

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y CULTURA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD MAZATLÁN.

**LA CREATIVIDAD COMO EJE TEMÁTICO EN LA
ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL DESDE UNA VISIÓN DE GÉNERO**

T E S I N A

**PRESENTADA PARA OBTENER EL DIPLOMA DE
ESPECIALIZACIÓN EN ESTUDIOS DE GÉNERO EN EDUCACIÓN**

JOSÉ REYES NAVA BORREGO

MAZATLÁN SINALOA

NOVIEMBRE DE 2003

ÍNDICE

Introducción

I. Construcción sociocultural del concepto de género

Los sistemas de género

El sistema de género como sistema de clasificación

El sistema de género como sistema de relaciones entre personas y grupo

El sistema de género como sistema de reglas

El sistema de género como sistema de intercambio

Los sistemas de género y sus implicaciones en la cultura escolar

II. La cultura escolar y los estereotipos de género

Los estudios de género en educación

La escuela como transmisora de estereotipos de género

Género y currículum

Género y profesorado

Educación para la igualdad de oportunidades (Coeducación)

III. La enseñanza del español en la escuela secundaria desde un enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo y la enseñanza del español

La enseñanza del español en la escuela secundaria

La lectura y escritura vistas desde el enfoque comunicativo

Los ejes temáticos del programa de español

IV. Referentes teóricos para una pedagogía de la creatividad

El potencial creativo

Creatividad como característica de la personalidad

Creatividad como proceso

Creatividad como producto

Creatividad como ambiente

Hacia una pedagogía de la creatividad

V. La creatividad literaria como un eje temático en la enseñanza del español desde una visión de Género

La creatividad como eje temático de enseñanza

La creatividad literaria desde una perspectiva de género

La potenciación creativa y la coeducación

Conclusiones

Bibliografía

INTRODUCCIÓN

En las últimas dos décadas, con la aparición de los estudios de género, se ha podido comprobar la influencia de los diversos mecanismos de transmisión de estereotipos que generacionalmente son extrapolados desde el ámbito familiar hacia el escolar. Diversas investigaciones han denunciado el trato preferencial que reciben, casi en todas las culturas, los hijos varones por parte de sus padres, confinando a sus hijas un lugar secundario.

El peso de la tradición y de los valores que socialmente son asignados a los comportamientos masculinos y femeninos delegan al ámbito escolar una serie de prejuicios que influyen de manera directa en las opciones formativas de uno y otro género. Aunque, para los entendidos, ambas conductas aluden particularmente a ciertas categorías biológicas, tales concepciones, masculinidad y femineidad, cotidianamente se emplean para valorar la actuación de los sujetos. Valores como la sensibilidad, docilidad, dependencia y pasividad, por ejemplo, con frecuencia se atribuyen exclusivamente a las mujeres, llegando incluso a impregnar las concepciones pedagógicas de un vasto número de docentes que gustan de encumbrar el trabajo de los varones por encima del que realizan sus compañeras de clase.

Estos valores, que en diversos grados reflejan las ideas de inferioridad, secundariedad y sometimiento de la mujer respecto al hombre, suelen manifestarse de muy distintas maneras dentro de la cotidianidad escolar, sea a través del lenguaje verbal o no verbal empleado por el docente, en la consigna de tareas escolares estandarizadas, en el orden disciplinario o en la propia organización del trabajo en el aula.

El entorno escolar no escapa de ningún modo de las prácticas sexistas generadas en el hogar. Cada vez es más frecuente escuchar del carácter androcéntrico que presenta la educación escolar, la desigualdad de la oferta educativa para alumnas y alumnos, y de los modelos educativos masculinizados (contenidos, materiales didácticos y concepciones pedagógicas), en los que se sustenta el desarrollo curricular.

Si bien, no se hace distinción alguna en los objetivos pedagógicos entre uno y otro sexo, los textos y materiales de enseñanza implican valores que ponen en primer plano al papel familiar de la mujer, sin requerir de ellas otras responsabilidades profesionales, o en el mejor de los casos, reproducen para la mujer las expectativas sociales, ocupacionales y domésticas.

Así, desde la perspectiva de estos estudios de género, el acervo literario universal se ve cuestionado, ya que algunas historias clásicas dejan de ser una inocente visión romántica de la sociedad para convertirse en un implacable vehículo de transmisión de estereotipos de género.

A menudo, la literatura concede a la mujer el lugar de esposa y madre fiel, o de objeto de deseo. La mayor parte de las narraciones clásicas se hallan repletas de significaciones sexistas, donde la imagen de los personajes femeninos se vislumbra débil, silenciosa y pasiva, siempre subyugada a la influencia impositiva de un padre o un esposo. Heroínas como Blanca Nieves, Cenicienta y la Bella Durmiente han aparecido de muy diversas maneras y han sido usadas por todos los medios masivos de difusión (libros, programas de televisión, películas, etc.) para transmitir diversión a infinidad de niños y niñas, pero lo que más llama la atención, es que, en la mayoría de los casos, tales personajes son aceptados y reconocidos sin cuestionamiento alguno.

Esta es precisamente la trampa en la que se sustenta este mecanismo ideológico promotor de ideas sexistas. A partir de la lectura, y de las emociones y sentimientos que ésta genera, los niños y niñas construyen sus propios roles de género, roles en los que evidentemente se puede apreciar el efecto social que tienen los caracteres femeninos que se proyectan en estas historias.

Una de las principales aspiraciones de la escuela secundaria es lograr que todos sus egresados se conviertan en lectores capaces y habituales. En armonía con este legado, compete a la asignatura de español proyectar la lectura no solamente como herramienta para la adquisición de conocimientos y como medio para el desarrollo intelectual de los

propios estudiantes, sino como una vigorosa fuente de construcción social, emocional y creativa.

No obstante, las oportunidades que tienen los y las adolescentes de leer en el aula, se ha secularizado de tal forma que, en la mayoría de los casos, su incorporación a los procesos de enseñanza sólo responde a necesidades requeridas por los programas curriculares de la propia asignatura, programas en los que se observan una serie de contenidos con clara tendencia sexista. Se priorizan los comportamientos masculinos y se desvalorizan los comportamientos considerados femeninos.

Por consiguiente, no resulta extraño que los y las jóvenes expresen su rechazo hacia la lectura, después de todo, para muchos de ellos, su aplicación en el aula no es más que un monótono trabajo escolar. Las lecturas que presentan los libros de texto, en su mayoría cargadas de estereotipos de género, funcionan simplemente como vehículos para la exposición de contenidos que después el maestro o la maestra habrá de confirmar. El alumnado lee sólo para satisfacer los propósitos específicos de un programa de estudios y no como parte de su esparcimiento, enriquecimiento cultural o potenciación de su desarrollo creativo y emocional.

De esta afirmación se distinguen dos importantes premisas que habrán de pautar esta tesina. La primera establece, desde un enfoque comunicativo, la relación entre el proceso lector y el proceso creativo, destacando el hecho de que ambos surgen como consecuencia de un juego dialéctico de significados, percepciones individuales y acuerdos socialmente establecidos. La segunda premisa dimensiona la relación anterior desde una perspectiva de género, asignando a los y las docentes el compromiso de reflexionar y rediseñar los contenidos y estrategias de enseñanza desde una nueva visión conceptual, conductual y referencial con respecto a la relaciones sociales de género.

Estas premisas surgen de distintos referentes teóricos relacionados con los estudios de género en la educación, la igualdad de oportunidades en ambientes coeducativos, el desarrollo de competencias para la comprensión y producción significativa de textos, y la

potenciación de la creatividad; a partir de estos antecedentes es factible el diseño de alternativas pedagógicas para lograr el acercamiento entre la juventud y la lectura, así como el establecimiento de estrategias de aprendizaje particularmente dirigidas hacia la potenciación creativa de los y las jóvenes que cursan su educación secundaria.

El propósito de la presente tesina es facilitar a los profesores responsables de la asignatura de español, una visión pedagógica orientada hacia una valoración más equitativa de los y las adolescentes en el aula, que posibilite el desarrollo de competencias creativas orientadas hacia el disfrute de la literatura y sus correspondientes manifestaciones desde una perspectiva de género, a través del aprendizaje de alternativas procesales de comprensión y producción de textos creativos desde un enfoque de igualdad de oportunidades.

En cuanto a la metodología, además del uso de algunas técnicas de investigación documental: consulta de bibliografía especializada, elaboración de fichas de resumen, estrategias de análisis y reflexión crítica; se recurrió a algunos procedimientos de indagación de campo: entrevistas a compañeros maestros, observaciones áulicas, conversaciones formales e informales con alumnos y alumnas, entre otras.

Por supuesto, como ocurre en toda investigación inscrita en el ámbito de las ciencias sociales, nuestro estudio no se halla exonerado de ciertas limitaciones, como el hecho de que las aseveraciones aquí expresadas corresponden a referentes situacionales y temporales específicos. Finalmente, atendiendo los criterios solicitados para la presentación formal de este documento se ofrece una breve sinopsis de los capítulos que lo integran.

En el primer capítulo, **titulado Construcción sociocultural del concepto de Género**, se fundamentan algunos planteamientos teóricos referentes a la enunciación del concepto de género y las implicaciones sociales y culturales que éste tiene en los procesos de identidad de los sujetos. Particularmente, se explicita la noción de sistema de género, abundando en cuatro de sus proyecciones más relevantes: sistema de clasificación, sistema de relaciones, sistema de reglas y sistema de cambio. Asimismo se ofrece un breve esbozo

sobre la convergencia que guardan estos sistemas de género en la construcción social de la cultura escolar.

En el segundo capítulo, **La cultura escolar y los estereotipos de género**, se analiza la secularización que presentan los estereotipos en la función formativa y socializadora de la escuela: los peligros de la discriminación en la transmisión de valores, normas y actitudes; la orientación sexista que proyectan los contenidos de enseñanza propuestos en los programas de estudios; las preferencias y expectativas del profesorado.

El tercer capítulo, **La enseñanza del español en la escuela secundaria desde el enfoque comunicativo y funcional**, contrasta las diferencias metodológicas entre el modelo de enseñanza tradicional de la lengua y la propuesta comunicativa que actualmente se aplica en la educación secundaria. Se puntualizan las nociones de uso de la lengua, competencias comunicativas y algunos tópicos sobre la lectura y escritura de textos. Se advierte también la ausencia en el programa de español de un eje específico que aborde el desarrollo de la creatividad en el aula.

En el cuarto capítulo, **Referentes teóricos para una pedagogía de la creatividad**, se abordan algunas aproximaciones en torno al rescate, la valoración e incentivación del potencial creativo. Se identifican, además, cuatro dimensiones específicas vinculadas con el acto creativo: el desarrollo y e identificación de una personalidad, el rescate y extrapolación de un proceso, la generación y delimitación de un ambiente, y la concreción de productos acabados. Por último, se plantean premisas para el florecimiento de una pedagogía de la creatividad.

Finalmente, en el quinto capítulo, **La creatividad como eje temático en la enseñanza del español desde una visión de género** se presentan algunas directrices didácticas que justifican la inserción de un nuevo eje temático en el programa de estudio de la asignatura de español, concerniente a la potenciación de las competencias creativas de los y las adolescentes a través de comprensión lectora y la producción significativa de textos. Así mismo, se enfatiza el desarrollo de una coeducación, una pedagogía cimentada

en la igualdad de oportunidades, que posibilite el establecimiento de líneas futuras para el diseño de propuestas de aprendizaje que permitan armonizar el desarrollo del potencial creativo con la construcción de identidades de género.

CAPÍTULO I

CONSTRUCCION SOCIOCULTURAL DEL CONCEPTO DE GÉNERO

Los sistemas de género Al cabo de 20 años de trabajo y de profundas reflexiones filosóficas acerca de la ontología del concepto de género, los estudiosos y estudiosas han esclarecido que el problema no son las mujeres sino las relaciones entre mujeres y hombres. No obstante, en la búsqueda de su significación, los entendidos han llegado a formular distintos cuerpos axiomáticos, los cuales, desde muy diversos ángulos, definen y analizan el concepto de género.

Así, dado el extraordinario acervo bibliográfico disponible en torno ala historicidad de los conceptos de mujer y género, resultarían insuficientes las páginas de este texto para brindar un seguimiento exacto de los debates y las confusiones que esta búsqueda conceptual ha originado. Por tal razón y con el fin de evitar que el lector se pierda en un mar de intrincadas exposiciones ideológicas, he procurado el empleo de un concepto que en términos empíricos presente una exposición más clara de la significación de género.

Este concepto es el de Sistema de Género, y aunque no parezca, en un principio, ser mayor la ganancia con esta sustitución, lo cierto es que este nuevo concepto dirige la significación de género a comportamientos y/o actitudes objetivables. Esto es, define al género no como un entidad asceta, (una concepción anacoreta, indivisamente ajena a todo devenir socio-histórico), sino como una construcción sociocultural compleja, cuyos resultados suelen ser bastantes palpables y hasta cuantificables.

En armonía esto, se ofrece la siguiente definición para sistema de género:

"Conjunto de elementos que incluyen formas y patrones sociales, prácticas asociadas a la vida social cotidiana, símbolos, costumbres, identidades, vestimenta, adorno y tratamiento del cuerpo, creencias y argumentaciones, sentidos comunes, y otros variados

elementos, que permanecen juntos gracias a una fuerza gravitacional débil y que hace referencia, directa o indirectamente, a una forma culturalmente específica de registrar y entender las semejanzas y diferencias entre varones y mujeres".¹

El valor que supone el establecimiento de un sistema de género, desde la perspectiva de una construcción sociocultural, implica la categorización de grupos o clases a las que se les asignan significaciones distintas. Esta sistematización aporta elementos de individualización, diferenciación e interdependencia a los componentes que integran una misma clase o un solo conjunto. Tales elementos constituyen un legítimo legado de criterios para la configuración de los sistemas de género, sistemas en los que efectivamente se percibe el establecimiento de jerarquías, convencionalmente aceptadas o rechazadas, potenciación de discrepancias reflejadas en luchas y contiendas, y un fortalecimiento en los lazos de interdependencia social.

