianzas híbridas, multclasistas, transnacionales, para poder potenciar un movimiento feminista transformador” (Suárez y Hernández, 2008, p. 67).

En consonancia con el pensamiento poscolonial, Martínez señala que:

... una educación como práctica de libertad y feminista es una educación que no reproduce los mecanismos que relegan a las niñas y a las mujeres a los espacios privados, al trabajo infantil doméstico, a los matrimonios y embarazos no deseados, a las tradiciones culturales dañinas y machistas, a los trabajos informales infravalorados, al abandono de las escuelas o a la dificultad de acceder a puestos de liderazgo (Martínez, 2016, p. 131).

De este modo, el estudio se centra en mirar la urgencia de la incorporación de la perspectiva de género en los procesos de formación docente en el marco de un enfoque poscolonial que coloque a las y los docentes como sujetos activos, participativos, responsables de su propio proceso formativo.

GÉNERO Y FORMACIÓN: CLAVES PARA EL ANÁLISIS

Los aportes teóricos en este campo son amplios y diversos; en la necesidad de avanzar sobre bases comunes, los ejes conceptuales sobre los que se construye este trabajo son la noción de género y formación como puntos de anclaje que no agotan la complejidad de la dimensión pedagógica, pero constituyen factores explicativos de la investigación.

Las reflexiones alrededor de la categoría de género han llevado a un amplio debate y a una significativa producción teórica cuyo punto nuclear es que esta categoría no alude sólo a las mujeres o a los hombres, sino que se refiere a la relación entre ellos. En palabras de Joan Scott, el género es “un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott, 1990, p. 65). Este desplazamiento conceptual centra la discusión en la dimensión de poder como clave para el análisis, descifra los procesos sociales, políticos y educativos, coloca en el centro del debate las relaciones entre hombres y mujeres, sus estrategias y alianzas que marcan tensiones e intersecciones en el actuar cotidiano.

El andamiaje conceptual transita hacia una aproximación que revisa la noción “*doing gender*”; West y Zimmerman señalan que:

Hacer género implica un complejo de actividades perceptivas, interactivas y micropolíticas socialmente guiadas que conforman actividades particulares como expresiones de la naturaleza femenina y de la masculina. [...] se centra en lo interactivo, y en último término en lo institucional. [...] los individuos son los que *hacen* género. Pero es un hacer situado realizado en presencia real o virtual de otras personas, que se supone que están orientadas hacia su propia producción (West y Zimmerman, 1999, p. 111).

El género se representa en la interacción cotidiana, permite aproximarse a la realidad desde la lógica de “un hacer” y explora los discursos interpelados por las prácticas en los territorios marcados en el tiempo y el espacio escolar.

Otra línea de investigación se plantea con Butler (2006), quien rompe con el pensamiento binario, abre las dicotomías y reconoce las diferencias genéricas en la multiplicidad de sus manifestaciones. Butler (2006) erige su teoría de la performatividad del género; se distancia de las posturas dominantes esencialistas, para interpelar las categorías identitarias puras como aquello que es comportamiento y discurso; crea y recrea la realidad desde la complejidad de formas del propio cuerpo. Bajo esta perspectiva el género es la conjunción de lo que hacemos y de cómo nos poseionamos; opera como una normalización socio-histórica, cultural, de las prácticas sociales.

En síntesis, estas herramientas convergen en la construcción genérica, por un lado, dan cuenta de las relaciones de poder, a partir del ordenamiento social e institucional que regula una sociedad determinada; por otro lado, definen discursos y prácticas como espacios de posicionamiento cada vez más complejos que marcan un desplazamiento conceptual epistemológico, colocan al género como un proceso de construcción y deconstrucción (Crawford, 2006); para finalmente colocar al sexo y al género

como actos performativos que interpelan el discurso y la realidad sociocultural, lo que supone otras formas de encarar las relaciones genéricas en el marco de un enfoque poscolonial entendido “como una construcción cultural, multidimensional y dependiente de cada contexto, donde las diversidades y la inclusión de las diferencias son elementos fundamentales para la construcción de ciudadanías justas y equitativas” (Martínez, 2016, p. 134).

