

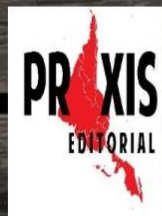
Voces de la Inclusión

*Interpelaciones y
críticas a la idea de
"Inclusión" escolar*



Compiladora

Irazema Edith Ramírez Hernández



Voces de la inclusión : Interpelaciones y críticas a la idea de Inclusión escolar / J. Félix Angulo Rasco ... [et al.] ; compilado por Irazema Edith Ramírez Hernández ; editor literario Ismael Cáceres-Correa ... [et al.] ; prólogo de Irazema Edith Ramírez Hernández. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Praxis Editorial ; México D.F. : Benemérita Escuela Normal Veracruzana , 2016.

Libro digital, PDF - (Miradas Pedagógicas / Cáceres-Correa, Ismael; . académicas ; 1)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-45211-3-2

1. Educación Ciudadana. 2. Inclusión Escolar. 3. Política de Inclusión. I. Angulo Rasco, J. Félix II. Ramírez Hernández, Irazema Edith, comp. III. Cáceres-Correa, Ismael, ed. Lit. IV. Ramírez Hernández, Irazema Edith, prolog.

CDD 306.43

1ª Ed. Septiembre de 2016

Praxis Editorial,
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
www.editorialpraxis.com.ar
contacto@editorialpraxis.com.ar

Voces de la Educación,
ISSN-e 2448-6248 / ISSN 1665-1596
Xalapa, Veracruz, México
www.vocesdelaeducacion.com.mx/
revista@vocesdelaeducacion.com.mx

Sugerencias para una Pedagogía de la Praxis
ISSN 0719-7489
revista.pedagogiadela Praxis.cl

Benemérita Escuela Normal Veracruzana
Xalapa, Veracruz, México
<http://www.benv.edu.mx/normal>

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

VOCES DE LA INCLUSIÓN

Interpelaciones y críticas a la idea de “Inclusión” escolar

Víctor Gutiérrez



PRAXIS
EDITORIAL

Ismael
Cáceres-Correa

Pablo
Valenzuela
Carrillo



Sebastián
Guichard
González



Fidel
Hernández
Fernández

Compilado por: Irazema Edith Ramírez Hernández



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.
(CC BY-NC-ND 4.0)

Índice

Prologo

Irazema Edith Ramírez Hernández

p. 6

Justicias Social en la Escuela Pública: entre la redistribución y el reconocimiento

J. Félix Angulo Rasco

p. 23

Propuestas hacia una Educación Inclusiva: organización del aula, metodologías y estrategias

Rocío Jazmín Ávila Sánchez y Amelia Castillo Morán

p. 46

La importancia de la inclusión del género en las escuelas

Lucy Mar Bolaños Muñoz

p. 69

Diseño curricular para la educación inclusiva

Mª Antonia Casanova

p. 90

Construir la Educación Inclusiva en el siglo XXI: modernizaciones, debates y tensiones sin reconocer

Aldo Ocampo González

p. 109

Evaluación y calidad en la educación inclusiva

Gerardo Echeita Sarrionandia

p. 168

La Educación Sexual Integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos

Eleonor Faur y Mónica Gogna

p. 195

Rostros de la inclusión en prácticas docentes situadas en entornos vulnerables

Ma. Bertha Fortoul Ollivier y Ma. Cecilia Fierro Evans

p. 228

Trascendiendo los caminos de la Educación inclusiva hacia Inclusión educativa

Lina Esmeralda Flórez Perdomo

p. 264

Las tramas de las violencia(s), en las escuelas. Intervenciones en escenarios socio-educativos complejos

Andrea Kaplan

p. 285

"La inclusión educativa en la formación docente"

Martín Legarralde

p. 305

Educación inclusiva, escuelas democráticas

Miguel López Medero

p.320

La inclusión en el multiculturalismo y la migración

M^a Ángeles Llorente Cortes

p. 377

Evaluación y calidad en la educación inclusiva

Dr. Joan J. Muntaner Guasp

p. 400

La investigación en el ámbito de la educación inclusiva

José Antonio Torres González

p.431

Biodata de quienes escribieron en este libro

p. 473

La importancia de la inclusión del género en las escuelas

Lucy Mar Bolaños Muñoz

Presentación

Este capítulo aborda la necesidad de la inclusión de la perspectiva de género en las escuelas a fin de agenciar una educación con enfoque de equidad, que no ha sido posible a partir de las prácticas machistas en que se desarrolla la educación tradicional. También se hace una propuesta que cuestiona los escenarios pedagógicos a través de mediaciones que faciliten la transformación de las prácticas educativas centradas en la hegemonía masculina y se reflexiona sobre formas de incidencia desde el currículo a partir de diferentes niveles de acercamiento, comprensión y transformación de las relaciones de género y poder que se agencian desde las instituciones.