Por otra parte, una aproximación más amplia sobre la construcción sociocultural de un sistema de género nos remite, necesariamente, al análisis de, por lo menos, cuatro de sus manifestaciones más notorias: como un sistema de clasificación, un sistema de relaciones, un sistema de reglas y un sistema de cambio.

El sistema de género como sistema de clasificación

El grueso de la sociedad vincula intuitivamente la noción de género al aspecto sexual reduciendo con ello la teoría de género a uno sólo de los sujetos: las mujeres. Ante esta situación, conviene aclarar que el sexo constituye una categoría biológica, masculino y femenino, determinada por la presencia del cromosoma sexual XX en las mujeres y el cromosoma XY en los hombres. Estos cromosomas son portadores de información genética, la cual a su vez, proporciona diferentes caracteres sexuales a los individuos.

¹ ANDERSON, J. Los sistemas de género como objeto de análisis y de cambio. Programa de formación en Género. Pág.19.

El género es una construcción social-cultural que se erige por encima de los datos biológicos de la diferencia sexual, que varía según la cultura y de una época histórica a otra, y que se sitúa en el análisis de los significados de ciertas prácticas y creencias en los grupos humanos. El género es una forma de identidad social, que confiere una jerarquía de valores; un concepto que confiere un estilo de vida y una manera de ser; una manera de responder a estímulos; una forma de actuar y de aspirar a determinadas cosas.

Como ya antes se había mencionado, un sistema de género establece categorías, las cuales pueden ser mentales y lingüísticas. Específicamente, las categorías centrales de un sistema de género son Mujer y Varón, pero cabe señalar que éstas, son tan sólo referencias iniciales que, posteriormente, darán lugar a la concepción de nuevas categorías más precisas, según la edad, clase, identidad y preferencias de los sujetos.

A la asignación de las categorías le sigue la relación semántica de su contenido. No se trata simplemente de dictaminar una ordenación taxonómica de definiciones sobre lo que es ser mujer y lo que es ser varón, sino de posibilitar patrones de distinción y similitud entre las categorías. Así, la clasificación de los sujetos trasciende más allá de lo tangible hasta alcanzar estadios más subjetivos como las emociones, los sentimientos, las actitudes, los gestos, las posturas y todo un amplio abanico de abstracciones.

Una cuestión importante que resulta de la definición de género como un sistema de clasificación es que las categorías son asignadas dependiendo del contexto y de la situación en la que se encuentren los sujetos. Esto significa que las categorías operativas del género se hallan condicionadas por la clase, la ubicación sociocultural, racial o étnica. Pero también pueden ser particularidades basadas en los roles ocupacionales de cada parte involucrada en una interacción o aportadas por una historia de relaciones entre dos o más sujetos. Así, las categorías de género se hallan estrechamente relacionadas con el establecimiento de otros indicadores: el de status y el de rol. Entendido el primero como valor cultural y el segundo como un desempeño social.

La categorización asimétrica de las acepciones mujer y varón se ve enriquecida cotidianamente por una serie de atribuciones socioculturales que les son asignadas. Esto permite el registro de nuevas categorías o subcategorías referentes al género, al mismo tiempo, que redefine la construcción social de los sujetos a partir de su integración en un sistema de relaciones entre personas y grupos.

En un sistema como éste, la cabalidad de sus integrantes, sea a título individual o formando colectivos, toman posesión de un cierto status social, que les confiere la posición que ocupan en la escala de valores asignada por la propia entidad social a la que pertenecen. Así mismo, cada uno de estos sujetos desempeñan roles distintos, según su formación, conocimientos, habilidades y preferencias. La adopción de estos status y roles permite la aparición, como ya se mencionaba, de nuevas categorías o subcategorías, como pueden ser: niña, niño; hermana, hermano; esposa, esposo; dama, caballero; señora, señor; ama de casa, hombre de negocios; alumna, alumno.

El entendimiento de sistema de género como un sistema de clasificación constituye un referente muy importante para los docentes porque favorece al enriquecimiento y consolidación de su propia identidad, asintiendo la modificación de sus arquetipos y actitudes, y cimentando nuevos procesos en la proyección de sus relaciones sociales e interpersonales.

El sistema de género como sistema de relaciones entre personas y grupos

La definición de sistema de género como un sistema de relaciones entre personas y grupos es posiblemente la representación más aceptada y teorizada por parte de los entendidos en materia de género. Uno de los teoremas más conocidos es el de Joan Scott, para quien "el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basado en las diferencias perceptibles entre los sexos; es la forma básica de representación de relaciones de poder en las que las representaciones dominantes se presentan como naturales e incuestionables".²

Ciertamente, la noción de género posibilita la ordenación de las relaciones entre los sujetos al permitir el establecimiento de una estructura u organización social. En una primera aproximación, el sistema de clasificación enfatiza particularmente los niveles de cognición individual y de representación social del género, al consentir la organización semántica de las distintas categorías y subcategorías, y proporcionando con ello una cierta cartografía de concepciones alternativas de roles y status en torno a las inmediaciones socioculturales en las que se producen y se enriquecen.

Mientras tanto, en este segundo sistema, el de relaciones entre personas y grupos, hace hincapié en el nivel de la realidad cotidiana, es decir, en el de las prácticas sociales interpersonales. Este sistema funciona entonces para crear un orden social que posibilite la distribución de recursos y que se haga cargo de canalizar las distintas acciones de quienes forman parte de este orden.

En relación a esto, cabe destacar la acepción de rol de género que nos ofrece Rojas Rivera:

² CONWAY, J. K., BOURQUE, S. C y SCOTT, J. W. El concepto de género, en Navarro, M. y Stimpson (comp.)¿Qué son los estudios de mujeres? Pág. 169.

"El rol de género se refiere a la serie de conductas aceptadas y no aceptadas, las expectativas sobre el comportamiento que debe tener una persona según su posición en un contexto determinado. Ello implica que se esperan ciertos comportamientos apropiados según su sexo, siendo la estructura u orden social la que determina las funciones que habrán de cumplir tanto hombres como mujeres, como propias o "naturales" de sus respectivos géneros" ³

Debido a los constantes cambios a los que se ve sometida nuestra sociedad, la predicción de los roles ocupacionales y familiares que pudiera desempeñar un determinado sujeto se ha vuelto imprecisa. Conforme transcurren los años, los criterios biológicos de femineidad y masculinidad, resultan insuficientes, ya que las relaciones entre personas y grupos cada vez se vuelven más inverosímiles: las mujeres van adquiriendo una mayor importancia social desempeñando roles de dirección empresarial, así como alcanzando elevados status en una gran variedad de organizaciones e instituciones. Por otro lado, se observa cada vez con más frecuencia aun mayor número de padres varones cuya relación con sus hijos e hijas es mucho más cercana, incluso desde el mismo momento de la concepción.

El cambio en los roles masculinos y femeninos es una cuestión inevitable. En la actualidad, el tema del género y las relaciones entre personas y grupos posee gran importancia, debido a estos grandes cambios sociológicos y psicológicos. Diariamente las informaciones emitidas a través de los medios de comunicación masiva dan evidencia de los cambios existentes en lo referente a los roles asumidos por hombres y mujeres, así como la nueva forma mediante la cual ambos sexos se comunican y transmiten estos nuevos roles.

³ ROJAS Rivera, Rosa María. Género v salud sexual, en Género v ciencias sociales, en Rodríguez P. y Corrales S. (comp.) Género y Ciencias Sociales. Pág.68.

De acuerdo con Person y Turner, estos cambios de roles y relaciones entre personas y grupos son de gran relevancia para los estudios de género:

"La investigación más útil, con referencia a la comunicación relacionada con las variables de género, es aquella que se basa en una filosofía, o en una teoría, que sea capaz de ofrecer un buen marco de comprensión, explicación y predicción de las conductas comunicativas que tienen lugar entre los hombres y mujeres".⁴

Y esto es, precisamente, lo que se logra con un sistema de relaciones entre personas y grupos: el establecimiento de relaciones interpersonales, libres de cualquier limitación sexista, entre hombres y mujeres. Obviamente, esto requiere que cada uno de los sujetos participantes logre desarrollar un extenso repertorio de habilidades comunicativas, las cuales les permitirán el conseguir una mayor eficacia expresiva en su comunicación social.

El sistema de género como sistema de reglas

En su acepción más reciente, el orden social significa un tipo particular de ordenamiento, es decir, una forma de estructuración de las relaciones sociales, del conjunto de reglas y normas básicas del sistema institucional o de las relaciones y los procesos que constituyen un determinado sistema social.

"El orden social resulta sinónimo de organización social y designa las relaciones entre los estratos y las clases, tal y como aparecen históricamente en una determinada formación económico-social, y que cristalizan en instituciones diferentes".⁵ El orden social funge, entonces, como un sistema de reglas, el cual atribuye determinados valores a toda manifestación de comportamiento desplegada por los sujetos, sean varones o mujeres.

⁴ PEARSON, J. C., TURNER, L. H, TODD-MANCILLAS, W. Comunicación y género. Pág. 53.

⁵ ENCICLOPEDIA MICROSOFT Encarta 2000. Orden social.

En este sentido, es posible definir al género como sistema de reglas sociales. Dentro de la cotidianidad moderna no es posible para nadie escapar de los cuestionamientos de desaprobación o desaprobarción con respecto a cómo un hombre o una mujer cumple o no con lo culturalmente dispuesto y aceptado para su género. A menudo, todos somos objetos de la crítica social si llegamos a infringir las reglas convencionalmente admitidas para nuestro género.

Por ejemplo, el hombre tiene el papel de proveedor, mientras que la mujer, el cuidado de los hijos, definiéndose las concepciones de masculinidad y femineidad de acuerdo con estas reglas sociales. Así, se configuran estereotipos, entendiendo éstos, como el conjunto de presupuestos y valoraciones, fijados convencionalmente, acerca de las características positivas y negativas de los comportamientos supuestamente manifestados por los miembros de un clase dada.

Los estereotipos de género se encuentran sumamente arraigados y valorados como expresión de lo biológico; sin considerar que, más que nada, obedecen aun hecho sociocultural. Dentro de éstos estereotipos se pueden hallar creencias, expectativas y atribuciones sobre cómo es y cómo se comporta cada sexo (reflejando prejuicios, clichés e ideas preconcebidas).

Por ejemplo, se han asociado como aspectos característicos de la personalidad o rasgo masculino el ser pragmático y la tenacidad en la lucha por la consecución de metas, mientras que los rasgos femeninos son el ser expresivo y afectivo.

La familia y la escuela son instituciones que históricamente se han hecho cargo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las reglas de género. Sin embargo, decidir cuáles son las conductas apropiadas para un género u otro resulta una asignación sumamente arbitraria y que, sin embargo, continua repitiéndose generacionalmente.

Inseparable de la función formativa que realizan ambas instituciones, una disfunción operativa es llevada a la práctica casi de manera inconsciente. Las creencias y construcciones culturales que los padres de familia y docentes poseen respecto al género, limitan seriamente ciertas potencialidades de desarrollo de los propios educandos.

La distinción secular que se hace en las distintas facetas de la vida por cuestiones de sexo tienden afectar el comportamiento presente y futuro de los niños y adolescentes. "La socialización de género tiene matices dolorosos porque implica el abandono de capacidades y destrezas que el niño y la niña en una condición anterior más múltiple y compleja".⁶

Desde hace ya algunas décadas, diversos estudios han puesto de manifiesto los mecanismos de transmisión de estereotipos de género que curricularmente yacen ocultos en la práctica escolar cotidiana. Varias autoras, por ejemplo, han denunciado el carácter androcéntrico de la educación escolar, la desigualdad de la oferta educativa para las alumnas y los alumnos, el modelo masculinizado de los contenidos, materiales y concepciones en los que se sustenta la práctica educativa.

Este enfoque sexista imperante en todo nivel y modalidad educativa implica un trato desigual entre hombres y mujeres. Como se sabe, los derechos y las posibilidades en materia de educación para las mujeres se desarrollan con cierta indiferencia frente a los derechos de los varones. Incluso, aún cuando la mayoría de las escuelas se proyectan hacia una cobertura educativa cuantitativa mucho más imparcial, es evidente que en el pleno áulico continúan reforzándose las ideas de desigualdad.

El aprendizaje del sistema de género requiere, por tanto, la reafirmación constante de las reglas en la dinámica social cotidiana. La reafirmación de los roles de género en los diferentes contextos socioculturales es hoy una situación prioritaria. La conformación de nuevas perspectivas de género constituye, pues, una dimensión que aporta nuevos

⁶ ANDERSON, J. Op. Cit. Pág.24.

elementos en el análisis de la realidad social, permitiendo la posibilidad de conceptualizar a los sujetos de una manera diferente, desde una constitución de género, es decir, como sujetos genéricamente constituidos.

El sistema de género como sistema de intercambio entre actores

Como ya se ha señalado el género es también un sistema de relaciones entre personas y grupos. Dado que facilita la creación de una historia entre los interactuantes, el género influye de forma determinante en los procesos de comunicación entre sujetos genéricamente constituidos.

No obstante, la comunicación no siempre supone una negociación de significaciones, también requiere del establecimiento de tratos o acuerdos entre los participantes. A este respecto, un trato es un convenio que se establece entre dos partes, el cual determina lo que ha de hacer cada una de las partes, y lo que recibirá a cambio, durante la interacción entre ambas.

"Los tratos pueden ser explícitos o formales, como lo son los acuerdos a los que llegamos con los demás al compartir diferentes tareas, al asistir a acontecimientos sociales, o al comportarnos de una determinada forma, en una situación concreta. Asimismo, los tratos pueden ser implícitos e informales como, por ejemplo, el evitar ciertas conversaciones o decir ciertas palabras que pudieran causar molestia o bochorno a nuestro interlocutor".⁷

La comunicación supone, entonces, un proceso transaccional, es decir un proceso de intercambio entre comunicantes que reciben y envían simultáneamente todo tipo de mensajes e informaciones.

⁷ PEARSON. J.C Op. Cit. Pág.37.