La segunda clave de análisis es la noción de formación como un constructo histórico-social que se mueve en diferentes significaciones: la formación del espíritu para aprender una forma de pensamiento, formación práctica como aquel aprendizaje mínimo para realizar alguna tarea; hasta formación para la vida que implica una relación teoría-práctica de los sujetos con la realidad, lo que imprime un sentido propio a cada momento histórico (Ferry, 1997; Imbernon, 1994; Marcelo, 2001).

La formación es un proceso de configuración personal, es dibujar un proyecto individual, aprender y des-aprender, pensar y reflexionar sobre sí mismo, a partir de un diálogo razonado e informado. Es necesario advertir que, si bien es cierto que es personal, no se da en solitario, es un proceso en colectivo. El análisis de la experiencia en sentido particular puede conducir a una idea subjetiva; por tal motivo, se recupera la noción del “otro” a manera de *diálogo* que sea capaz de irrumpir en el imaginario colectivo y ser generador de conocimiento.

De acuerdo con Imbernon y Canto, un modelo de formación debe considerar los siguientes elementos:

- Tener en cuenta la diversidad profesional del profesorado y de los territorios. Las mismas políticas de formación no son aplicables a distintos países.
- El análisis del para qué, el qué y el cómo de la formación. Pensar en las situaciones problemáticas de los docentes y evitar centrarse en unos problemas genéricos, estereotipados, que no existen en realidad.
- Vincular siempre la formación permanente con el desarrollo profesional.
Primum vivere, deinde filosofare.

- Una planificación y una evaluación de la formación permanente en los contextos específicos (Imbernon y Canto, 2013, p. 8).

En esta línea argumentativa emerge la formación como punto nodal en los momentos de cambio, se inserta de manera significativa en el contexto reformista e interpela con los discursos de género.

En cuanto a la lógica metodológica, la investigación se sitúa en una perspectiva cualitativa, de ahí que se privilegia la interpretación como una búsqueda profunda del discurso de los docentes. Siguiendo el trabajo de Denzin y Lincon “los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan” (Denzin y Lincon, 2011, p. 48).

En esta investigación se eligió el estudio de casos porque permite sumergirse en la exploración de un fenómeno para dar significado e interpretar la realidad. Según Castillo “un estudio de caso es un método empleado para estudiar un individuo o una institución en un entorno o situación única y de una forma lo más intensa y detallada posible” (Castillo, 2005, p. 79).

La estrategia para recabar la información fue la entrevista semiestructurada. Se inició el diálogo con un guion abierto para generar nuevas preguntas, profundizar la información y enriquecer las respuestas; así se abrió un mundo de historias, se entretejieron lógicas de formación con elaboraciones propias y se trazaron los ejes a partir de los cuales gira la discusión. Posteriormente, se dibujó una fotografía de los procesos de formación desde la perspectiva de género a modo de dispositivos de reflexión plural con el fin de construir las explicaciones respectivas, dar cuenta de la heterogeneidad de situaciones y develar cómo el género opera de múltiples formas en el terreno educativo.

LAS VOCES DESDE LA ESCUELA

En este apartado se escuchan las voces de las y los docentes, quienes narran sus experiencias, recorren territorios e interpelan con otros discursos que atraviesan los nudos de tensión en el conjunto de significaciones que circulan en torno a las marcas de género y la formación docente en el ámbito educativo.

El itinerario de formación señala diferentes rutas en el camino: por una parte, la formación inicial, por otra parte, la formación continua, las cuales abren un gama de posibilidades de acuerdo con espacios y tiempos; atraviesan lo institucional y lo educativo, emergen de la interacción docente y configuran a los sujetos desde distintos lugares, esto plantea considerar el proceso de formación como un *campo*, tal como lo sitúa Bourdieu y Wacquant (1995), donde el discurso y la práctica adquieren múltiples significados en el ámbito educativo.

Un punto importante para comprender el proceso de formación del profesorado es incursionar en su biografía institucional para establecer las conexiones entre lo personal y lo colectivo como elementos que configuran la formación y el quehacer docente.