Educar en perspectiva de género

La transformación de la educación y con ella de las sociedades tiene mucha relación con los niveles de equidad e inclusión que se logra desarrollar en las personas. Por ello, la inserción de la perspectiva de género en la educación implica una reflexión exhaustiva de los currículos, los conocimientos y los valores que han iluminado los procesos formativos.

En relación con los currículos, entendidos como las estrategias para conseguir cambios fundamentales en las estructuras políticas, sociales y económicas de las actuales sociedades

(Freire 1970, Giroux 1987 y 1990, Kemmis 1996, Shön 1998, Stenhouse 1981 y 1993), y la investigación como base de dichas transformaciones (Elliot 1997, Imbernón 2002, Latorre y González 1987), se requiere entonces, una visión alternativa del conocimiento porque la perspectiva de género desnuda la valoración que se ha dado a las ciencias exactas como un conocimiento superior a las ciencias sociales, además muestra la orientación que se hace a las mujeres hacia las ciencias sociales y a los hombres hacia las ciencias exactas. Esta división tiene un impacto negativo en los fundamentos epistémicos porque se validan solo los modos de producción empírico analítico y se dejan en segundo orden los saberes producidos en perspectiva histórico hermenéutica y/o crítico social; también se deslegitiman los saberes diferentes del conocimiento eurocentrado. Esto afecta las metodologías de investigación, que a su vez han impulsado interpretaciones desde demostraciones que implican ignorar la mayoría de los conocimientos que se producen en la interacción sociocultural.

Esta visión del conocimiento en los currículos enseña a las mujeres a prepararse para las ciencias sociales y a los hombres para las ciencias exactas, negando así las posibilidades de construir conocimiento desde las aptitudes y actitudes de cada persona y no de cada género. Desde los modelos de currículo tradicional, las mujeres terminan creyendo que son "malas" para las matemáticas, para los deportes; y los hombres aprenden que las letras, el cuidado de los otros, corresponde a una condición de mujeres y por lo tanto estudiar carreras como enfermería, pedagogía infantil, etc., está fuera de sus alcances. Transformar esta circunstancia exige ampliar las experiencias de los sujetos libre de marcas de género porque "cuando el mundo del uno y su resto, en la estructura binaria, encuentra el mundo de lo múltiple, lo captura y modifica desde su interior como consecuencia del patrón de la colonialidad del poder, que

permite una influencia mayor de un mundo sobre otro" (Segato, 2014, citado por Espinosa et al, p. 86).

El cuestionamiento del currículo también confronta a la sociedad entera, al modelo económico basado en el consumo, que al estar puesto al servicio de la productividad entendida como rentabilidad en dinero, excluye la protección de la vida. Esta división entre los saberes productivos y los considerados de baja productividad, es también división entre la comprensión de educar para la protección de la vida y educar para la productividad.

Las apuestas por una u otra tendencia, o por nuevas alternativas, exigen indicadores de evaluación que estén acordes con los propósitos formativos y para llegar a este estado se requiere de escuelas muy conscientes de sus prácticas pedagógicas, de sus mediaciones, de sus interacciones con la comunidad y de los efectos que quieren tener en la sociedad.

Los currículos tradicionales o técnicos imponen a su vez al profesorado formatos donde utilizan valoraciones diferentes según el género y ejercen mayor exigencia en matemáticas y deportes a los hombres que a las mujeres. Así mismo, en la dinámica del día a día, se pide a las mujeres resolver situaciones relacionadas con el aseo, el cuidado de las plantas y la estética del aula mientras que a los hombres se deja en libertad para recrearse en el patio de deportes mientras ellas resuelven cosas "de mujeres" en el aula (ver Acker 2000, Ajello, 1993, Alemany 1992, Apple 1986- 1987, Askew y Ross 1988, Barragán 2001, Blanco y Otras 2001, Burin y Meler, 1998, Colás 2004, a y b, Subirats 1988, 1999, 1992 a y b, Turin 1995). Esta enseñanza que imparten los currículos ocultos donde las mujeres aprenden que no son dueñas del tiempo ni del espacio y que los hombres tienen