Sin embargo, contrario a lo que pudiera parecer, este tipo de transacciones comunicacionales no son simétricas ni complementarias. En su clásica obra referente a la comunicación, Watzlawick, Beavin y Jackson mencionan el siguiente principio: "Todos los intercambios comunicacionales son, o bien simétricos, o bien complementarios, dependiendo de si están basados en la igualdad de las personas o en la diferencia entre las mismas"⁸

Estos mismos autores explican que los intercambios simétricos son aquellos en los que las personas poseen una tendencia a reflejar o imitar el comportamiento de los demás. Por su parte, las interacciones complementarias tienen lugar cuando el comportamiento de una persona supone un complemento de la conducta del otro individuo. Las interacciones simétricas minimizan las diferencias, mientras que las interacciones complementarias las maximizan.

A menudo, las interacciones suplementarias implican a individuos que poseen un status diferente, dentro de los mismos límites de la interacción.

Ambos perciben que uno de los sujetos es superior, básico o fundamental, el que inicia el proceso; la otra persona será percibida, por lo tanto, como inferior, secundaria, o como aquel que responde al primer individuo.

Algunas de las interacciones complementarias tienen lugar a causa de las normas, culturales y sociales, relacionadas con determinados roles. Por ejemplo, es posible que un médico sea percibido, por sus pacientes, como una persona que posee un status superior. De la misma forma, un padre es percibido como superior por parte de su hijo o hija.

⁸ WATZLAWICK, BEAVIN y JACKSON. Prácticas de la comunicación humana: Un estudio internacional modelo, patologías v paradojas. Pág. 70.

Asimismo, las interacciones complementarias se presentan en aquellos intercambios interpersonales que tienen lugar como resultado de un acuerdo implícito entre los intercomunicantes. Una persona no puede ser superior a menos que una segunda persona esté formada para sentirse inferior, y viceversa. Las relaciones complementarias dependen de las dos personas que se convierten en piezas obligadas a encajar correctamente.

La cuestión relevante en la concepción de género como sistema de intercambio entre actores genéricamente contruidos está precisamente en las discrepancias y en la falta de equidad que se dan al momento de llevarse a cabo estas transacciones. El simple hecho de reflexionar en los intercambios que se dan entre las mujeres y sus esposos, compañeros, padres, hermanos e hijos de inmediato remite en la mente la idea de que en muchos de estos tratos las mujeres llevan la peor parte.

En la familia tradicional el intercambio usual entre esposo y esposa responsabiliza al varón de la protección y sustento del hogar, mientras que a la mujer le corresponde el cuidado de la casa, la atención de los hijos y, muchas veces la obediencia y una serie de servicios personales prestados al marido. Estos cuidados pueden crecer infinitamente, pues sus límites no están codificados sino vagamente, a nivel de las costumbres y las leyes informales. El hecho de que los aportes de la mujer y del varón sean de naturaleza tan diferente alude a la complementariedad de recursos y capacidades que está en el fondo del matrimonio, pero al mismo tiempo hace difícil establecer normas de conmensurabilidad o equivalencia.

Concebir un sistema de género como un sistema de intercambio alienta a salir fuera del marco de las relaciones entre géneros más tipificadas y mirar a las mujeres en la multiplicidad de las transacciones en las que están comprometidas.

En muchas de estas transacciones las mujeres actúan estratégicamente para obtener bienes que les son valiosos e importantes. En la relación con sus hijos, especialmente varones, ellas intercambian servicios domésticos y personales para sufragar gastos de escuela y preparación profesional, para constituir lo que más tarde será un actor social

masculinizado. En muchas relaciones laborales que a primera vista parecen extremadamente explotadoras, las mujeres reciben a cambio de su trabajo, información, una participación social y tal vez un pretexto para escapar del cerco de la casa y del control patriarcal asociado a la misma.

Los sistemas de género y sus implicaciones en la cultura escolar

Los estudios de género constituyen una experiencia amplia y formativa porque demandan realizar una síntesis de perspectiva, ya que exigen una visión transdisciplinaria de las ciencias sociales y, en algunos casos, el apoyo de otras ciencias. Así, desde todas las disciplinas, incluidas las ciencias de la educación, se investiga la perspectiva de género.

Lo que convierte al estudio de género en algo desafiante y potencialmente fructífero es la visión que ofrece de lo que sucede al interior de los sistemas sociales y culturales. Quienes estudian el género pueden revisar nuevos conceptos de humanidad y naturaleza y ampliar su percepción acerca de la condición humana.

Desde esta perspectiva, aprender acerca de las mujeres implica también hacerlo acerca de los hombres. El estudio del género es una forma de comprender a las mujeres no como aspecto aislado de la sociedad sino como parte integral de ella.

Al analizar la construcción y el impacto del género se ha forzado al mundo académico a una revaloración crítica de las perspectivas interpretativas de las disciplinas sociales. Por lo que utilizar esta categoría para referirse a los procesos de diferenciación, dominación y subordinación entre los hombres y las mujeres obligan a remitirse a la fuerza de lo social, y abre la posibilidad de la transformación de costumbres e ideas.⁹

Una vez examinados los sistemas de género, resulta necesaria la extrapolación de cada una de estas concepciones al ambiente escolar. A nivel de sistema de clasificación, las instituciones educativas podrían revisar sus diseños curriculares y detenerse en la valoración semántica de las categorías y subcategorías de alumna y alumno, maestra y maestro, madre y padre de familia, niña y niño, entre otras, a fin de corregir tendencias estereotipadas y potenciar hacia nuevas dimensiones las expectativas de todos los sujetos genéricamente construidos que conforman la comunidad escolar.

Desde la visión de género como sistema de relaciones entre personas y grupos, se destaca como vigente la realización de cambios drásticos en la cultura escolar dominante. Los valores y creencias estereotipadas que se filtran del hogar a la escuela debilitan las relaciones entre los sujetos escolares. El mostrar especial preferencia hacia los hombres en toda decisión importante constituye, en sí mismo, un acto externo de poder que refuerza la idea de la supuesta superioridad de éstos sobre sus compañeras.

⁹ El proceso de diferenciación se refiere a la interacción social de los individuos, mediante la cual éstos se influyen mutuamente y adaptan su comportamiento frente a los demás. Cada individuo va formando su identidad específica en la interacción con los demás miembros de la sociedad en la que tiene que acreditarse. La dominación, por su parte constituye una forma de superioridad que se manifiesta en la conciencia, los hábitos y los actos sociales. En un plano social puede desarrollar una forma latente de poder, que puede convertirse en abierto dominio y opresión. Mientras que la subordinación, implica un proceso de lucha de dependencia de parte de los individuos y las comunidades sociales hacia las leyes, costumbres e ideologías impuestas por los grupos hegemónicos.

La misma legitimación de un patrón de relaciones dado ocurre cuando se evita la participación en el interior de la escuela de sectores marginados. Tales actitudes impiden construir nuevas relaciones y redefinir los términos en los que se darán las transacciones entre un grupo y otro. El reconocimiento tácito del conjunto de reglas que delimitan los tratos personales y colectivos entre varones y mujeres, es una certificación que debe ser analizada a partir de un sistema equitativo de reglas de género.

No obstante, la aplicación de expectativas diferentes en el acercamiento a las mujeres y los varones que participan en las intermediaciones áulicas, no siempre resulta ser un proceso sencillo para las instituciones educativas. Para algunos docentes y directivos, el establecimiento de una legislación como ésta sugiere la idea de una infantilización de las mujeres o una poca confianza en sus posibilidades de identificar racionalmente sus intereses. También se ha de tener presente, que en diversas situaciones las normatividades dicotómicas sirven para otorgar a los varones mayor autonomía y acentuar las relaciones de poder.

Finalmente, el sistema de intercambio con visión de género permite abatir el problema de los intercambios culturales que se dan en el entorno escolar. Muchas veces se trabaja por separado con los hombres y con las mujeres en las aulas de clase. Los intercambios a menudo son injustos y afectan regularmente a las mujeres. Por ello, el hacer explícitos los términos de intercambio y el propiciar la discusión entre hombres y mujeres de una misma comunidad a fin de que ellos mismos y ellas mismas esclarezcan los criterios más pertinentes para regulación de su vida escolar, constituye un proyecto positivo en este ámbito.

CAPÍTULO II

LA CULTURA ESCOLAR Y LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Los estudios de género en educación

Como segunda institución de socialización después de la familia, la escuela se configura en el plano social como reproductora de normas, valores y modelos de conducta. La familia ofrece a los jóvenes un ambiente en el cual crecer y madurar física, moral e intelectualmente. Mientras que la escuela complementa dicha instrucción con nuevos conocimientos, los cuales les permiten integrarse a la vida productiva y cívica de la sociedad.

No obstante, indeleble a esta función formativa, yace en las instituciones educativas una disfunción operativa que es llevada a la práctica casi de manera inconsciente. Las creencias y construcciones culturales que los docentes poseen respecto al género, limitan seriamente ciertas potencialidades de desarrollo de los propios educandos. La distinción secular que se hace en las distintas facetas de la vida escolar por cuestiones de sexo tiende a afectar el comportamiento presente y futuro de los y las adolescentes.

Desde hace ya algunas décadas, diversos estudios han puesto de manifiesto los mecanismos de transmisión de estereotipos de género que curricularmente yacen ocultos en la práctica escolar cotidiana. De estos, destacan los realizados por Madeleine Arnot (1981), Sandra Acker (1983) y Kathleen Weiler (1988) quienes a partir de las teorías de reproducción y resistencia logran incorporar la dimensión de género al análisis propio de los procesos educativos.¹⁰ La producción teórica y empírica de estas investigadoras posibilitó el camino para la realización de estudios posteriores sobre el carácter androcéntrico de la educación, en los que se denunciaba la masculinización de la práctica escolar.

Con el curso de los años, dichos estudios han orientado su metodología hacia dos objetivos específicos. Los primeros trabajos se encauzan al estudio de los procesos mediante los cuales la sociedad construye las categorías de masculinidad y femineidad (categorías que desde una perspectiva cultural definen la identidad biológica y sexual de los sujetos, atribuyéndoles patrones de conductas específicas), mientras que los segundos se ocupan de la funcionalidad de la escuela como mecanismo de reproducción de las relaciones sociales de producción jerárquicas.

Aunque ambas investigaciones guardan estrechos vínculos temáticos, sus limitaciones de estudio las llevan a definir situaciones muy particulares de la problemática femenina. Situaciones que debido a su complejidad no es posible examinar en un solo momento. Razón que nos obliga a delimitar esta exposición al tratamiento exclusivo de sólo dos cuestiones: la exploración de las distintas formas en las que la transmisión de estereotipos de género se ha hecho presente en las instituciones educativas y la presentación de algunas consideraciones generales para abatir el androcentrismo cultural en el ámbito escolar.

¹⁰ La denominación teorías de la reproducción y de la resistencia reúne a todo un conjunto de teóricos (ALTHUSSER (1970), BOWLES Y GINTIS (1981) WILLIS y GIROUX (1981) que través de sus argumentaciones explicitan los mecanismos que posibilitan el control social y la dominación de clase. Las teorías de la reproducción utilizan una noción de ideología como falsa conciencia, un discurso dominante que distorsiona la percepción de la realidad social de los dominados. Las teorías de la resistencia dirigen su

La escuela como transmisora de estereotipos de género

El androcentrismo cultural, imperante en todo nivel y modalidad educativa, implica un trato desigual entre hombres y mujeres. Como se sabe, los derechos y las posibilidades en materia de educación para las mujeres se desarrollan con cierta indiferencia frente a los derechos de los varones. Incluso, aún cuando la mayoría de las escuelas se proyectan hacia una cobertura educativa cuantitativa mucho más imparcial, es evidente que en el pleno áulico continúan reforzándose las ideas de desigualdad.

En una de sus investigaciones A. Pérez¹¹ muestra cómo a través del comportamiento, los profesores pueden fácilmente recrear y transmitir los estereotipos de género: desde su forma de vestir hasta sus distintas actitudes ante los alumnos o mediante su relación, habitualmente más autoritarias e impersonales en los profesores y más negociadora y seductoras en las mujeres. La aprobación o desaprobación, por parte del docente, hacia determinadas formas de conducta y actitudes adoptadas por alumnos y alumnas se halla sujeta, en cierta medida, a los estereotipos sexuales de los propios formadores

Los estudios empíricos sobre las formas de transmisión del sexismo en la escuela pueden clasificarse de acuerdo a Xavier Bonal¹² en dos tipos: los referentes al currículum manifiesto y los relacionados con la transmisión cultural de los estereotipos de género y la definición de roles sexuales a través del currículum oculto.

atención hacia las manifestaciones de lucha y oposición entre las clases oprimidas y las dominantes, ya la consecuente generación de cambios sociales y culturales.

¹¹ PÉREZ, A. Comprender y transformar la enseñanza. Pág. 87

¹² BONAL, Xavier Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Pág. 45

Género y currículum

En su definición más concreta, el currículum constituye un proyecto de tipo pedagógico que cumple una función orientadora en la práctica docente. Un proyecto en el que se expresa la selección cultural que previamente se elabora para determinar qué aspectos de la cultura es preciso que los miembros de la sociedad escolar asimilen. No obstante, los objetivos de aprendizaje y contenidos, adscritos en los documentos curriculares, no son tan neutros como parecen. Dado que los contenidos de enseñanza se encuentran ligados a una ideología que pertenece aun grupo imperante, en este caso el masculino, resulta por demás evidente la tendencia sexista y discriminatoria que en ellos se expresa.

La programación curricular y el sexismo en los libros de texto son una fuente de discriminación sexual. Esto se proyecta tanto a través de la omisión de personajes y formas de vida femenina como de la infravaloración y de relegación de las mujeres. Es común, por ejemplo, que los libros de texto marquen diferencias entre hombres y mujeres que sobrepasan lo biológico para entrar en el ámbito de las convenciones sociales, que las mujeres aparezcan relegadas a roles domésticos o profesiones "femeninas", o que las ilustraciones tácitamente acentúen estereotipos sexistas.¹³

No obstante, la más grave secularización que presentan los contenidos de enseñanza de cualquier nivel educativo, como indica Fainholc¹⁴, es el poco espacio que se concede a las mujeres. Resulta particularmente fácil percibir este hecho en el caso de la asignatura de español.

¹³ Trabajos como el de HERAS (1987), GARRETA y CAREALLET (1987) y el de GARCÍA, TROYANO y ZALDÍVAR (1993) reseñan de forma significativa la grave tipificación de los roles femeninos en los textos escolares.