La fotografía del profesorado despliega las estrategias de identificación que explican el ser docente y su posicionamiento frente a los ordenamientos de género; el mapeo muestra un total de ocho entrevistas, situadas en el escenario de educación primaria y secundaria.

Profesorado de escuela primaria

Nombre	Perfil profesional	Procedencia	Antigüedad	Cursos perspectiva de género
Corina	Profra. de educación primaria	Escuela Nacional de Maestros	32 años	No
Martha	Profra. de educación primaria	Escuela Nacional de Maestros	24 años	Sí
Silvia	Licenciada en Educación Primaria	Escuela Nacional de Maestros	9 años	No

Profesorado de educación secundaria

Nombre	Perfil profesional	Procedencia	Antigüedad	Cursos perspectiva de género
Sonia	Pedagoga	UNAM	8 años	No
Lorena	Psicóloga educativa	Normal Superior	17 años	No
Mario	Licenciado en Formación Cívica	Normal Superior	10 años	Sí
Juan	Filósofo	UNAM	11 años	No
Maribel	Abogada	UNAM	20 años	No

La formación profesional adquiere diversos matices de acuerdo con la institución de origen, en el proceso se interiorizan normas y valores que dejan huellas y tienen gran influencia en el quehacer docente. Así, las prácticas profesionales se inscriben en el mapa institucional y marcan las fronteras según el lugar que ocupan las diferentes instancias académicas. La escuela es el espacio donde se cruzan diversas profesiones; en particular, en la escuela secundaria cohabitan normalistas y universitarios, quienes cuentan con una preparación heterogénea; en la escuela primaria la ruta de inserción laboral está cambiando, las escuelas formadoras se han diversificado, seguramente en breve el panorama trazará otras coordenadas.

En este caso, 55% del profesorado tiene una formación normalista, lo que imprime un sello particular, pues las escuelas normales son un campo de prácticas culturales que responden al paradigma positivista, tradicional, de la modernidad, bajo la tutela del Estado. Las normales son consideradas por excelencia como la identidad fundante del magisterio que ha caracterizado a los maestros de educación básica hasta hoy en día. Desde esta lógica, es necesario pensar la profesionalización docente como el centro de las reformas educativas; revisar los significados de la formación docente, incorporar la perspectiva de género, interpelar sus discursos y transitar hacia la construcción de una nueva escuela normal; redefinirla es un imperativo educativo, político y ético que requiere la sociedad actual.

Otro aspecto a tener en cuenta es la procedencia universitaria y las implicaciones en la ausencia de una formación pedagógica acorde con las necesidades de la educación básica; esto se traduce en una determinada práctica, donde la socialización y la interiorización de la cultura escolar actúan como dispositivos de formación. Los sujetos se “van haciendo docentes” en el día a día; el entramado de la formación coloca a la escuela como uno de los espacios donde se configuran los sujetos en la vida cotidiana escolar.

Una clave más para el análisis es pensar la formación docente continua, aquí la evidencia empírica muestra que aproximadamente 20% del profesorado ha tomado al menos un curso respecto a la temática de género; sin embargo, resulta insuficiente en la búsqueda de la equidad de género. Es importante subrayar que el modelo establecido en la formación continua o en servicio a partir de los llamados cursos en “cascada”, da cuenta de rasgos de agotamiento; existen una serie de tensiones que dejan ver la necesidad de cambiar la lógica lineal y la racionalidad instrumental de la capacitación que no ha logrado trastocar las prácticas. En síntesis, existe una estrategia muy débil en el proceso de formación continua, se generan pocas expectativas, lo que supone un cambio de ruta hacia tácticas de largo alcance desde las políticas educativas.