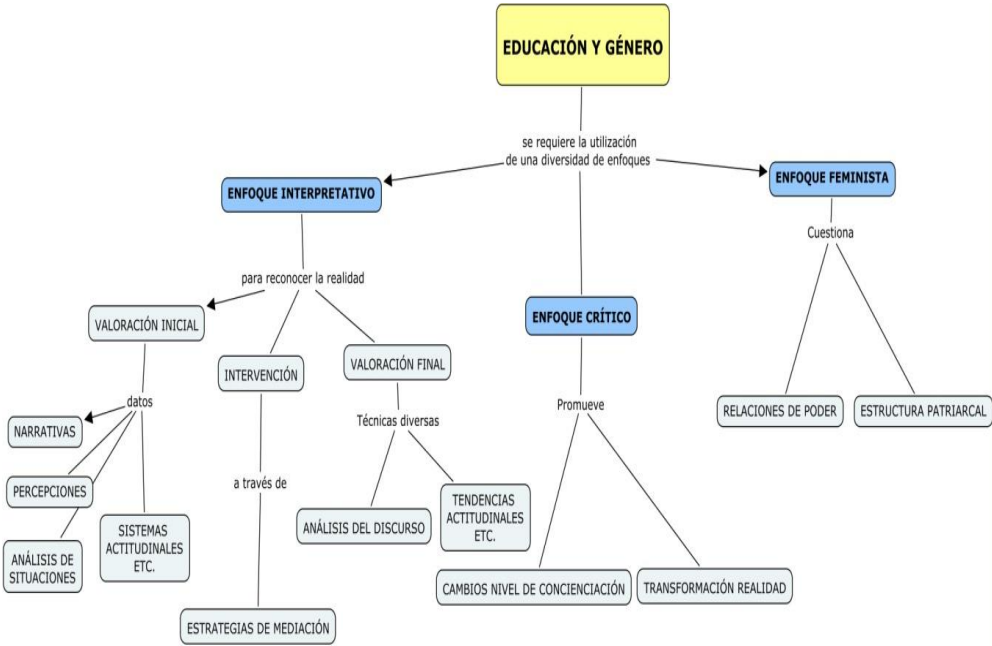
tiempo y pueden ocupar el espacio, se traslada luego a los espacios públicos y privados.

Una tarea urgente de la escuela es la despolitización del espacio doméstico, de manera que permita reconocer la vida de las mujeres porque mantenerlas silenciadas convierte este espacio en "vulnerable y frágil, y son innumerables los testimonios de los grados y formas crueles de victimización que ocurren cuando desaparece el amparo de la mirada de la comunidad sobre el mundo familiar" (Segato, 2014, en Espinosa et al, p. 86).

El currículo entendido como posibilidad de transformación social es el mejor espacio para despolitizar la vida de las mujeres, las violencias evidentes y enmascaradas de las que son víctimas. Colocar la vida femenina en el lente de la reflexión en educación es también una oportunidad para generar prácticas pedagógicas con propósitos transformadores que empoderen a las mujeres. Es también una oportunidad para visibilizar los problemas que se habían trasladado a la esfera de lo privado. Las reflexiones que se pueden realizar desde las biografías de las mujeres de la familia, las mujeres que han marcado hitos en la configuración de sus feminidades y las propias relaciones entre estudiantes de acuerdo con el género, es un buen comienzo para replantear las propias interacciones.

Una primera deliberación sobre el impacto que tienen los currículos en la selección de las profesiones que ejercerán posteriormente las mujeres y los hombres está evidenciado en la ocupación de los cargos públicos, la representación política, los cargos connotados como de poder, las direcciones y la misma distribución de la riqueza en todas las naciones. Pero, también en las concepciones de las personas al percibir que es mejor ser gobernado por hombres que por mujeres.

Esquema # 1: Enfoques para trabajar el tema de género



La transformación de los currículos requiere de procesos de formación del profesorado que integren diversos enfoques para la comprensión de la problemática de la relación género-poder en todos los niveles escolares y de sus manifestaciones que van desde los cuentos infantiles (ver Davies 1994, Turin 1995 y Bolaños 2004), las canciones de amor, el uso de lenguajes, los sistemas de violencia contra las mujeres, las prácticas sexistas, etc. El abordaje de una educación en perspectiva de género implica la utilización de diversos enfoques para los procesos de investigación como el interpretativo, el crítico y el feminista de manera que se pueda asir la realidad de género, sentar posturas críticas frente a ella y generar mecanismos para transformar las relaciones de poder implementadas por las sociedades machistas.

El enfoque interpretativo facilita la comprensión de la relación género- poder porque permite hacer valoración inicial de las situaciones, procesos de mediación pedagógica para su transformación y valoración final de los efectos de la mediación. A su vez facilita la utilización de metodologías alternativas para la recolección, selección o provocación de la información. Ello, para poner de manifiesto situaciones que ni siquiera son percibidas por el estudiantado a través de técnicas flexibles como las narrativas, las percepciones, el análisis de situaciones y la aplicación de sistemas de valoración actitudinal sobre situaciones particulares, el análisis del discurso, las tendencias valorativas, etc.