¹⁴ FAINHOLC, Beatriz. Hacia una escuela no sexista. Pág. 194.

A menudo la literatura asigna a la mujer el lugar de esposa y madre fiel, o de objeto de deseo. La mayor parte de las narraciones clásicas se hallan repletas de estereotipos sexistas, donde la imagen de los personajes femeninos se vislumbra débil, silenciosa y pasiva, siempre subyugada a la influencia impositiva de un padre o un esposo.

Y ni que decir del tratamiento que se da al estudio del lenguaje, en donde a pesar de tratarse de una lengua romance, como lo es el castellano, y pese a que todo artículo, pronombre, adjetivo o sustantivo tiene género, al final todos estos componentes, escritos o hablados, en plural terminan siendo masculinizados.

La producción literaria inscrita en los libros de texto es abundante en autores exclusivamente masculinos, quedando rezagadas excelentes escritoras y poetisas, que en idéntica cantidad que los hombres, legaron un magnífico patrimonio de trozos literarios. Muchos de los nombres de estas mujeres no solo han desaparecido de los libros de texto, peor aún, no se les ha permitido el acceso a las aulas.

Por otra parte, el proceso de socialización de la escuela como reproductor de la arbitrariedad cultural dominante y preparación del alumnado para el mundo de trabajo y para su actividad como ciudadano o ciudadana no puede concebirse como un proceso lineal, mecánico. Por el contrario, es un proceso complejo y sutil surcado por profundas contradicciones e inevitables resistencias individuales y grupales.

En la escuela existen espacios de relativa autonomía que pueden utilizarse para desequilibrar la evidente tendencia a la reproducción conservadora del statu quo. El proceso socializador tiene lugar siempre a través de un complicado y activo movimiento de negociación donde las reacciones y resistencias del profesorado y el alumnado, como individuos y como grupos, pueden llegar a provocar el rechazo e ineficacia de las tendencias reproductoras de la institución escolar.

A este respecto, algunos estudios han demostrado cómo ciertas pautas de género determinan la elección de estudios y carreras de hombres y mujeres. Una evaluación presentada por la OCDE¹⁵ sobre las expectativas diferenciadas que los profesores abrigan respecto al futuro profesional de sus alumnas y alumnos revela que la escasez de elecciones técnicas en el colectivo femenino no es consecuencia de un rendimiento escolar bajo, sino de una renuncia voluntaria consecuente con la imposición de modelos masculinizados de la ciencia que son tácitamente promovidos por la escuela.

La desmitificación del género como un causal significativo para el fracaso académico del colectivo femenino extrapola el establecimiento de nuevos paradigmas que explicitan las motivaciones que conducen a las jóvenes estudiantes a la dimisión de una carrera profesional y la consecuente elección de una preparación seglar con características técnicas.¹⁶

El currículum en la escuela encuentra en la actualidad fisuras que se refieren a las características plurales y en ocasiones contradictorias entre los diferentes ámbitos de la cultura escolar. La correspondencia de los programas y contenidos de estudio con las exigencias de una nueva socialización escolar dificultan la compatibilidad con las demandas de otras esferas de la vida social, como las relaciones de convivencia familiar, el trato con los amigos o la vida laboral.

¹⁵ OCDE. La educación de lo femenino. Pág. 34-76

¹⁶ Entre los posibles factores implícitos en la toma de tales decisiones, se encuentran los inquiridos por CLARRICOATES y RANDALL, en ARNOT y WEINER (1987), referentes a la estructura escolar, la organización académica y las relaciones interpersonales entre alumnado y profesorado.

Vivir en la escuela, bajo el manto de la desigualdad de oportunidades y la ideología de la competitividad, de la diferenciación, discriminación y clasificación, acarrea, en definitiva, serias dificultades para acceso a una cultura académica cimentada en el respeto y en la igualdad de género.

Género y profesorado

Los estudios que centran su atención en la visión y expectativas del profesorado durante los procesos de interacción y organización de las actividades en el aula permiten observar las diversas formas de transmisión cultural de los estereotipos de género. Por ejemplo, las investigaciones realizadas por Stanworth¹⁷ ponen de relieve el hecho de que aunque el profesorado manifieste un trato igualitario hacia el estudiantado, a menudo recurre a diferencias sexuales para justificar determinados comportamientos confinando así al sexo como principio clasificador.

De acuerdo a su visión cultural, el maestro construye identidades de género que le permiten distinguir conductas correctas y desviadas en las acciones de sus alumnos y alumnas. Asimismo, sus expectativas relativas al futuro profesional de sus estudiantes acentuarán un trato distinto para con sus alumnos y alumnas.

La interacción entre docente y alumno generalmente se intensifica hacia la población masculina, convirtiendo a los niños en protagonistas del aula. No hay que olvidar que el docente es un ser sexuado, un profesionista que enseña aquello que sabe y que necesariamente tuvo que serle enseñado por alguien.

Esta misma formación y adquisición de saberes, implica una postura y, por tanto, una actitud operativa. Como las motivaciones para un cambio de conducta son consecuencia de procesos de aprendizaje anteriores, es necesario que los docentes

¹⁷ STANWOTRH, M. Girls on the Margins: a study of gender divisions in the classroom, en M. Arnot y G. Weiner (comps.), Pág. 234.

primeramente nos hagamos conscientes de las representaciones estereotipadas de los géneros que se hallan presentes en nuestra práctica y en nuestro contexto educativo.

Cuando un alumno varón llora, es común que se le intente tranquilizar diciéndole que lo cometido en realidad no es tan grave y que se le afirme categóricamente que los niños no lloran. Alternativamente, a una jovencita que se pelea, se le reprende diciendo que la violencia no es buena y enfatizando que las niñas no deben pelear. De la misma forma, constantemente los profesores recalcan a sus alumnos que deben comportarse como hombres, pero a las alumnas nunca se les pide que se comporten como mujeres, esto obedece quizá a que en el caso de los niños la madurez se considera como deseable, mientras que en las niñas es una condición precoz peligrosa. Todas estas ejemplificaciones también son producto de los roles sexuales.

Las expectativas que los docentes mantienen respecto de los sexos también son distintas. Así se espera de los varones que sean creativos y de las mujeres que sean ordenadas; de ellos, que sean competitivos y agresivos y de ellas, que sean ambiciosas y pacíficas; se ve con agrado una cierta dosis de rebeldía por parte de ellos, pero se considera fuera de lugar si surge entre ellas; se acepta con la misma naturalidad la actividad masculina que la pasividad femenina, pero no al contrario; se consideran normal que ellos estén siempre insatisfechos, pero ellas conformes.

Kelly¹⁸ señala en sus estudios que las expectativas de los profesores se sitúan con regularidad en el plano de las diferencias sexuales, de los comportamientos y de los roles biológicamente asignados.

¹⁸ KELLY, A. Gender Roles at home and School, *British Journal of Sociology of Education*. Pág. 159.

Así, comportamientos idénticos pueden ser valorados de forma distinta por los docentes, de acuerdo a los estereotipos de género imperantes, según procedan de alumnos de un sexo o de otro. Así, se encuentran alternativamente comportamientos propios o impropios según la manera en que estos sean percibidos por los educadores.

La asignación de tarea también suele estar habitualmente sesgada por los estereotipos sexuales. Si hay que trasladar objetos pesados, se recurrirá a los niños o los jovencitos; si hay que recoger y limpiar, se acudirá a las niñas y las jovencitas. Esta participación constituye un fuerte recordatorio de las rutinas sexistas que sutilmente se reproducen en las aulas.

Educación para la igualdad de oportunidades (Coeducación)

Las actitudes y los valores que son atribuidos a uno u a otro sexo en los contextos sociales pueden perpetuarse y reforzarse en las escuelas, pese a que los docentes sean o no concientes de ello. Pero también pueden corregirse estableciendo planes de intervención que traten de implantar una igualdad de oportunidades reales de ambos sexos. Ciertamente, la discriminación por razones de sexo tiene su origen tanto en la familia como en la propia sociedad, por lo que no es suficiente la simple voluntad de eliminar el sexismo en la escuela.

Sin embargo, es posible hablar en la escuela de una educación para la igualdad de oportunidades, también llamada coeducación, la cual se suscribe en la intervención explícita e intencional que realiza una comunidad escolar con el propósito de propiciar un desarrollo integral de sus alumnos y alumnas, concediendo una atención especial ala aceptación del propio sexo, el conocimiento del otro y la convivencia enriquecedora entre ambos.

Esta modalidad de enseñanza supone, por tanto, la eliminación en el ámbito escolar de todas las discriminaciones referidas al sexo y en su lugar, como lo señala Santos, "rehacer el sistema de valores y actitudes transmitidas y repensar los contenidos educativos, además de instaurar una igualdad de atención y de trato a niños y niñas".¹⁹

Una educación para la igualdad de oportunidades significa revalorar los comportamientos considerados como femeninos. Lo que conlleva aun quebrantamiento de los estereotipos sexistas y la consecuente edificación de un cuerpo axiológico que dé cabida a la sensibilidad, la colaboración, la empatía, el respeto, la tolerancia y la igualdad.

Una educación orientada hacia la promoción de la sensibilización de padres y maestros en relación a la condición emocional de jóvenes, hombres y mujeres; favorecedora de cambios de actitudes en cuanto a la exclusividad genérica asignada a ciertas o cuales conductas; promotora del uso no sexista del lenguaje en el interior de aula.

La intervención de esta coeducación permite observar el uso del espacio escolar ocupado por los jóvenes e intervenir para que éste sea igualitario, una planificación de actividades escolares centrada en los intereses de ambos sexos; un desarrollo equitativo de valores, de los considerados femeninos (afectividad, sensibilidad, cooperación) como de los masculinos (actividad, autonomía, competitividad); una selección de materiales curriculares, libros y materiales de apoyo, en los que la igualdad de oportunidades sea debidamente tratada. Estos son los principales retos que han de plantearse hoy las instituciones escolares.

¹⁹ SANTOS M. A. Coeducar en la escuela. Por una educación no sexista v liberadora. Pág. 174.

En el caso particular de los profesores responsables de impartir la asignatura de español en la escuela secundaria, la integración a sus procesos de enseñanza de una educación para la igualdad de oportunidades, demanda una minuciosa revisión de los contenidos y estrategias de enseñanza que emplean como insumos para el cumplimiento de su función formativa.

Un análisis profundo del enfoque metodológico que sigue la enseñanza del español, así como de los propósitos que guarda esta asignatura, constituye una acción conducente a la identificación de elementos curriculares propiciatorios para el desarrollo integral de las competencias expresivas de los alumnos y las alumnas, valorando su identidad de género y propiciando actividades de comprensión lectora y producción de textos tendientes hacia la igualdad de oportunidades.

CAPÍTULO III

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LA ESCUELA SECUNDARIA DESDE UN ENFOQUE COMUNICATIVO

El enfoque comunicativo y la enseñanza del español

Desde hace varios años, diversos autores han señalado las deficiencias que privan la enseñanza del español en la educación básica. Muchos son los cuestionamientos que conducen a la necesidad de enriquecer los contenidos y métodos de estudio de esta asignatura. Varias investigaciones coinciden al señalar un desfase entre los propósitos curriculares de la enseñanza de la lengua y los intereses de sus hablantes.

Pero la mayor de estas imputaciones se concentra en el modelo de estudio que históricamente la escuela ha privilegiado a la expresión hablada y escrita: una enseñanza tradicional que otorga una desmesurada atención al análisis de las unidades y estructuras gramaticales de la lengua y que descuida, de forma crasa, la potenciación de sus usos cotidianos, por considerarlos informales y carentes de interés sintáctico.

Tratando de encontrar el modelo impulsor de un desarrollo autónomo de competencias y habilidades comunicativas y creativas, las autoridades educativas nacionales acudieron a distintos enfoques curriculares de enseñanza lingüística. No obstante, a pesar de los esfuerzos realizados, ni la incorporación de los modelos estructuralistas, ni la aplicación de la gramática generativa, vinieron a resolver los problemas de la enseñanza del español.

Durante más de tres décadas, el ámbito docente sufrió cambios de terminología y métodos en la enseñanza. Pero en medio de la confusión y el caos, las cosas seguían por la misma senda: aprendizaje de definiciones rara vez entendidas, práctica de análisis gramatical y despreocupación, casi total, de los aspectos típicamente comunicativos y

creativos de la lengua.

En 1993, se presenta al profesorado un nuevo modelo para el estudio del español desde un enfoque comunicativo y funcional. El modelo pretende convertir en realidad las capacidades expresivas de los alumnos, de potenciar sus competencias comunicativas y creativas, de alcanzar cotos razonables de eficacia en la producción de actos verbales, de saber modular la lengua, adaptándola a la gama variadísima de sus situaciones de uso.

Puesto que hasta la fecha, este enfoque continúa rigiendo las estrategias de enseñanza de la asignatura de español, conviene, en este momento, reflexionar sobre los resultados que dicho modelo aporta a los procedimientos curriculares, metodológicos y didácticos de la enseñanza de la lengua.

En el ámbito educativo, no hay recetas mágicas que garanticen el éxito de la enseñanza. Pero existen cuestionamientos profundos en el nivel ideológico, pedagógico y sociocultural que pueden brindar soluciones objetivas. Específicamente, en el caso de la lengua, diversos estudios han demostrado que la vía óptima para su enseñanza es la que parte de su uso, es decir, de su empleo constante e inmediata aplicación a la vida cotidiana. En consecuencia, una propuesta orientada al desarrollo de competencias comunicativas mediante la producción y comprensión de actos verbales adaptados a situaciones de uso, resulta digna de análisis.

El concepto uso es el punto nodal del enfoque comunicativo. El modelo pretende explayar de una forma más eficaz las habilidades lingüísticas y las competencias comunicativas del estudiantado. Se busca la formación de estudiantes capaces de utilizar los códigos lingüísticos y no lingüísticos disponibles en cualquier situación y contexto; familiarizados con el uso de un lenguaje formal e informal; y preparados para llevar a cabo una adecuada planeación de sus producciones escritas y orales.