La realidad evidencia un panorama poco alentador, deja ver una indiferencia hacia la problemática, el profesorado sabe poco acerca de la fundamentación teórica y metodológica; considera que este aspecto carece de importancia porque es algo que tiene superado y no requiere mayor información. Los niveles de “alfabetización de género” como los denomina Arnot (2009) son muy bajos. Por otra parte, existe falta de interés al respecto, los motivos son muchos, entre otros se puede mencionar que la oferta no les resulta atractiva, los bajos incentivos, tanto económicos como de reconocimiento social, la ausencia de una formación inicial y continua; en síntesis, el reto consiste en la implementación de políticas integrales que conlleven a un proceso de cambio en las relaciones de género dentro de la vida institucional.

El profesorado dice:

- Para mí no es relevante.
- No. A veces voy a conferencias, si tengo el tiempo.
- No, aquí ya hay igualdad para todos.
- De perspectiva de género específicamente no he tomado cursos, pero sí llevamos un curso en la licenciatura, sobre todo de sexualidad.
- Los cursos que a mí me interesan son más sobre estrategias didácticas.
- No, no lo considero.

La complejidad del tema se desdibuja en un discurso que muestra desinterés, la falta de formación al respecto opaca la posibilidad de reconocer el sexismo en la escuela y la emergencia de generar iniciativas incluyentes. El discurso del profesorado se caracteriza por un vacío de argumentación; revela una percepción de sentido común que apela a sus creencias, actúa a partir de su propia interpretación de la realidad, no cuenta con un aparato crítico que dé sustento a sus posturas. En este sentido, existe una visión simplista del problema que obstaculiza el avance hacia la construcción de una sociedad democrática, plural y abierta.

- ... creo que esto debe ser de acuerdo a los valores de cada uno.
- Yo lo enseño muy poco, el tema no me parece muy importante.
- Las teorías que dicen a veces promueven que los alumnos tengan sexo.
- Algunos maestros sí lo trabajamos más.

Es importante señalar que los temas de género se han incorporado en los contenidos curriculares de educación básica; sin embargo, esto no garantiza que en el espacio escolar se lleven a cabo; la implementación de una reforma pasa por diferentes lugares como son el currículum oculto y real, la cultura escolar, la formación y la práctica docente, sin dejar de mencionar que las cuestiones de género atraviesan la subjetividad y trastocan la identidad; de ahí la complejidad del problema.

- El tema de género lo explico en general, pero en el libro oficial casi no lo menciona, media página.
- Yo no lo profundizo.
- Lo considero importante, pero como no lo conozco, pues no.
- Los contenidos que vienen en el libro de texto son muy pocos, nada más viene una embarrada, uno tiene que buscarle porque si no, no saben de lo que estamos hablando.
- No, de hecho, le dan al género, pues bien poquito, de hecho la información está bien limitada.
- El programa maneja las cuestiones de género [...] El tema se aborda mucho y sobre todo el de la igualdad.
- ... el género es que los seres humanos somos complementarios y formamos parte de esto.
- Sí, si se aborda, te voy a poner un ejemplo: cuando empezamos les preguntó ¿qué es sexo?
- A los padres no les gusta que hablemos de eso.

El profesorado manifiesta la existencia de fronteras de género; estos datos ejemplifican cómo la mayoría de los docentes sostienen actitudes tradicionalistas, desconocen la temática, y la ausencia de esquemas teórico-prácticos que sustenten un diseño de intervención en la escuela es el denominador común. Las reformas en educación básica no han venido acompañadas de los cambios necesarios en las escuelas formadoras, ni en las universidades; el profesorado no cuenta con los elementos necesarios para llevar a cabo los cambios que requiere el sistema.

La relación entre la formación docente y los ordenamientos de género marca fuertes tensiones que van de lo subjetivo a lo objetivo, de lo público a lo privado, del aula a la escuela, de la escuela a la comunidad, es un polo de tensión entre el andamiaje institucional y la realidad social, lo que hace evidente la necesidad de construir un marco de actuación que fundamente la puesta en marcha de programas de formación y actualización docente con una mirada

distinta, que recuperen los saberes docentes y, de manera paralela, abran otros caminos para permear el andamiaje institucional.