El enfoque crítico se centra en descubrir la realidad de género-poder y cuestiona las formas como se han implementado estructuras socioculturales que traspasan las simples prácticas y se instalan en la conciencia de los sujetos, de manera que

trabajar bajo este enfoque implica la implementación de procesos intencionados tendientes a la transformación de los estados de conciencia frente a la realidad de género. Así mismo se plantean procesos de innovación que permitan la modificación de las condiciones en que hombres y mujeres se asumen de acuerdo con los parámetros socioculturales y que faciliten el descubrimiento de potencialidades otras que estaban siendo negadas por la sociedad y por las personas. "Nuestras alusiones a la diversidad deben ser reexaminadas a la luz de la colonialidad del poder y la colonialidad de género tomando en cuenta nuestro propio lugar en el sistema de colonización interna que prevalece en nuestras sociedades" (Mendoza, 2014, citada en Espinosa et al, p. 102).

En la educación, el enfoque crítico está íntimamente relacionado con la forma en que se valora una realidad y sus consecuencias en las actuaciones, sentimientos y pensamientos de los sujetos. En este sentido, se requiere trabajar una comprensión sobre las economías y las violencias que facilite comprender y formular acciones para revisar de qué manera los cuerpos de las mujeres se convierten en el territorio de las guerras porque "los cuerpos y su ambiente espacial inmediato constituyen tanto el campo de batalla de poderes en conflicto como el bastidor donde se cuelgan y exhiben las señas de su anexión" (Segato, 2014, p. 352).

La perspectiva de género en educación desde el enfoque crítico, está llamada a analizar tanto, las corporalidades de las mujeres en relación con un modelo económico basado en la belleza como expresión de violencia contra ellas mismas, este nivel de afectación es más frecuente en mujeres con alguna independencia económica o que se relacionan con hombres proveedores de estados de "belleza" y propiedad; como también poner el lente en las expresiones masculinas de

violencia como mecanismo de seducción. Este último, más arraigado en mujeres en situación de vulnerabilidad por encontrarse en zonas de extrema violencia masculina, donde ellos generan las violencias y ellas a causa de una educación que les muestra como única alternativa la protección masculina, acceden a buscar dicho amparo en los más violentos. Un círculo que se rompe si la educación no sólo al interior de las escuelas, sino al interior de las sociedades, hace un ejercicio de mediación que facilite los procesos de concienciación frente a la triada masculinidades- violencia y poder.

La utilización de un enfoque feminista facilita que la educación cuestione las relaciones de poder en todas las estructuras socioculturales y se plantee como foco de análisis las dinámicas que el patriarcado ha impuesto en las mujeres y hombres en la condición de SER y dejar de SER como una disputa entre los géneros y no como elementos de complementariedad. Una postura feminista de la educación, buscará siempre las formas de relacionamiento que faciliten utilizar el potencial de hombres y mujeres al servicio de la mejora de la sociedad, sin condicionar las formas de participación y reflexionando sobre las mismas. "El paradigma feminista incorpora una nueva forma de ver la realidad social, científica y educativa en la que incluye como elemento indispensable las relaciones de género, lo que propicia una eclosión heterogénea de ideas, debates y propuestas" (Colás, 2003, p. 2).

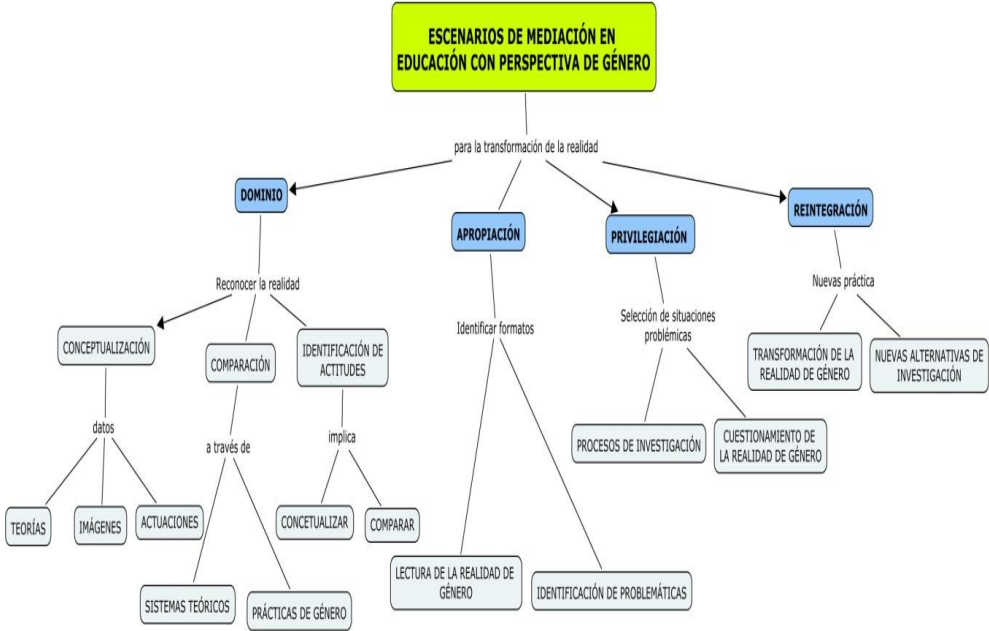
El feminismo como mecanismo de integración social y protección de la vida congrega a hombres y mujeres a trabajar de manera conjunta, a romper con las líneas de las disciplinas y a trabajar por las problemáticas que aquejan a las sociedades.