Obviamente, estas innovaciones requieren de la realización de ciertas modificaciones curriculares. Dos de éstas son: romper con la concepción tradicional de

aprendizaje de la lengua materna y concretar la integración de los contenidos en apartados temáticos concretos y específicos. La forma de zanjar ambas cuestiones, se bosqueja en la siguiente red conceptual.

Más adelante se abundará más sobre los propósitos de este enfoque. Antes es oportuno hacer un paréntesis a fin de establecer una delimitación de la temática referida en este trabajo de reflexión y evitar así caer en generalidades o ambigüedades. Los aspectos que a continuación se citan corresponden particularmente a la educación secundaria. Aun cuando algunos de ellos se pudieran presentar, con menor o mayor impacto en otros niveles educativos, el ámbito desde el cual se realiza este análisis concierne primordialmente a profesores y alumnos de nivel secundaria.

La enseñanza del Español en la Escuela Secundaria

Maestros y maestras confundidos por modelos rígidos de gramática y literatura; niños y niñas, jóvenes y jovencitas incapaces de brindar una significación a la lectura de un texto y con serias dificultades para escribir una carta con la más mínima comprensión y mediana ortografía; ésta es hoy la realidad que se vive en muchas escuelas de nivel secundaria.

La enseñanza tradicional expuso por muchos años el aprendizaje de la lengua a una exagerada formalización gramatical, una atomización de contenidos y desvalorización de los procesos comunicativos. Los esfuerzos del profesorado se dirigían en su totalidad hacia una conducción programada. Se debían cumplir objetivos específicos en torno a la gramática, teoría literaria y lingüística, limitando el rol del estudiantado al de depositario.

El estudio inmoderado de la expresión escrita, relegó el uso vivaz y espontáneo del habla. Las consecuencias de este atraso saltan a la vista.

Basta indagar cuál es la materia que más disgusta a los y las estudiantes, para ver que el español cuenta con un alto porcentaje de descontentos y aburridos. En síntesis, el

desinterés por la lectura y la escritura es tan sólo un reflejo de las insuficiencias de un método de estudio lingüístico que únicamente se apoya en conceptos teóricos e históricos, informaciones y definiciones.

Pese a lo loable que sean los propósitos de la asignatura de español, en la práctica éstos no siempre son alcanzados de manera eficaz. Es triste, pero una buena parte de los egresados de los diferentes niveles educativos no sabe leer ni escribir, en el amplio sentido de estos términos. Las deficiencias son todavía más dramáticas en el caso de quienes egresan de secundaria, ya que para muchos de ellos es necesidad su pronta incorporación al mercado de trabajo. y con competencias tan deficientes su futuro no parece muy próspero.

La lectura y escritura vistas desde el enfoque comunicativo

Las competencias intelectuales, la lectura y la escritura constituyen líneas fundamentales en los planes de estudio para la educación secundaria.

"La prioridad del programa es asegurar que los estudiantes profundicen y ejerciten su competencia para utilizar el español en forma oral y escrita; desarrollar las capacidades de expresar ideas y opiniones con precisión y claridad; entender, valorar y seleccionar materiales de lectura, en sus diferentes funciones informativas, prácticas y literarias.²⁰

Desde esta perspectiva, el empleo de un enfoque comunicativo como método de estudio para la enseñanza de la lengua tiende a orientar sus propósitos hacia una enseñanza de la lectura y escritura mucho más significativa. Reformulando su entendimiento más allá de la mera reducción de relaciones entre los sonidos del lenguaje y las representaciones gráficas.

²⁰ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Libro para el maestro. Pág. 8.

"La enseñanza de la expresión oral no se limita a la corrección en la pronunciación sino que insiste desde el principio en la necesidad de comprender el significado y los usos sociales de los textos. De ahí que el aprendizaje de las características de la expresión oral, del sistema de escritura y del lenguaje escrito deba realizarse mediante el trabajo con textos reales, completos, con significados comprensibles para los alumnos, y no sobre letras o sílabas aisladas y palabras fuera de contexto".²¹

Esta avanzada comprensión sobre los actos de leer y escribir posibilita una mayor reflexión de parte de los y las estudiantes sobre el uso del lenguaje oral y escrito para satisfacer exigencias sociales y personales de comunicación.

El modelo comunicativo plantea como acción esencial para el logro de sus objetivos el que los niños/as y jóvenes/citas lean y escriban textos propios de la vida diaria, ya sea, cartas, cuentos, noticias, artículos, anuncios, instructivos, volantes, contratos y otros. De igual forma, se señala como necesario para el mejor despliegue de la propuesta que los y las estudiantes participen en situaciones diversas de comunicación hablada, como por ejemplo: conversaciones, entrevistas, exposiciones, debates, asambleas, etcétera.

Es así, con la implementación de las acciones anteriores, como el enfoque comunicativo pretende mejorar el desempeño de los y las adolescentes en situaciones comunicativas cotidianas: presentarse, dar y solicitar información, narrar hechos reales o imaginarios, hacer descripciones precisas, expresar sus emociones e ideas y argumentar para convencer o para defender puntos de vista.

Los ejes temáticos del programa de Español

Por la forma en que son presentados los contenidos curriculares en el programa de español, se enriquece ampliamente la concepción fundamental del enfoque comunicativo: desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales para mejorar las competencias lingüística y comunicativa de los y las estudiantes. No obstante, se percibe

²¹ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Plan y programas de estudio. Pág. 14.

también la presencia de ciertos vacíos o lagunas que obstaculizan la plena significación y uso de la lengua.

Si bien es cierto, la organización de los contenidos y actividades suscritas en el programa de español para la educación secundaria, en sus tres ciclos, están organizados en cuatro ejes temáticos: lengua oral, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua,²² resulta particularmente notorio el hecho de que en ninguno de estos ejes o componentes, como también se les suelen llamar, aparezca el desarrollo de la creatividad como contenido rector en el aprendizaje de los y las estudiantes.

Plan de estudios 1993-1994
Lengua Oral
Lengua Escrita
Recreación Literaria
Reflexión sobre la lengua

CUADRO VII: Organización de ejes temáticos de la asignatura de español

²² Cabe aclarar que estos ejes temáticos son recursos de organización didáctica y no una división de los contenidos, ya que el estudio del lenguaje se propone de manera integral, en el uso natural del mismo. Corresponde a los docentes coordinar contenidos y actividades de los cuatro componentes que posean un nivel análogo de dificultad y relacionarlos de manera lógica a fin de construir estrategias de enseñanzas completas.

Es posible que la semántica del término Recreación literaria despierte algunas dudas en cuanto a la veracidad de la afirmación anterior. Habrá quien, inclusive, llegue a pensar que tan sólo la denominación temática del eje bastaría para rechazar de tajo tal aseveración. No obstante, la simple revisión de los documentos complementarios que sirven de apoyo al docente responsable de la asignatura de español, permitirán a/lector rectificar su punto de vista.

"La recreación literaria tiene como propósito abordar contenidos relacionados con el conocimiento de los géneros literarios, fomentar la lectura y el disfrute de la literatura y ensayar la creación de obras literarias. Recrear alude a la posibilidad de interactuar con los textos, modificándolos o escribiendo otros a la manera de los autores consagrados".²³

Como se puede apreciar, el eje correspondiente a la recreación literaria restringe sus contenidos y actividades al estudio de los géneros literarios, al disfrute de obras de la literatura clásica, ya la reproducción de estas mismas obras sólo que en contextos distintos. Aunque entre líneas se vislumbra una cierta posibilidad de que el alumno desee y logre escribir libremente sus propios textos literarios, lo cierto es que en la práctica este eje sólo sirve como excusa para que los maestros y maestras obliguen a sus alumnos y alumnas a aprenderse nombres de autores y obras que jamás leerán. Aun sin pretenderlo este eje se ha convertido en un "interminable machetear o empollar datos sin interés y perfectamente inútiles antes y después del examen final".²⁴

²³ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Libro para el maestro, Pág. 31.

²⁴ CARRION FOS, Vicente. La enseñanza del idioma español, en Comisión para la defensa del idioma español. Contribuciones al estudio del español actual. Necesidad de una defensa.

Dado que la noción de competencia comunicativa plantea la práctica lectora como un proceso crítico de exploración, que exige al lector enfrentarse al texto de manera reflexiva, desde su propia experiencia y cultura para que lo pueda comprender, aceptar o rechazar, resulta necesaria la constitución de un eje temático que oriente el desarrollo creativo del alumnado, facilitándole la posibilidad de escribir con libertad sus propios textos, exteriorizando en ellos sus deseos, inquietudes y expectativas de acuerdo a su edad, contexto y circunstancias.

En este sentido, la integración curricular de la potenciación creativa a los procesos de enseñanza de la lengua, desde la perspectiva de igualdad de oportunidades, permite el desarrollo de las particularidades individuales y colectivas, tanto de los jóvenes como de las jovencitas que cursan sus estudios de secundaria.

Como se examinará en el siguiente capítulo, la estimulación del potencial creativo constituye un proceso complejo, pero fascinante. La identificación de atributos de la personalidad creativa, de los procesos implícitos en los actos creativos y de las condiciones que propician su desarrollo, son elementos de lo inestimable para la concreción de una pedagogía de la creatividad, desde a perspectiva de género.

CAPÍTULO IV

REFERENTES TEORICOS PARA UNA PEDAGOGIA DE LA CREATIVIDAD

El potencial creativo

La creatividad se asienta en el discurso pedagógico contemporáneo como una de las representaciones conceptuales más recurrentes. Una basta constelación de psicólogos, pedagogos, sociólogos y otros especialistas han logrado a partir de este objeto de estudio la construcción de una caleidoscópica gama de significaciones en torno a sus múltiples manifestaciones.

Bastaría una revisión superficial de textos relativos a esta temática, para que el lector, de modo ineludible, se topara con más de una de las proposiciones que se han construido alrededor de este término, como por ejemplo: creatividad es hacer algo nuevo, creatividad es transformar los elementos, creatividad es inventar, crear es ser original. En este tenor, no pudiera resultar extraña la idea de presentar una definición de creatividad en términos de acción (hacer, inventar, transformar) ya que la acepción es por sí misma dinámica y siempre se halla en constante movimiento y transformación.

Asimismo, al vincular la creatividad con la realización de acciones determinadas se instaaura consecuentemente la idea de intervención. Es decir, se da por entendido que alguien o algo interviene en la realización de las acciones. En este caso, las acciones o actos creativos tienden a depender de la capacidad creadora de los sujetos participantes en ellos. Esta capacidad es ala que psicólogos y pedagogos de distintas corrientes educativas y filosóficas han denominado potencial creativo.

Neill define la creatividad como un compromiso y sostiene que el potencial creativo es innato. Más, lamenta el abandono del que ha sido objeto. La reducción de su crecimiento y desarrollo, según afirma, es resultado de una indebida atención. "La creatividad no sólo es un potencial que está esperando crecer y desarrollarse: quien acepte el reto de propiciar tal desarrollo, debe saber de antemano que ser creativo es un compromiso con uno mismo y con la sociedad".²⁵

Piaget, al mencionar los objetivos que debe plantearse la escuela de hoy, se refiere al desarrollo de dicho potencial como base fundamental para el entendimiento lógico de las materias científicas tales como matemáticas, física, o biología y como requisito indispensable para la formación de la personalidad. "Entender es inventar o reconstruir, y no habrá más remedio que doblegarse a este tipo de necesidades si se pretende, de cara al futuro, modelar individuos capaces de producir o de crear y no tan sólo de repetir."²⁶

Arneheim, al estudiar la psicología del artista, opina que la atrofia de este potencial es consecuente al detrimento que sufre la capacidad de observación de los sujetos. Afirma que la vista es sólo utilizada como instrumento de medida y de peso. No se les permite a los ojos percibir todo lo que el entorno transmite, ya que regularmente los sujetos son enseñados a omitir todo lo que no puede ser verbalizado. "Todos podríamos percibir y sentir los objetos si nos diéramos tiempo suficiente para ello. Sabemos que aunque no todos tenemos la capacidad de poner en palabras lo que sentimos, sí podemos expresarlo o manifestarlo de otra manera".²⁷

²⁵ NEILL, S. A., Summerhill, en G. Sefchovich y G. Waisburd. Hacia una pedagogía de la creatividad. Pág. 21.

²⁶ PIAGET, Jean. Adónde va la educación. Pág. 98

²⁷ ARNEHEIM, Rodolfo. Arte y percepción visual. Pág. 5.

Algunos otros autores afirman que el potencial creativo involucra la generación de nuevas ideas a partir de información o ideas anteriores. Por ejemplo, Sternberg, señala que el acto creativo “se encuentra presente cuando la mente se percata de la relación entre dos ideas, generando una tercera idea mas”.²⁸ En concordancia con este pensamiento, Betancourt define al acto creativo como "el proceso de encontrar relaciones y soluciones novedosas partiendo de informaciones ya conocidas".²⁹

Hay quienes, además, incorporan al acto creativo un aspecto de trascendencia o transformación. Para Csikszentmihalyi la creatividad constituye un "acto que cambia un campo ya existente, o que transforma un campo ya existente en uno nuevo".³⁰ La misma intencionalidad se aprecia en Solso, quien define al potencial creativo como "un estilo que tiene la mente para procesar la información, que se manifiesta mediante la generación de ideas, objetos y enfoques con cierto grado de originalidad y que pretende impactar o transformar la realidad presente del individuo".³¹

Asimismo, desde otras perspectivas, el potencial creativo se ha vinculado con muy diversos procesos. Algunas posturas hacen énfasis en la comunicación de las ideas creativas. Torre señala: “La creatividad está en la capacidad y la actitud para generar ideas y comunicarlas”.³²

²⁸ STERNBERG, Robert. Inteligencia exitosa. Pág. 35.

²⁹ BETANCOURT, Julián y Valadez, María. Atmósferas creativas. Pág. 88.

³⁰ CSIKSZENTMIHALVI, Mihaly Creatividad Pág. 25.

³¹ SOLSO, Robert. Psicología cognitiva, en Recio Sánchez, Una aproximación a la definición de creatividad. Pág.123.

³² TORRE, S. Creatividad y formación. Pág. 134.