LA RED. HACIA UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN

A la luz de los datos anteriores se hace evidente la necesidad de generar estrategias de formación docente sensibles al género. Preguntar por la formación docente en sentido amplio requiere cumplir con las siguientes condiciones de acuerdo con Imbernon y Canto:

- El punto de partida de la formación ha de ser el potencial de conocimientos y experiencias que tienen los maestros en las escuelas.
- Hay que partir de sus saberes, ya que son capaces de generar conocimiento pedagógico.
- Hay que realizar una formación ligada a proyectos de transformación educativa y social.
- Los programas formativos deben basarse en la participación y en proyectos de investigación-acción.
- Los acompañantes en la formación (asesores, formadores, entre otros) deben tener un perfil práctico-reflexivo que ayude a diagnosticar obstáculos para que los maestros los salven, más que expertos infalibles que solucionen ellos los problemas de otros.
- Los programas de formación han de respetar la diversidad, ampliamente considerada.
- La tarea de la formación no es capacitar a un docente para transmitir saberes y estructurar una cultura dominante, sino establecer una reflexión y un análisis para transformar la escuela y ponerla al servicio de la comunidad (Imbernon y Canto, 2013, p. 10).

A partir de estas consideraciones, en este trabajo la *red* se define como un elemento nuclear en la formación docente para el establecimiento de una relación horizontal con el conocimiento, con los pares y con todos los integrantes; así se abren espacios cibernéticos

de participación que van más allá de las fronteras institucionales, los roles, las jerarquías y la dimensión geográfica.

Según Marcelo, las redes deben tener las siguientes características:

- Iniciativas voluntarias de profesores.
- Democráticas en su origen y funcionamiento.
- Con un fuerte compromiso con la innovación, el cambio y la mejora.
- Con metas y propósitos compartidos.
- Formadas por profesores con características comunes (la materia que enseñan, el tipo de alumnos al que atienden, el tipo de escuela en que enseñan).
- Con una combinación de aprendizaje cognitivo, social y emocional.
- Con una participación activa de todos a diferentes niveles de implicación.
- Una confianza de principio en que se pueda aprender de otros.
- En un ambiente abierto sin restricciones a la participación.
- Con autonomía plena de decisión sobre contenidos a trabajar, forma de trabajo, tiempo, localización y frecuencia de reuniones.
- Creación de una comunidad discursiva y de aprendizaje.
- Liderazgo compartido entre los diferentes miembros de la red.
- Asesoramiento diferenciado: la red puede solicitar apoyo a una amplia variedad de profesionales (Marcelo, 2001, p. 9).

Las redes representan una opción de estrategia de intercambio de información, construcción de conocimiento y de trabajo colaborativo que posibilita configurar el entramado escolar hacia una cultura democrática, participativa, incluyente, donde el docente es responsable de su propio proceso de formación.

La red resignifica el saber práctico y teórico de los docentes, al mismo tiempo, problematiza y construye un conocimiento innovador a la luz de los marcos conceptuales; responde a las demandas y problemas de los propios actores educativos. Según Lieberman y Grolnick,

... las redes son formas emergentes de desarrollo profesional que generan trabajo colaborativo, contribuyen a construir consensos y abren la posibilidad

de generar conocimiento entre pares, aquí el compromiso de cada uno de los integrantes es lo que da sentido y significado al trabajo (Lieberman y Grolnick, 1998, p. 267).

Moonen y Voogt definen una red como “un grupo de profesores de diferentes escuelas que cooperan durante un largo periodo de tiempo en la implantación de un proceso que conlleva cierta innovación en educación” (Moonen y Voogt, 1998, p. 103, en Marcelo, 2001, p. 8).

Una noción que resulta importante incorporar es la de observatorio como ventana que monitorea y da seguimiento a las políticas públicas. La idea central de estas dos perspectivas (red y observatorio) es converger en una propuesta alternativa: la Red del Observatorio como una plataforma virtual estratégica que permite reconocer las tensiones de la puesta en marcha de los proyectos, así como evaluar las debilidades y fortalezas de la formación docente.

La Red del observatorio abre un espacio de reflexión y análisis, es un sitio de discusión para edificar propuestas de formación desde las voces del profesorado, fuera de los límites institucionales de los cursos y, así, dibujar el mapa de la formación docente desde la pluralidad y diversidad en el marco del nuevo escenario global que sitúa el contexto local.