Educar con perspectiva de género es "un intento consciente de participar en el juego político y en el debate epistemológico para determinar una transformación en las estructuras sociales y culturales de la sociedad, hacia la utopía -una utopía indispensable- de un mundo donde exclusión, explotación y opresión no sean el paradigma normativo" (Colaizzi. 1990, p.20).

Escenarios de intervención en Educación con perspectiva de Género

Las mediaciones pedagógicas intencionadas pueden generar transformación en la conciencia de género de los sujetos y en las prácticas socioculturales. La tarea de la mediación tiene como propósito modificar "simultáneamente al sujeto en relación con los otros y al nexo sujeto/otro en relación con la situación como un todo, lo mismo que al medium en el que el yo y el otro interactúan" (Cole. 2003, p. 163). Para iniciar este proceso de desaprendizaje se hace necesario identificar en diversos escenarios, la relación entre género y poder, comprenderla y analizarla para estudiar sus bases. Este ejercicio exige innovar prácticas para configurar nuevas características de género acordes con las transformaciones de los roles sociales de hombres y mujeres porque "al igual que los sistemas económicos emergen y se desintegran, el alcance y los rasgos del trabajo doméstico han experimentado transformaciones radicales" (Davis. 2005, p. 223) que exigen formas diferentes de abordarlas desde la educación.

Esquema # 2: Escenarios de mediación en educación con perspectiva de género.



La tarea de mediación según Wertsch (1997), concede al aprendiz la posibilidad de valerse de un conjunto de capacidades que no le pertenecen pero de las que puede disponer. Este ejercicio en educación implica varios momentos que son fundamentales en la adquisición de procesos de concienciación frente a las dificultades de una forma de ser hombres y mujeres que parece naturalizada. Se explicará de manera secuencial, pero, esto no implica linealidad, se asume que de acuerdo con las condiciones y las experiencias de vida cada sujeto ha ganado un mayor o menor grado de concienciación frente a su condición de género.

Desde la teoría sociocultural hemos encontrado una ruta que puede ser pertinente para la construcción de mediaciones eficaces en relación con la toma de conciencia y la transformación de las prácticas machistas. Colás y Villaciervos (2007) proponen dos cuestiones relevantes "sobre esta temática, cuáles son los estereotipos de género y qué consecuencias tienen a nivel educativo, es decir, en la construcción de la identidad de los sujetos" (p.38). La mediación que se hace en las instituciones educativas en relación con la construcción de identidad de género y la forma como los estereotipos afectan esta cimentación es la tarea fundamental de una educación inclusiva. Al respecto, Bolaños (2006) propone mediaciones desde diferentes fases.

El primer escenario de intervención o fase de *Dominio*, está relacionado con desarrollar en el estudiantado capacidad para conceptualizar y para ello, se debe recurrir a las teorías y explicaciones que sobre el tema se han generado, las imágenes que se divulgan de hombres y mujeres durante la historia de la humanidad, los valores que se promueven y las actuaciones

que finalmente terminamos aceptando como naturalizadas. Esta búsqueda, comprensión y reflexión debe impulsar la comparación tanto de los sistemas teóricos como de las prácticas de acuerdo con el género, de manera que el estudiantado pueda establecer relación entre ambos enfoques y la movilización que se hace de los mismos de manera sistemática en todas las sociedades a partir de estructuras sociales como la familia, la escuela, la iglesia y el Estado.