Otros tratan de definir el acto creativo a partir de la identificación o la solución de problemas. Chibás afirma: "Es el proceso o facultad que permite hallar relaciones y soluciones novedosas partiendo de informaciones ya conocidas. Abarca no sólo la posibilidad de solucionar un problema ya conocido, sino también implica la posibilidad de descubrir un problema allí donde el resto de las personas no lo ven".³³

Por otra parte, una investigación del Instituto Californiano de Tecnología brinda indicaciones biológicas concretas acerca de lo que es el potencial creativo, cuáles son las habilidades que intervienen en su funcionamiento y dónde están ubicadas. Después de participar en muchas y variadas pruebas de laboratorio, el doctor Sperry señala en su reporte final:

"La información que los sujetos reciben a través de los ojos es enviada al cerebro, y cada hemisferio es responsable de procesarla en forma distinta. La comunicación entre los hemisferios es posible por el cuerpo calloso cerebral que los une y que además permite que se comporten como una unidad. El hemisferio cerebral izquierdo se comporta de forma lógica, verbal y temporal, analítica y concreta, mientras que el hemisferio derecho es el encargado de las percepciones espaciales, no temporales, ni analíticas, sino más bien perceptivas".³⁴

³³ CHIBÁS, E., citado por Mitjás Martínez, Albertina. Pensar y crear. Pág. 78.

³⁴ SPERRY, Roger, Psicología fisiológica. en G. Sefchovich y G. Waisburd. Hacia una pedagogía de la creatividad. Pág. 23.

Desde esta perspectiva, el doctor Grinberg, ofrece la siguiente definición:

"Creatividad es la capacidad de un cerebro para llegar a conclusiones nuevas y resolver problemas de una forma original. Es posible pensar que la mayor o menor creatividad se relaciona con las características lógicas y el alcance de la comunicación entre estos dos cerebros que no son otra cosa más que nuestros hemisferios cerebrales".³⁵

Retornando esta visión clínica sobre el acto creativo, Sefchovich y Waisburd, señalan que los programas curriculares de las instituciones educativas en su mayoría presentan una orientación de estímulo hacia las habilidades del hemisferio cerebral izquierdo, mientras que el desarrollo del otro hemisferio es dejado de lado.

Como consecuencia de tal proceder suscriben "Hemos programado escuelas para medio niño/niña, estamos educando medio hombre/mujer, estamos dejando algo importante en el camino, medio cerebro, cuyas habilidades y funcionamiento son requisito indispensable para el desarrollo del potencial creativo".³⁶

A este respecto, el desarrollo de las habilidades del hemisferio cerebral derecho constituye un nuevo agregado en la noción y diseño de los programas y planes de estudio. La estimulación de nuevas competencias requiere, entonces, de la construcción de nuevos diseños curriculares que no centren su atención en el desarrollo de sólo uno de los hemisferios, sino en la totalidad de la unidad cerebral.

³⁵ GRINBERG, Z. Nuevos principios de psicología fisiológica. Pág.155.

³⁶ SEFCHOVICH, G. y WAISBURD, G. Hacia una Pedagogía de la creatividad. Pág. 23.

"Debemos encontrar la forma de elaborar programas escolares equilibrados, con actividades diseñadas para desarrollar las habilidades cognoscitivas e intelectuales; pero, asimismo, debemos diseñar actividades que sean un reto para las habilidades del hemisferio cerebral derecho. Sólo en la medida que ofrezcamos vías de expresión y comunicación a nuestros niños/niñas, sólo en la medida que su desarrollo emocional esté equilibrado, podremos exigir el aprendizaje cognoscitivo".³⁷

En síntesis, hablar sobre creatividad es hablar de un potencial creativo. Es referirse al desarrollo de las habilidades tanto del hemisferio cerebral derecho como del hemisferio izquierdo. La creatividad no es posesión de unos cuantos. Ni obedece a una sistémica mecanización de procedimientos lógicos.

El acto creativo no se suscribe simplemente a la invención, diseño o elaboración de un objeto, tampoco se limita a la realización de una acción específica. La verdadera naturaleza del potencial creativo y la manifestación auténtica del acto creativo van mucho más allá de cualquier especificidad.

El axioma creativo por si mismo constituye una expresión dialéctica de equilibrio personal y convivencia social. Una forma de vida, cuya manifestación, por lo menos, abarca cuatro dimensiones: un modelo axiológico con disposición al cambio, una visión transformadora del entorno, un enfoque alternativo sobre la productividad, y por supuesto, una nueva perspectiva de los actos procesales.

Así, el acto creativo puede ser analizado desde cuatro enfoques: desde el desarrollo de una personalidad de los sujetos, desde la generación de un ambiente, desde el rescate de un proceso y desde la concreción de productos.

³⁷ Idem.

Creatividad como característica de la personalidad

Este primer enfoque resalta las características o cualidades de una persona creativa, aunque no en el sentido de identificar un perfil único o prototipo ideal de la misma, que no existe como tal, sino en el sentido de destacar algunos rasgos distintivos en este tipo de personas.

Torre afirma que la persona creativa siempre va más allá de lo aprendido, de la información actual, de la lógica de los hechos, aunque haya partido de ellos.

"No reproduce, sino que transforma; no se conforma con responder a las preguntas, sino que se interroga sobre las respuestas; no se contenta con buscar la solución esperada, sino que sugiere alternativas múltiples a problemas variados".³⁸

En la vida cotidiana son pocas las personas que están definidas en una línea específica de comportamiento. La generalidad de los actos humanos fluctúan a partir de un sin número de variables afectivas y emocionales. Son actos indivisiblemente arbitrarios que al ser categorizados pueden configurar una especie de mapa taxonómico alusivo a los atributos favorecedores del acto creativo.

Atendiendo a esta amplia diversidad de actos y comportamientos, y luego de consultar a otros colegas, Margarita De Sánchez³⁹ distingue una serie de rasgos (atributos, competencias y habilidades) que cataloga como característicos de una persona creativa.

³⁸ TORRE, S. Op. Cit. Pág.154.

³⁹ DE SÁNCHEZ. Margarita A. Desarrollo de habilidades de pensamiento: creatividad.

Autores del grupo A consideran que una persona creativa es la que muestra:

Alto nivel de curiosidad.

Interés y pensamiento reflexivo.

Sentido poco usual del humor.

Alto nivel de tolerancia para la ambigüedad y necesidad de aventura.

Autosuficiencia y confianza en sí mismo.

Flexibilidad para aceptar cambios y transformaciones.

Autores del grupo B consideran que la creatividad tiene que ver con habilidades para:

Percibir problemas y lagunas de información.

Formular y verificar hipótesis.

Obtener y comunicar resultados.

Percibir situaciones de manera diferentes.

Separar el todo en sus partes.

Descubrir nuevos sentidos y relaciones los elementos del conjunto.

Autores del grupo C opinan que una persona creativa es la que tiene:

Buena imaginación.

Habilidad para jugar con ideas.

Disposición para tomar riesgos.

Originalidad.

Disposición por el uso de metáforas y analogías para resolver situaciones.

Usa su conocimiento existente como base de nuevas ideas.

Capacidad de adaptación a cualquier circunstancia.

***CUADRO I: Síntesis de Margarita de Sánchez sobre la opinión de algunos autores acerca de la creatividad**

Recuperar estos procesos y potenciar estas conductas instituye un compromiso de orden individual y social. Un compromiso que va respaldado de acciones razonadas. Visto así, regresamos al pensamiento inicialmente expuesto por Neill: la creatividad es un compromiso que los sujetos adquieren. La creatividad es un proceso dinámico, que implica movimiento, cuestionamiento y acción. Consecuentemente, la adopción de este proceso, facilita un intercambio de actitudes deseables: apertura a la experiencia, dar y recibir, aceptar las diferencias individuales de los seres humanos, respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás, y por último, libertad.

Creatividad como proceso

Desde la perspectiva de distintos autores, algunos de ellos ya mencionados en este capítulo, la creatividad también puede ser definida como un proceso. Un proceso intelectual cuyo resultado es la producción simultánea de ideas nuevas y valederas. No obstante, dada la profunda significación que llega a tener una formulación como ésta, se vuelve necesaria la realización de un análisis sobre el origen y los procesos implícitos en el acto creativo.

María Montessori cuestionándose sobre el principio u origen de las ideas se refiere al tiempo que los niños y niñas ocupan para jugar con experiencias, materiales y posibilidades, como la fuente potencial de la creatividad.

"Durante la etapa sensorial, la sensibilidad y disponibilidad de los niños esta lista para recibir y asimilar nuevas experiencias. A través de los sentidos es como inicialmente los sujetos llegan aprender. Cada persona es única e irreplicable, tiene una forma distinta y peculiar de vivir y asimilar sus experiencias, y es condición para una buena comunicación, el que se logre confiar en la intuición a tal punto de ser capaz de compartir esa forma propia de sentir y pensar con otras personas".⁴⁰

⁴⁰ HAINSTOCK, Elizabeth. Enseñanza Montessori en el hogar. Pág.17.

Así, la primera condición para que surjan las ideas y para que, de este modo, pueda dar inicio un proceso creativo, es que el sujeto debe estar abierto al libre tránsito de nuevas experiencias, así como ser condescendiente y sensible a todo lo que sucede a su alrededor. La segunda condición, es el deseo de materializar las experiencias adquiridas; desplegar una intencionalidad por la objetivación o concreción de las ideas, sea a través de la reflexión o la meditación.

En los niños y adolescentes el deseo de experimentar constituye un proceso natural y surge de manera espontánea, sin requerir de la intencionalidad a nivel consciente. No obstante, para algunos el acto creativo no se logra de manera inmediata, por lo que conviene analizar la constitución de un proceso creativo.

Para Rodríguez Estrada⁴¹ un proceso creativo implica, de forma general, la realización de tres momentos fundamentales.

- Una estructuración de la realidad
- Una desestructuración de la misma y
- Una reestructuración en términos nuevos.

***CUADRO II: El proceso creativo de Rodríguez Estrada**

La dinámica que se establece en la estructura propuesta por Rodríguez se sustenta en una dialéctica de orden y desorden. La composición y descomposición de la realidad constituye para este autor una premisa básica para la fecundidad del espíritu creativo. Luego de una enriquecedora comprensión de la realidad, inicia un distanciamiento, un poner en duda el orden establecido, para después tratar de reconstruir, tomar de nuevo contacto con la realidad y establecer otra vez el orden interno.

Por otra parte, José Valero⁴² define el proceso creativo a partir de una secuencia sistemática de cuatro etapas: preparación, incubación, iluminación y verificación.

⁴¹ RODRÍGUEZ ESTRADA, Mauro. Manual de Creatividad. Pág.70.

⁴² VALERO, José. Educación personalizada. Pág. 83.

1. Preparación.

La primera etapa se lleva a cabo cuando definimos el problema y recolectamos la información necesaria. En ocasiones abarca las tentativas iniciales de solucionarlo.

2. Incubación.

Consiste en dejar “de lado” el problema mientras operan los procesos subliminales.

3.- Iluminación.

A diferencia de otras etapas la iluminación comúnmente es muy breve, abarcando una serie de insights internos en pocos minutos u horas. En esta etapa la respuesta a nuestro problema aparece ante nosotros de manera repentina.

4.- Verificación.

En esta etapa se implementa y evalúa la solución.

***CUADRO III: Etapas del proceso creativo según Valero**

Cada una de las etapas hacen referencia a una parte específica del proceso creativo. Durante la etapa de preparación se da inicio al proceso, a partir del surgimiento del problema. Esto ocurre al percibirse un sentimiento de vacío o laguna; o bien, al presentarse la ruptura de un equilibrio por causa de la presión de ciertas fuerzas antagónicas. Posteriormente, surge la incubación, el momento en que actúa el subconsciente y entra en función la imaginación y la fantasía. Este suele ser un estadio de actividad estática. Después de haber experimentado un incipiente estado de frustración, repentinamente llega la iluminación, de forma inesperada llega la solución requerida. Esta brillante idea, impulsa la verificación y al deseo vehemente por materializar el pensamiento.

Creatividad como producto

Aun cuando identificar las etapas del proceso creativo resulta de gran utilidad para la comprensión de las distintas formas en que las personas enfrentan y resuelven problemas, no es suficiente para explicar por qué algunas plantean soluciones o generan productos mejores que otras. En este último sentido es que se puede hablar de creatividad en términos de producto. Es decir de resultados, soluciones o ejemplos concretos.

Dimensionar el acto creativo desde esta perspectiva, es quizás el enfoque más valorado en diversos sectores, principalmente el industrial, ya que se pone de manifiesto su aspecto objetivo y tangible, comúnmente expresado a través de la inventiva. Ésta por lo general se halla orientada hacia la elaboración de productos concretos o bien hacia la realización de inventos abstractos, los procedimientos.

Reflexionar sobre la inventiva y sus implicaciones, además de posibilitar una mayor sensibilidad hacia los objetos de uso común en la vida cotidiana y académica, permite desarrollar una conciencia para el mejor aprovechamiento de los recursos disponibles. La generación de productos creativos, sean concretos o abstractos, es un importante incentivo para mejorar la calidad de vida de los propios sujetos. La producción creativa tiende a proyectar mecanismos efectivos de trabajo ya elevar el nivel de abstracción de las ideas.

Por otra parte, al pretender evaluar un producto creativo deben tenerse presente la existencia de dos aspectos fundamentales. El primero es que el fruto o logro obtenido debe incorporar a su estructura o desarrollo elementos novedosos, frescos e innovadores. El segundo es que sea útil, rentable y práctico.

Estos criterios deben establecerse en función del contexto o bien de las necesidades que se pretendan sufragar con el mismo.

Julián Betancourt⁴³, además de distinguir los criterios anteriores, hace énfasis en otros aspectos de los productos creativos:

- El grado de originalidad.
- El impacto de la idea o producto
- Su simplicidad
- La facilidad de su uso
- El factor oportunidad
- La elegancia o presencia del mismo.