La red parte de mirar como actores clave del cambio a los docentes, no sólo da la voz, sino fija los ojos en las prácticas y saberes del profesorado. “Las redes ofrecen ejemplos auténticos de comunidades profesionales construidas en torno del trabajo compartido, los intereses en común y las mismas luchas” (Lieberman y Grolnick, 1998, p. 262).

La constitución de la Red del observatorio de formación docente desde la perspectiva de género se plantea como un espacio abierto para la reflexión, el debate, la formación y la investigación, así como la construcción e intercambio académico; coloca a los diferentes actores sociales en un entorno virtual flexible, en el cual

... formarse es aprender a movilizarse, a utilizar todos los recursos para resolver un problema, poner en práctica un proyecto, abordar situaciones imprevistas, cooperar con los otros [...] las experiencias diferentes le permitirán romper con la rutina, ampliar sus horizontes, enriquecer sus percepciones y sus modelos de acción (Ferry, 1997, p. 68).

La red como dispositivo de formación tiene un papel fundamental, se concibe como el puente que posibilita el tránsito entre el trabajo en solitario e individual al trabajo colaborativo y la responsabilidad colectiva; se trata de una propuesta de formación centrada en la reflexión y análisis de la práctica, y cómo ésta interpela con los núcleos de la formación docente. La realidad es el punto de partida, pero también el punto de llegada porque es ahí en las escuelas, en la práctica cotidiana, donde es necesario el cambio, la innovación educativa debe irrumpir como posibilidad de transformación.

El trabajo en red ofrece la oportunidad de responder a las necesidades de una forma más integral; asimismo se brinda autonomía al profesorado, se hacen responsables y protagonistas de su propio proceso de formación. Uno de los obstáculos para el avance en este tipo de proyectos, es, por un lado, el hecho de no contar con la infraestructura y el acceso a la tecnología en las escuelas; por otro; en relación con los docentes, la falta de habilidades en el manejo de la tecnología y la poca credibilidad en los programas de formación, limitan la participación. No obstante, estos claroscuros, es un gran reto impulsar la formación docente a partir de una lógica distinta, donde la escuela marque el cambio ante la cultura digital.

De acuerdo con Martínez, la formación desde una perspectiva de género poscolonial requiere:

1. Sistematización crítica de buenas prácticas y experiencias positivas de lucha contra la desigualdad.
2. Reconstrucción con enfoque de género de las diversas dimensiones formativas del profesorado, como por ejemplo el desarrollo de proyectos materiales, sistemas de evaluación, relaciones con el entorno, innovaciones.

3. Generación de redes comunitarias con potencialidades para ampliar los recursos, espacios y tiempos de la educación adaptándose y respondiendo a las diversas realidades sociales.
4. Investigación para la acción sobre aspectos específicos de la desigualdad de género y sus causas.
5. Evaluación y seguimiento del impacto de la nueva formación con el fin de trasladar los resultados y actuar en consecuencia.
6. Consideración del género como una asignatura fundamental de la formación del profesorado pero también como aspecto transversal, en este sentido los contenidos de la formación deben favorecer: a) Cuestionamiento de los mandatos de género; b) Concienciación sobre las posiciones de poder desiguales; c) Inclusión de temas de género desde la diversidad y no sólo “temas de mujeres”; d) Problematicación de los asuntos relacionados con la masculinidad hegemónica; e) Reconocimiento del legado e historia de las mujeres (construcción de una genealogía de las mujeres); f) Deconstrucción de los estereotipos asumidos por los hombres y mujeres y que tienen su reflejo en la labor docente; g) Generalización del lenguaje no neutro como vehículo de transformación [...] y, en definitiva, un cuerpo de contenidos que responda a la necesidad de re-educarnos y re-socializarnos en cuestiones de género incardinadas en nuestros contextos (Martínez, 2016, pp. 145-146).