Las mediaciones que contribuyen a la configuración del pensamiento crítico son apenas un embrión para la identificación de actitudes que se van imponiendo en la condición de género y finalmente van a permitir comparar estas formas de "ser" con los formatos teóricos que se divulgan. Es importante revisar en este sentido, las Constituciones y los Derechos que se han otorgado a hombres y mujeres para llegar a derivar algunos avances y continuidad de actitudes machistas en sus configuraciones.

En la fase de *Dominio*, se espera realizar mediaciones conducentes a la comparación entre teorías y prácticas de manera que al ser cuestionadas también se puedan realizar análisis transversales tanto de las formas, como de las teorías, para revisar si contienen o no otras formas de discriminación. Aún en el marco de las reivindicaciones de género como es el caso de las mujeres negras y los hombres negros donde además se acompañan con formas de discriminación étnica. En este sentido, la teoría crítica se cuestiona a sí misma por haberse quedado corta para abordar una realidad que es mucho más compleja. "Ni el pensamiento feminista negro como teoría social crítica ni la práctica feminista negra pueden permanecer estáticas; del mismo modo en que las condiciones sociales cambian, deben cambiar el conocimiento y las prácticas diseñadas para resistir" (Jabardo, 2012, p. 128).

Las mediaciones entonces, deben estar direccionadas a la lectura de la realidad de género en las diferentes culturas acorde con los sistemas económicos, políticos y religiosos porque es claro que las condiciones de género están mediadas por estos sistemas que a su vez se consolidan como estructuras rígidas que protegen capitales casi siempre centrados en la guerra como base del modelo económico. Esta condición pone de relieve los valores masculinos en la configuración de la vida, lo que significa que los pasos dados en la reflexión son aún muy insignificantes. Mientras prevalezca la muerte y no la protección de la vida, la reflexión sobre las enseñanzas a partir de la condición de género aún está en ciernes.

El salto más importante en la fase de *dominio* es justamente poder establecer la multiplicidad de problemáticas que azotan al mundo y sus raíces en estructuras machistas que han impuesto un mecanismo de propiedad del tiempo y del espacio que impide un relacionamiento entre los sujetos porque esas mismas prácticas que en el hogar son jerárquicas y afianzan estados de conciencia para someter, son las que se van a reproducir en las sociedades.

Mientras unos sujetos sientan y justifiquen a partir de teorías un orden de superioridad frente a otros y no se reconozca la diferencia como condición para SER, las estructuras serán machistas. Y no estamos planteando un feminismo como el imperio de las mujeres, estamos planteando un feminismo como la protección de la vida, que es totalmente diferente. Para garantizar esta protección los sujetos deben aprender a ser solidarios, a vivir en equidad, a sentir compasión, a estar y ser juntos, a compartir y proteger el planeta como la única casa común que tenemos.

Esta condición de humanidad, dificulta que los sistemas económicos centrados en la muerte y en la guerra prosperen y serán abatidos con argumentos infinitos porque la educación está llamada a la enseñanza de utopías y a buscar en las problemáticas que nos aquejan los efectos de los valores que las han generado. Por ello, es indispensable una educación que cuestione nuestras formas de SER, de ACTUAR, de SENTIR, de PENSAR y de DECIR las realidades presentes en nuestro día a día, ello remite a las relaciones de género y poder.

Para fomentar este nivel de reflexión se hace necesario cuestionar todos los conocimientos, indagar sobre su impacto, sobre las formas de mejora para ponerlos en el plano de la vida, sobre las concepciones que encierran y que no son fáciles de descubrir a simple vista porque las leemos con la conciencia machista que nos ha enseñado la sociedad tanto a hombres como a mujeres. Un enfoque de género en educación está en relación con promover un feminismo que agudiza la crítica y que ausculta en las raíces de las teorías y las prácticas formatos que atentan contra la vida en sus diversas manifestaciones. Por ello, los medios de comunicación se convierten en un epicentro de promulgación de prácticas machistas y cómo tales deben ser estudiados. "Si despojáramos a la publicidad moderna de sus tres temas de referencia, el dinero, el sexo y el poder, poco quedaría de ella" (Harvey.1998, p. 318).

Pero identificar que hay problemas no es suficiente se requiere revisarlos a la luz de las condiciones de vida del contexto donde se generan y para ello se requieren mediaciones en el plano de la *privilegiación*, es decir en la agudeza para identificar en la red de situaciones problemáticas, cuáles deben ser de primera acción y cuáles son consecuencias de otras problemáticas. La jerarquización de problemáticas exige tanto del profesorado como del estudiantado mucha capacidad para interactuar con

las comunidades, de manera que se puedan establecer estrategias y alternativas sobre la forma de abordar sus propias dificultades en contexto. A la escuela se le ha otorgado el rol de repetir conocimientos, no de interactuar con ellos a la luz de los problemas de las sociedades, por lo tanto esta competencia está ausente en muchos de sus gestores. Colocarnos en este plano es difícil y se complejiza más cuando se reconoce que si la problemática es social, existe una comunidad a la que le afecta.