***CUADRO IV: Criterios para evaluar un producto creativo**

Creatividad como ambiente

Este enfoque hace hincapié en el ambiente que se genera en el aula (o cualquier otro entorno) a partir del cual se propicia la creatividad. Betancourt⁴⁴ ha llamado a este cuadrante, atmósferas creativas y las describe como una propuesta educativa encaminada a propiciar un ambiente capaz de despertar en el alumno el deseo de participar, de crear, de aprender y reflexionar con entusiasmo en el contexto escolar, y prolongar dicho aprendizaje a su vida social y emocional.

La propuesta de Betancourt está basada en actividades que tienen como finalidad jugar, pensar y crear, para desarrollar al máximo los potenciales individuales y de grupo, con el propósito de mejorar el desempeño afectivo e intelectual de los estudiantes, de tal manera que conviertan sus habilidades en recursos que llevan al desempeño excepcional.

⁴³ BETANCOURT, Julián. Et. al. La creatividad v sus implicaciones. Pág.141.

⁴⁴ Idem.

- Generar libertad, disciplina y responsabilidad.
- Respetar individualidad.
- Brindar seguridad y confianza.
- Transmitir vivencias emocionales positivas.

***CUADRO V: Situaciones que propicia un ambiente creativo**

Hacia una pedagogía de la creatividad

La creatividad es uno de los tópicos que en los últimos años ha cobrado interés como objeto de estudio para muchos investigadores inscritos en el ámbito de la educación. Como ya se ha hecho referencia, la identificación de actitudes, de ambientes, de eventos y productos creativos, así como el reconocimiento de los mecanismos que intervienen en sus distintos procesos, constituyen cuatro relevantes direcciones para su investigación.

No obstante, la incorporación de la creatividad a los procesos de enseñanza y aprendizaje todavía no ha sido suficientemente comprendida por los profesores de enseñanza regular. A menudo los intereses de los estudiantes son dejados de lado por los propios docentes y directivos, quienes se preocupan únicamente por que los contenidos curriculares propuestos sean reproducidos en los tiempos y formas previamente acordadas por la administración escolar.

Por otra parte, los planes y programas de estudio de los distintos niveles educativos han planteado el desarrollo de la creatividad de manera parcial, enfatizando la realización de productos inmediatos y de comportamientos estereotipados.

Tradicionalmente, el docente se ha ocupado del desarrollo cognitivo de sus estudiantes y ha dejado de lado la potenciación de sus competencias y habilidades creativas. El profesor sólo se ha interesado por que el alumno aprenda, es decir adquiera los conocimientos esbozados en su plan de trabajo, más no ha puesto verdadero interés en el desarrollo del talento y la creatividad del estudiantado. Esta situación es consecuencia del

escaso conocimiento que el docente posee acerca de estrategias didácticas de potenciación de la creatividad.

Con frecuencia, las aulas son espacio en los que sólo se reproducen conocimientos, lugares donde únicamente se extrapolan las ideas de los libros a las mentes de los educandos, dejando de lado la reflexión y la contra argumentación de tales ideas.

Los nuevos tiempos requieren de la adopción de nuevos enfoques de enseñanza. Es necesario implementar modelos pedagógicos que permitan a los y las estudiantes el logro no sólo de conocimientos intelectuales, sino también el desarrollo de sus competencias creativas. Los maestros deben contar con estrategias que les conduzcan al descubrimiento de las potencialidades de sus estudiantes, desde todas sus dimensiones: corporal, afectiva, cognitiva, social, estética y emocional.

Juan Carlos Tedesco coincidiendo con esta apreciación formula la siguiente reflexión:

"La capacidad de abstracción, la creatividad, la capacidad de pensar de forma sistémica y de comprender problemas complejos, la capacidad de asociarse, de negociar, de concertar y de emprender proyectos colectivos son capacidades que pueden ejercerse en la vida política, en vida cultural y en la actividad en general.

El cambio más importante que abren las nuevas demandas de la educación es que ella deberá incorporar en forma sistémica la tarea de formación de la personalidad. El desempeño productivo y el desempeño ciudadano requieren del desarrollo de una serie de capacidades... que no se forman ni espontáneamente, ni a través de la mera adquisición de informaciones o conocimientos.

La escuela -o, para ser más prudentes, las formas institucionalizadas de educación- debe, en síntesis, formar no sólo el núcleo básico del desarrollo cognitivo, sino también el núcleo básico de la personalidad"⁴⁵.

⁴⁵ TEDESCO, Juan Carlos. El nuevo pacto educativo. Pág. 54-55.

Como se observa, la incursión de la creatividad en el ámbito educativo exige de forma obligatoria el replanteamiento de los objetivos pedagógicos que se supracitan en todos los niveles de enseñanza formal. El fortalecimiento de un desarrollo total y completo del ser, capaz de reflexionar, de adaptar y reformar, si es necesario, los valores aprendidos, requiere necesariamente de la aparición de alternativas pedagógicas que presten especial atención al rescate, valoración y extrapolación del potencial creativo, el proceso creativo y la actitud creativa de todos los sujetos.

Por supuesto, esta no es una tarea sencilla. Todo lo contrario, reflexionar y encontrar nuevos caminos hacia una pedagogía de la creatividad y brindar la oportunidad a lo profundo y lo auténtico de cada persona, para que pueda surgir de su interior y así lograr el disfrute y la valoración de su propia dimensión humana representa todo un reto. Un desafío que sólo puede ser zanjado a partir de la capacitación y superación personal de todos aquellos que se hallan comprometidos, de alguna u otra forma, con la educación.

La sociedad moderna demanda al sector educativo la formación de hombres y mujeres conscientes del potencial creativo intrínseco a su ser. Sujetos con disposición a desarrollar toda su vitalidad intelectual, afectiva e imaginativa, con la fuerza y seguridad necesaria para afrontar situaciones impredecibles y resolverlas. Individuos con una proyección constructivamente orientada hacia el beneficio de la humanidad.

En el caso específico de quienes tienen a su responsabilidad la enseñanza de la lengua, el logro de esta labor formativa debe ser pondera a partir de la integración de estrategias para el desarrollo de competencias creativas, tanto de varones como de mujeres, en lo individual y en lo colectivo, es decir, desde una perspectiva de género y de igualdad de oportunidad (coeducación), con los contenidos y estrategias que integran el diseño curricular de la asignatura de español.

Una excelente forma de lograr esta integración podría ser el diseño de alternativas didácticas de comprensión lectora y de producción de textos que, además de favorecer la potenciación creativa, logre incentivar un enriquecimiento cultural en el estudiantado.

CAPITULO V

LA CREATIVIDAD COMO EJE TEMÁTICO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL DESDE UNA VISIÓN DE GÉNERO

Las concepciones teóricas y referenciales que han sido examinadas en los cuatro capítulos anteriores de este trabajo de tesina, resultado de un esfuerzo de análisis documental e investigación de campo, se proyectan en el ámbito pedagógico como valiosos insumos para la construcción de modelos curriculares innovadores que respondan a los propósitos y objetivos de una lozana didáctica coeducativa.

Con fundamento en estas aportaciones, el presente capítulo ofrece al profesorado una aproximación teórica en cuanto a la pertinencia de integrar al diseño curricular de la asignatura de español, en el nivel secundaria, un nuevo eje temático, mediante el cual sea posible integrar estrategias de potenciación creativa y de fortalecimiento de la autoestima de las alumnas y alumnos, a través de ejercicios didácticos de comprensión y de producción de textos.

La creatividad como eje temático de enseñanza

Leer, en su expresión más amplia, es mucho más que un mero ejercicio intelectual. La acción lectora representa por sí misma toda una secuencia de actos creativos. Citando a Silvia Kohan, se puede afirmar que "todos somos creativos y muchos experimentamos el fenómeno de la creatividad a través de la lectura".⁴⁶

Quien lee significativamente un texto involucra en el proceso, además de todos sus conocimientos intelectuales sobre gramática y sintaxis, una amplia variedad de disposiciones creativas que de acuerdo al contexto ya la propia personalidad del lector o lectora responden a situaciones corporales, afectivas, sociales, estéticas y emocionales.

⁴⁶ KOHAN, Silvia. Disfrutar de la lectura. Pág. 43.

Dados los fuertes vínculos que unen a la lectura y la creatividad, se vuelve imperiosa la necesidad de incorporar curricularmente a los programas de estudio de educación secundaria, particularmente al correspondiente a la asignatura de español, un eje o componente temático que procure, a partir de un acercamiento significativo de los procesos de lectura y escritura, desarrollar la potenciación creativa de los y las estudiantes.

El propósito de este componente o eje temático, que puede ser denominado creatividad literaria, podría definirse a partir del desarrollo o fortalecimiento de las competencias creativas del estudiantado; competencias o habilidades que les permitirán alcanzar una significativa comprensión lectora y una franca producción de textos.

Mediante una adecuada estructuración de contenidos y estrategias de enseñanza, el eje creatividad literaria permitiría abordar los procesos de lectura y escritura de textos desde una dimensión creativa, logrando en los y las estudiantes la estimulación cerebral de sus hemisferios, conjugando así la potenciación de capacidades de pensamiento lógico y objetivo que se produce en el hemisferio izquierdo (resolución de problemas, recopilación, retención y análisis de la información, construcción de significados, valoración de su confiabilidad y reconocimiento de las tendencias implícitas) con el desarrollo de otras alternativas de carácter afectivo y emocional, originadas en el hemisferio derecho, que posibilitan la lectura y escritura de textos libres (exteriorización de sus deseos, inquietudes y expectativas de acuerdo a su edad, contexto y circunstancias).

Por supuesto, el desarrollo de competencias o habilidades para la potenciación de una creatividad literaria requiere imprescindiblemente de la interacción de ciertos criterios pedagógicos, sociales y culturales que faciliten la comunicación y construcción creativa de los conocimientos y las experiencias de los y las estudiantes.

Teniendo presente que la lectura constituye un proceso creativo de construcción intelectual, emocional y, finalmente, social, resulta indispensable que los contenidos integradores de un eje temático como el aquí se señala se hallen sustentados en una auténtica valoración de las particularidades individuales y colectivas que manifiestan tanto

los jóvenes como las jovencitas que cursan su educación secundaria.

La creatividad literaria desde una perspectiva de género

Si bien es cierto, no se hace distinción alguna en el currículum que la escuela secundaria ofrece a los muchachos y muchachas, en la práctica la categorización de neutralidad de género desaparece. y son precisamente, las mismas estructuras de los contenidos, los modelos y procedimientos de enseñanza, los sistemas de evaluación y otros criterios escolares, como las normas disciplinarias, las que de forma muy sutil se encargan de transmitir ciertos estereotipos discriminatorios sobre los géneros.

Por tanto, es deber del docente cuestionar la forma en que los libros de texto presentan la información, reflexionar sobre los mecanismos que él mismo emplea en la transmisión y evaluación de los conocimientos y sopesar los criterios de disciplina que solicita sean desplegados en el aula. Todas estas ponderaciones de la enseñanza deberán de ser valoradas de forma conceptual, conductual y referencial con respecto a los sistemas de género.

Basta una somera revisión de los acervos de literatura que sugiere el programa de estudio de la asignatura, para darse cuenta que los personajes femeninos brillan por su ausencia en las aventuras y hazañas que registran las páginas impresas. Aunque si bien es cierto, muchas obras literarias hilvanan sus historias alrededor de personajes femeninos, con frecuencia la imagen de estos protagónicos se proyecta con matices de debilidad, dependencia, pasividad y sumisión.

A la lectura infantil y juvenil universal le faltan más heroínas que lleven a cabo hazañas y aventuras o que participen más activamente en la acción, cuyo protagonismo demuestre y refleje su inteligencia, y que tomen resoluciones con base en su audacia y en la experiencia que obtuvieron a partir de cometer y obtener éxitos. Novelas en que la actuación de las muchachas jóvenes sea la clave del desenlace; en que su experiencia sea un aprendizaje eficaz que las prepare para su vida de adultas seguras de sí mismas, mujeres

conscientes de su valor, sus deseos y sus potencialidades.

Se requiere dar la voz a las niñas y las jóvenes. Esta voz será auténtica a partir de analizar necesidades y problemas que les interesen y permitirán que las lectoras niñas y lectoras jóvenes se identifiquen con ellas, y definitivamente hay que enjuagar las lágrimas que han corrido por las mejillas de las supuestamente débiles e indefensas niñas y jovencitas para ponernos a escribir sobre las múltiples posibilidades que el siglo XXI ofrece a las mujeres.

Es posible narrar los problemas femeninos que se presentan en los años del paso de la infancia a la juventud, los años de formación del carácter de las niñas y las muchachas; narrar sus aprendizajes, los riegos y peligros a que podrían exponerse sus aventuras, con sus éxitos y fallas, sus problemas y luchas personales, y/o sus conflictos dentro de la sociedad patriarcal; narrar su rebelión contra el sometimiento, pero también la pasividad y sus consecuencias; la marginación, el conocimiento y la aceptación del cuerpo, la sexualidad, la importancia del dinero, la capacidad de trabajo y todas aquellas pruebas y ensayos que pueden ser cruciales para su vida futura.

En fin: narrar su aprendizaje, aquellos errores y aciertos que les facilitarán la inserción en un mundo mixto compuesto por las y los jóvenes, y su éxito en el mundo de los adultos y las adultas, cuyo feliz desenlace no sea forzosamente el matrimonio, la maternidad o la correcta actuación en el ámbito doméstico como opciones únicas, viables o deseables para la mujer.

Desde la perspectiva de los estudios de género y de igualdad de oportunidades, historias clásicas como las narradas por los tradicionales cuentos de hadas, transfieren su imagen inocente y romántica para convertirse en sublimes carruajes para la transmisión de estereotipos de género. Realmente son escasos los relatos en los que a las protagonistas se les concede la oportunidad de emplear su inteligencia para resolver problemas trascendentes en el desarrollo de los acontecimientos narrados en la historia.

En concordancia, resulta conveniente y necesario que los y las docentes dediquen un espacio de tiempo a la reflexión y revisión de los contenidos y las estrategias de enseñanza que emplean al efectuar su labor formativa. Un acertado escrutinio de los propósitos de la asignatura, de los contenidos que integran el programa desde una perspectiva de género y de igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, constituye una acción de vital importancia para todo aquel docente que desea equilibrar la transmisión de conocimientos dentro del aula.