Así, la creación de nuevos entornos de aprendizaje apunta hacia la configuración de la noción de innovación educativa en relación con la incorporación de cambios en los modelos de formación y en la generación de nuevos espacios de interacción; situar la formación docente desde esta perspectiva abre una nueva agenda de política educativa en un largo y sinuoso camino.

REFLEXIONES FINALES

La formación docente es piedra angular en la configuración de nuevas generaciones y es un factor fundamental en las propuestas de

cambio. En suma, la formación es una construcción social, histórica, política y cultural que requiere una visión amplia para comprender la complejidad del tema, analizar los múltiples elementos que la atraviesan; revisar las diferentes dimensiones del problema y trazar las rutas del cambio en clave de género para diseñar políticas de largo alcance.

El itinerario de la formación docente desde la perspectiva de género exige un cambio de mirada, si bien es cierto que los cursos y los talleres fueron el primer acercamiento a la temática; actualmente muestran el agotamiento de un modelo en el cual subsiste la racionalidad instrumental, técnica, donde el “experto” brinda conocimientos, pero no genera el cambio. Los cursos aislados y desarticulados no permiten valorar el impacto, no existe seguimiento ni evaluación de los procesos. La formación en perspectiva de género no puede reducirse a “cursos”, es necesario ir más allá, transitar de una visión fragmentada a una visión holística y diseñar una estrategia integral que permee la estructura institucional.

El mapa de las tensiones entre la formación docente, la perspectiva de género y la realidad están latentes. La sola existencia de reformas y cambios curriculares no garantiza la equidad de género; se requiere de un debate amplio y profundo en torno a los procesos de formación, implementar una estrategia integral donde converjan diversas expresiones. Es preciso reconocer las diferencias y las ausencias como parte del entramado escolar, potenciar la autonomía en diálogo abierto, razonado e informado; cruzar teoría y práctica como parte del trabajo colaborativo y construir los puentes entre los actores; esta tarea exige visitar los procesos de formación inicial y continua, re-imaginar y pensar otras rutas más allá de las zonas limítrofes; con el fin de trastocar el andamiaje institucional y metamorfosear el campo de la formación de cara a los nuevos tiempos.

La agenda educativa debe incorporar en la formación inicial y continua la perspectiva de género para avanzar en la lucha contra el sexismo en la escuela; brindar las condiciones laborales y

académicas para que el ámbito educativo se convierta en un espacio de encuentro y diálogo con los *otros*, de reconocimiento de la diferencia; ofrecer programas para formadores de docentes y profesionales de la educación en las áreas de diseño curricular, cultura escolar, aspectos psicopedagógicos del proceso enseñanza-aprendizaje que incorporen como punto nodal las relaciones de género en el ordenamiento institucional.

El análisis de la formación es un proceso de cambio que exhorta a la participación de los docentes y las autoridades para llevar a cabo una reforma estructural que establezca nuevas relaciones hacia la búsqueda de la equidad de género. En suma, es crear espacios de escucha, de colaboración y transformación para producir un cambio real en los procesos educativos.

Las redes representan una opción de estrategia de intercambio de información, construcción de conocimiento y de trabajo colaborativo que posibilita configurar el entramado escolar hacia una cultura democrática, participativa, incluyente, en la que el docente es responsable de su propio proceso de formación. La red es una herramienta que abre otras rutas para entretener visiones compartidas, atender la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje; es pensar el entorno virtual como el espacio de enriquecimiento personal y colectivo donde el intercambio de experiencias y saberes aporta elementos para el análisis y la mejora de la formación docente.

El diseño de políticas públicas debe contemplar un horizonte que apunte a la construcción de la democracia de género en el ámbito educativo, esta postura exige romper con todos aquellos obstáculos que limitan las potencialidades de las mujeres, implica una distribución justa y equitativa de la participación de las niñas y las mujeres en el proceso enseñanza-aprendizaje, así como brindar oportunidades reales hacia una nueva distribución de poder en los espacios físicos y simbólicos en el escenario educativo.