Cuando las mediaciones se direccionan a descubrir las bases, causas, consecuencias, expresiones y afectaciones de las problemáticas se está ganando en la *privilegiación* como competencia para abordar sistemas de investigación flexibles que faciliten alternativas de solución. Esta tendencia demanda dialogar con diferentes enfoques de investigación, con formatos variados para captar la realidad y con sistemas de análisis despojados de las ciencias exactas para adentrarnos en un mundo desconocido de la relatividad que facilita estudiar cada realidad bajo efectos particulares. Así, las definiciones, los resultados, las estrategias, los sistemas de mediación, la interacción con los sujetos y todas las formas de asir la misma realidad puede ser diferente y llevar a resultados distintos.

Finalmente, el plano de la *reintegración* coloca las mediaciones en la transformación de la realidad a través del desarrollo de procesos de concienciación que al ser realizados de manera externa pueden irse incorporando a estados de conciencia más profundos de manera que mientras se trabaja sobre mediaciones que facilitan la reflexión y sobre prácticas alternativas que impulsan formas de acción diferente, se va ganando en la posibilidad de SER hombre y SER mujer por fuera de los formatos tradicionales, sin decir que no sean aceptables y

que aporten a la felicidad de algunos sujetos pero, que deben ser valorados, cuestionados e investigados para ser aceptados.

La *reintegración* implica nuevas formas de acercarse a una realidad, nuevas formas de habitar el mundo ensayando posibilidades de encuentros que cuestionan las realidades existentes. Este ejercicio, necesariamente conecta a la escuela con procesos de investigación que permitan asir la realidad de un modo diferente y que faciliten al profesorado apropiarse de manera crítica las relaciones de género y poder en el *macrosistema*, (el macrosistema se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias, Bronfenbrenner, 1989, p. 45), el *mesosistema* (un mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente, Bronfenbrenner, 1989, p. 44) y los *microsistemas* (un microsistema es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares, Bronfenbrenner, 1989, p. 41, ver también Bolaños, 2012).

A manera de Conclusión

Transformar las dinámicas a través de las que se configuran las sociedades machistas en sociedades incluyentes y con equidad implica reflexionar desde la educación porque "el posmodernismo se limita a señalar la lógica extensión del poder del mercado a todo el espectro de la producción cultural"

(Harvey. 1998, p. 80). Y la escuela debe establecer apuestas diferentes para proteger la vida.

El impacto de las mediaciones en el microsistema se relaciona con las apuestas curriculares centradas en procesos de investigación y mediación desde apuestas de equidad. En relación con el mesosistema, nos ubica en las implicaciones institucionales que tanto la familia como las organizaciones de base pueden aportar a las transformaciones de la escuela en la búsqueda del empoderamiento de la vida en general y de la protección de la cultura y de la vida representada en las mujeres. Y en el macrosistema, se refleja en las transformaciones tanto del sistema económico como de los valores sociales que moviliza.

La concienciación de las relaciones de género y poder en estos sistemas va a determinar la incidencia de la escuela en las sociedades porque el "poder social se articula con el control sobre el tiempo, con el dinero y otras formas del poder social" (Harvey. 1998, p. 251), de manera que los nuevos sujetos se formen desde sus potencialidades y sus aportes a estados de bienestar colectivos tendientes principalmente a la protección de la vida.

Referencias Bibliográficas

Acker, S. (2000) *Género y educación (Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo)*. Editorial: Narcea, España.

Ajello, A. M. (1993) *Las diferencias de género en los análisis del aprendizaje y del desarrollo*. Proyecto Polite. Saberes y libertades: Documento electrónico.

Alemaný, C. (1992). *Yo no he jugado con Electro- L.(Alumnas en enseñanza Superior Técnica)*. Instituto de la Mujer, Serie Estudios No. 31. Madrid.

Apple, M. W. (1986). *Ideología y Currículo*. Akal. Madrid.

Apple, M. W. (1987). *Trabajo, enseñanza y discriminación sexual*. En Popkewitz, T. (ed.) *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica*. Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia. Valencia.

Askew, S. y Ross, C. (1988). *Los chicos no lloran. El sexismo en la educación*. Paidós (1991) Barcelona.

Barragán, F. (Coord.) (2001): *Violencia de género y currículo: Un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos*. Archidona: Aljibe. Málaga.

Blanco, N. (Coord.) y Otras (2001) *Educación en femenino y en masculino*. Ediciones Akal S.A. Universidad Internacional de Andalucía, Madrid-España.

Bolaños, L. M. (2004). *Construcción de género y Literatura infantil*. En *Mujer y Desarrollo en el Siglo XXI*, Rebollo M.A. y Mercado I. Mc Graw Hill, Madrid.

Bolaños, L. M. (2006). *La formación del profesorado desde la perspectiva de género*. Cali: Universidad Santiago de Cali.

Bolaños, L.M. (2012). *Microsistema de la relación Género- Poder en la formación inicial del profesorado desde el enfoque de la complejidad*. Revista IRICE, 2012,24, PP. 69-82. Universidad del Rosario.

Bronfenbrenner, U. (1989) *La Ecología del Desarrollo Humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Traducción Alejandra Devoto. Barcelona.

Burin, M. Meler, I. (1998) *Género y Familia*. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad. Editorial Paidós, Barcelona.

Colaizzi, G. (1990) *Feminismo y Teoría del Discurso*. Ediciones Cátedra.

Colás, B. P. (2004a) *La construcción de una Pedagogía de género para la igualdad*. En *Mujer y Desarrollo en el Siglo XXI*, Rebollo M.A. y Mercado I. Mc Graw Hill, Madrid.

Colás, B. P. (2004b). *Identidad, género y ciudadanía*. En *la Educación en contextos multiculturales: Diversidad e Identidad*. Ponencias XIII congreso nacional y II iberoamericano de Pedagogía. Valencia.

Colás, P. (2003) [Agora digital](#), ISSN-e 1577-9831, [Nº. 6, 2003](#). Investigación Educativa y Crítica Feminista.

Colás, P. y Villaciervos, P. (2007) La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 2007, Vol. 25, n.º 1, págs. 35-58.

Cole, M. (2003). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.

Davies, B. (1994): *Sapos y Culebras: Cuentos feministas*. Madrid: Cátedra.

Davis, A. (2005) *Mujeres, raza y clase*. Traducción de Ana Varela Mateos. Ediciones AKAL. Madrid – España.

Elliott, J. (1997). *La investigación acción en educación*. Morata. 3 Ed. Madrid.

Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Editorial Tierra Nueva y Siglo XXI. Buenos Aires.

Giroux, H. (1987): La formación del profesorado y la ideología del control social. *Revista de Educación*, 284: 54-76.

Giroux, H. (1990): Los profesores como intelectuales. *Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Ed. Piados. Madrid.

Harvey, D. (1998) *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorrortu editores. Buenos Aires.

Imbernón, F. (2002): (coord.) *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Editorial Graó, Barcelona.

Jabardo, M. (ed.), (2012) **Feminismos negros**. Una antología, Traficantes de Sueños, Madrid.

Kemmis, S. (1996) *La teoría de la práctica educativa*. En Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. La Coruña. Ediciones Morata, S.L. Madrid.

Latorre A., González R., 1987. *El maestro investigador*. La investigación en el aula. Barcelona: Grao, s.f.

Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Piados, Barcelona.

Segato, R. (2014) Colonialidad y patriarcado moderno: expansión del frente estatal, modernización, y la vida de las mujeres. En [Espinosa, Y. Gómez, D. Ochoa, K.](#) (eds) *Tejiendo de otro modo*. Editorial Universidad del Cauca.

Segato, R. Revista Sociedade e Estado - Volume 29 Número 2 Maio/Agosto 2014. Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres. <http://www.scielo.br/pdf/se/v29n2/03.pdf>

Stenhouse, L. (1981) *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Madrid, Morata.

Stenhouse, L. (1993) *La Investigación como base de la enseñanza*. Morata, Madrid.

Subirats, M. En Lomas. (1999) *¿Iguales o Diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Editorial Piados. Barcelona.

Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Serie estudios 19. Ministerio de Cultura. Instituto de la mujer. Madrid.

Subirats, M. y Tomé, A. (1992a). *La educación de niños y niñas. Recomendaciones Institucionales y marco legal*. Institut de Ciències de l'educació/ Universitat Autònoma de Barcelona. Cuadernos para la Coeducación No. 1.

Subirats, M. y Tomé, A. (1992b). *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Institut de Ciències de l'educació/ Universitat Autònoma de Barcelona. Cuadernos para la Coeducación No. 2.

Turin, A. (1995). *Los Cuentos siguen contando. Algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Horas y Horas. Madrid.

Wertsch, J., Del Rio P., y Álvarez, A. (1997). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Editorial Colección Cultura y Conciencia.