Incorporar la dimensión de género en las políticas de formación docente significa redefinir y ampliar el espectro para promover el desarrollo integral de las personas. La perspectiva de género es una

práctica discursiva, social y política que conlleva a un cambio de mirada en todos los ámbitos de la vida; interroga de manera distinta la realidad, saca a la luz las relaciones asimétricas entre hombres y mujeres, reconoce cómo la educación, la cultura y los valores sociales delimitan la capacidad y participación de los sujetos en todos los ámbitos; pero también es una forma de incidir analítica y estratégicamente en las políticas y acciones educativas; apunta a la producción de conocimiento y es un mecanismo generador de justicia social. En síntesis, es una búsqueda distinta que va más allá del espejismo de la innovación.

El debate está abierto; incorporar la perspectiva de género en el ámbito educativo y de manera específica en la formación docente, significa revisar las políticas educativas en clave poscolonial; el correlato entre la equidad de género y la formación docente es un tema pendiente; en tanto, es preciso abrir un diálogo razonado para tender puentes entre la política educativa y la realidad social (Parga, 2011). La mirada de género obliga a interrogar sobre las relaciones sociales, generar marcos interpretativos para indagar y explicar los mecanismos que se utilizan y operan en la reproducción y transformación de la cultura escolar, buscar ámbitos de intervención para la igualdad de oportunidades educativas reales. El reto es transformar la noción de formación en una práctica social no sólo en el plano discursivo, sino en un terreno más amplio que trastoque el andamiaje institucional que coadyuve a la edificación de una sociedad democrática con justicia social, incluyente, con equidad y respeto, que sea capaz de abrir espacios de comprensión en el mundo global.

REFERENCIAS

- Araújo, H. *et al.* (2009). Cómo construye el profesorado a los ciudadanos y ciudadanas marcados por el género. En M. Arnot, *Coeducando para una ciudadanía en igualdad* (pp. 85-116). Madrid, España: Morata.

- Arnot, M. (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Madrid, España: Morata.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona, España: Paidós.
- Castillo, M. (2005). *Método de estudio de caso*. México: USN.
- Crawford, M. (2006). *Transformation. Women, gender and psychology*. Boston, Estados Unidos: McGraw-Hill.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Ferry, G. (1997). *El trayecto de la formación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Imbernon, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona, España: Paidós.
- Imbernon, F. y Canto, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación* (41), 1-12. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99828325009>
- Jiménez, R. (2007). Discurso de género y práctica docente. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 59-76. Recuperado de <http://revistasum.es/rie/articulo/vie/96471>
- Lieberman, A. y Grolnick, M. (1998). Educational reform networks: changes in the forms of reform. En A. Hargreaves, *International Handbook of Policy and Practice* (pp. 710-729). Londres, Inglaterra: Kluwer.
- Marcelo, C. (2001). El aprendizaje de los formadores en tiempos de cambio. La aportación de las redes y el caso de la red andaluza de profesionales de la formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 5 (1), 29-44. Recuperado el 3 de febrero de 2016 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?Cve=56750103>
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contrahegemónica. *Foro de Educación*, 14 (20), 129-151. doi:<http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Moonen, B. y Voogt, J. (1998). Using Networks to Support the Professional Development of Teachers. *Journal of In Service Education*, 24 (1), 99-110.
- Ojeda, G. (2016). El profesorado y sus discursos en relación al género en una escuela pública. *Papeles de Trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural* (31), 93-109. Recuperado el 10 de abril de 2017 de http://www.scielo.org/arg/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082016000100006&Ing=es
- Parga, L. (2011). Las rutas de inserción a la docencia en la educación secundaria: una mirada de género. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (1), 49-62.
- Scott, W. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En J. S. Amelag y M. Nash (ed.), *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y*

contemporánea (pp. 23-58). Madrid, España: Ediciones Alfons el Magnánim/
Institució Valencia.

Suárez, L. y Hernández, A. (eds.) (2008). *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid, España: Cátedra.

West, C. y Zimmerman, D. (1999). Haciendo género. En M. Navarro y C. Stimpson (comps.), *Sexualidad, género y roles sexuales* (pp. 109-143). Buenos Aires, Argentina: FCE.