En igual oportunidad que sus compañeros, a las jóvenes que cursan su educación secundaria se les deben ofrecer obras literarias que les permitan definir aspectos de su propia personalidad, formar un carácter y facilitar su incorporación al mundo mixto. Pero más todavía, priorizar la necesidad de que se les permita a estas jóvenes narrar sus propias historias, relatar sus propios problemas, sus aprendizajes, éxitos y fracasos, sus sentimientos e ideas, su sexualidad, sus expectativas. En fin, todo lo que verdaderamente implica ser mujer.

La potenciación creativa y la coeducación

Las necesidades, dudas y preocupaciones que tienen las chicas y chicos que cursan la escuela secundaria pueden encontrar una respuesta positiva en la lectura de textos significativos y en la producción de escritos creativos y originales. De esta forma, se logra el cumplimiento de un doble objetivo educativo: que los estudiantes aprendan a leer y que lean para aprender. Sin embargo, para cumplir este cometido el maestro debe prestar especial atención a los temas que naturalmente preocupan e interesan a los y las jóvenes.

Es tarea del profesorado abrir la puerta a las inquietudes de sus alumnos y alumnas. Claro que ésta no es una labor sencilla. Se requiere de un gran esfuerzo para ubicar al estudiantado en su propia realidad de interés vital y madurez afectiva y social. Sólo conociendo ese mundo, maestros y maestras podrán ayudar a sus estudiantes, mujeres y hombres, a crear sus propias expectativas de vida; las cuales, una vez de quedar fuertemente arraigadas en sus conciencias les permitirán ampliar sus miras y posibilidades.

Ahora bien, el cumplimiento de este compromiso, exige al profesorado un replanteamiento de los objetivos pedagógicos que se circunscriben a la enseñanza del español. El fortalecimiento de las capacidades lingüísticas y comunicativas, constituyen legítimos propósitos conducentes a una formación individual y social de los y las adolescentes. Sin embargo, éstos no son suficientes para propiciar en los alumnos y alumnas una construcción de identidad personal y social.

Debe tenerse presente que las aportaciones del estudiantado al proceso de aprendizaje del español, no sólo se limita a un conjunto de conocimientos y competencias de orden lingüístico y comunicacional, también incluyen actitudes, motivaciones, expectativas, atribuciones, producto de sus propias experiencias e historia de vida. El acercamiento del profesorado hacia estas experiencias proporciona elementos significativos para el descubrimiento de las competencias y potencialidades de sus alumnos y alumnas, siendo una de ellas la creatividad.

La Potenciación de las competencias creativas supone el reconocimiento de la naturaleza y desarrollo de la función cerebral, de los comportamientos específicos de cada uno de sus hemisferios, y de los procesos de comunicación que se establecen entre ambos. Por tanto, el desarrollo del potencial creativo se extiende mucho más allá de cualquier especificidad. Sus alcances se pueden observar tanto en las competencias lógicas y analíticas del estudiantado, como en sus percepciones subjetivas, afectivas y emocionales.

La incursión de la creatividad en la enseñanza de español debe propiciar en el estudiantado una valoración de su propia identidad individual y social. El trabajo de los y las docentes debe concentrarse, primeramente, en lograr que cada alumno y alumna tome conciencia del potencial creativo que radica en él o en ella. Posteriormente, los esfuerzos habrán de dirigirse hacia la obtención de una disposición favorable para el enriquecimiento de dicho potencial. Hombres y mujeres deben sentirse motivados a desarrollar todas sus competencias, tanto las generadas en el hemisferio derecho como en el izquierdo, teniendo la firme convicción de que éstas les permitirán afrontar y resolver situaciones cotidianas y de distinto grado de complejidad.

A este respecto, uno de estos criterios que puede contribuir a la ampliación y enriquecimiento de estas competencias, tanto del profesorado como del estudiantado, es el que corresponde a la educación para la igualdad de oportunidades. Este precepto se vislumbra en el panorama pedagógico como el eje transversal de mayor envergadura dentro de los propósitos de una renovadora educación tendiente a favorecer el cambio de actitudes tanto de los docentes como de los estudiantes con respecto al género y la equidad.

La auténtica valoración de las preocupaciones e intereses de los y las adolescentes en el aula, de los propósitos y las expectativas del profesorado en cuanto a lo que espera individual y colectivamente de su alumnado, las perspectivas que tiene acerca de los hombres y las que posee sobre las mujeres, la postura que adoptará al momento de abordar los contenidos y los mecanismos que utilizará para facilitar la comunicación respetuosa y el aprendizaje igualitario de sus alumnas y alumnos, son variables importantes que al ser llevadas al aula contribuyen al establecimiento de una nueva visión pedagógica que favorece la igualdad de oportunidades

Por tanto, es responsabilidad de los docentes tomar conciencia de esta situación. Si realmente deseamos mejorar las expectativas presentes y futuras de nuestros alumnos y alumnas, debemos liberarnos de los modelos rutinarios y no seguir formando muchachos y muchachas con ideas tan poco inflexibles y idealistas respecto del funcionamiento de la sociedad.

Este es momento adecuado para que la escuela y todos los que la componen, maestros y maestras, alumnos y alumnas, analicen los papeles que la sociedad atribuye a cada sexo, y sobre todo la limitación que supone para cada persona el tener que someterse a los estereotipos que la sociedad indica a su género.

CONCLUSIONES

La lectura expresa y comunica. Mediante singulares evocaciones simbólicas, exterioriza emociones y sentimientos. Pero, también, comunica circunstancias sublimes, trágicas, heroicas; cristaliza las relaciones humanas universales a través de condicionamientos históricos y filosóficos.

La lectura es inspiración, es creación por excelencia. Se expresa a través de una inteligencia afectiva, de una conciencia sensible y emocional. Constituye un proceso creativo. Se refiere a la designación, significación, representación e interpretación de la realidad. De ahí que su comprensión requiera de la vinculación de complejos sistemas de carácter comunicativo y creativo.

La lectura establece la unidad entre el mundo de la naturaleza y el mundo de la individualidad creadora. Su máxima preocupación se centra en buscar la autenticidad de la vida humana y las condiciones en que puede darse. La obra literaria expresa actitudes coherentes con un espíritu creador, en el plano de la imaginación, las emociones y los sentimientos. En esto, sobresale una idea común, la vinculación del ejercicio literario como un proceso creativo, un juego dialéctico entre las percepciones individuales y los acuerdos establecidos por las normas sociales. En otras palabras, la acción lectora es un proceso creativo que implica emociones y saberes intelectuales.

Así, cuando la expresividad estética del creador se conjuga con los sentimientos y emociones del lector, la sensibilidad del creador se intensifica y la obra se cubre de mayor grandeza y esplendor, dando lugar a lo que en anteriores apartados se ha dado en llamar creatividad literaria: el desarrollo de la potenciación creativa a través de un acercamiento significativo de los procesos de lectura y escritura.

Curricularmente integrada a la enseñanza del español en la escuela secundaria, la creatividad literaria posibilita el aprendizaje de los procesos de lectura y escritura de textos

desde una perspectiva creativa, logrando la unificación de las capacidades de pensamiento lógico y objetivo producidas en el hemisferio izquierdo con el desarrollo de habilidades afectivas y emocionales, propias del hemisferio derecho.

Por supuesto, en la elección de los contenidos y estrategias de enseñanza para el aprendizaje de la creatividad literaria es indispensable la interacción de algunas ponderaciones pedagógicas, sociales y culturales que permitan el cabal logro de los propósitos inicialmente propuestos. Y en este sentido, uno de los criterios que se habrán de tener muy presentes es el que se refiera al género.

Dado que la lectura constituye un proceso creativo de construcción intelectual, emocional y social, la valoración de las particularidades individuales y colectivas que manifiestan tanto los jóvenes como las jovencitas que cursan su educación secundaria, se convierte en una prioridad para la enseñanza de la creatividad literaria.

Las necesidades, dudas y preocupaciones tanto de las chicas como de los chicos deberán encontrar una respuesta favorecedora en los contenidos y estrategias que comprenderán este componente curricular. Por tal motivo, es una cuestión vital para el profesorado prestar atención a los temas que naturalmente interesan a su estudiantado. Este cuidado debe tener su resonancia en la selección de textos significativos y sobre todo en el empleo de estrategias propiciadoras de actos creativos.

La realidad escolar, que hoy se vive en todos sus niveles educativos, tiende a privar a las jovencitas de una auténtica igualdad de oportunidades. A menudo, las estudiantes se enfrentan a una serie de situaciones que las colocan en una posición de desventaja en relación con sus compañeros. y cómo se analizó en todos los referentes contextuales mencionados en el abordaje de los capítulos anteriores, tales situaciones demandan la renovación de actitudes, tanto del profesorado como de los y las estudiantes, con respecto al género.

Desde una perspectiva de género, los procesos de enseñanza y aprendizajes ocurridos en la escuela, constituyen procedimientos de inculcación y adoctrinamiento. Dentro de esta interpretación, la escuela cumple la función de imponer la ideología dominante en la comunidad social, mediante un proceso más o menos abierto y explícito de transmisión de ideas y comunicación de mensajes, selección y organización de contenidos y aprendizajes. De este modo, los alumnos y alumnas van configurando un cuerpo de ideas y representaciones subjetivas, conforme a las exigencias del status quo, la aceptación del orden real como inevitable, natural y conveniente.

En lo que a las relaciones de género se refiere, estos criterios sirven también de referente para la sistematización de los individuos. La categorización de sujetos constituidos genéricamente trae consigo una individualización, diferenciación e interdependencia que debe ser entendida y valorada por el ámbito educativo. Alumnos y alumnas no sólo asisten a la escuela para aprender y asimilar teorías. Las disposiciones y conductas en el aula tienen como consecuencia la transmisión e intercambio de ideas y conocimientos que no se hallan explícitos en el currículum formal. Entre estas destaca un trato desigual y una infravaloración de lo considerado femenino.

La parcialidad con la que el profesorado trata a hombres y mujeres se evidencia en diversas situaciones: en el uso de un lenguaje masculinizado, en la delegación de funciones a partir de una supuesta superioridad física o intelectual de los varones, en una visión incipiente de los comportamientos propios de hombres y mujeres. Por tal motivo, corresponde a la escuela potenciar el establecimiento de relaciones interpersonales libres de cualquier limitación sexista. Es responsabilidad de las instituciones educativas ofrecer a su estudiantado las competencias mínimas necesarias para el fortalecimiento de los lazos de interdependencia social.

Aunque estos estereotipos, en su mayoría son promovidos de modo inconsciente por los maestros, sí repercuten sustancialmente en la formación de los y las estudiantes. Por tanto, es responsabilidad de los docentes tomar conciencia de esta situación. Si realmente existe el deseo de mejorar las expectativas presentes y futuras de los alumnos y alumnas se

deben combatir los modelos rutinarios y no seguir formando muchachos y muchachas con ideas tan poco flexibles y realistas respecto del funcionamiento de la sociedad.

Es necesario la implementación de programas que contribuyan a la erradicación del sexismo en el ambiente escolar. Propuestas innovadoras asentadas en una educación para la igualdad de oportunidades (coeducación) que permitan el pleno desarrollo de las capacidades creativas, tanto de los chicos como de las chicas. Sobre todo, es apremiante permitir a las jovencitas la potenciación de habilidades y destrezas, que históricamente se les han negado, como la racionalidad, la motricidad, la iniciativa, el gusto por la ciencia, las matemáticas y la tecnología.

En concordancia con lo anterior resulta conveniente y necesario que los y las docentes apartemos un espacio de tiempo a la reflexión y revisión de los contenidos y las estrategias de enseñanza que se emplean al efectuar la labor formativa. Un acertado escrutinio de los propósitos de la asignatura, de los contenidos que integran el programa desde una perspectiva de género y de igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, constituye una acción de vital importancia para todo aquel docente que desea equilibrar la orientación de los conocimientos dentro del aula.

En el caso particular de la educación secundaria, específicamente en lo que concierne a la enseñanza del español, es factible extrapolar los objetivos propuestos por la coeducación y establecer vínculos curriculares que posibiliten el desarrollo integral de los alumnos y de las alumnas, valorando su género, interesándose en el conocimiento del otro y propiciando la convivencia entre ambos, todo esto a través de la lectura significativa y la producción de textos.

En esta línea, se requiere el diseño de alternativas que constituyan verdaderas propuestas pedagógicas, que permitan coadyuvar los propósitos curriculares de la enseñanza de español con las aportaciones de la educación para la igualdad de oportunidades. Se requiere adecuar las nociones sugeridas en este trabajo con la experiencia y la realidad escolar. Dado que el conocimiento es un insumo cambiante y las condiciones

áulicas y sociales varían de una generación a otra, de un contexto a otro, las situaciones que aquí se plantean pueden ser tratadas de una forma distinta.

Al cabo de este trabajo es comprensible que no se haya profundizado en todos los tópicos de la problemática planteada en un inicio. Todavía queda en el tintero conocer más a fondo las tipificaciones sexistas que se extienden por las aulas, abundar en los mecanismos de propagación, en la forma en la que la lectura se convierte en un medio prolífico de estereotipos de género.

Ya la par con estas investigaciones, queda totalmente despejado el camino para la búsqueda de propuestas de solución. La pugna por la eliminación de todas las discriminaciones referidas al sexo en el ámbito escolar exige la toma de acciones contundentes y precisas. Un cambio de actitud, de aceptación de nuestras diferencias, de atención a la identidad de los demás ya una conformación de convivencia afable entre todos.

BIBLIOGRAFÍA

ALTHUSSER, L. La Revolución teórica de Marx, México, Siglo XXI, 5a, 1970.
456 pp.

ANDERSON, J. Los sistemas de género como objeto de análisis v de cambio.
Programa de formación en género. Uruguay, CEML/REPEM, 1998. 298
pp.

ARNEHEIM, Rodolfo. Arte v percepción visual. EUA, Universidad de California
Press, 1974. 268 pp.

ARNOT y G. WEINER. Gender Under Scrutiny, London, The Open University,
1987.376 pp.

BETANCOURT, Julián y Valadez, María. Atmósferas creativas. México,
CEICREA, 1996.210 pp.

BONAL, Xavier Sociología de la educación. Una aproximación crítica alas
corrientes contemporáneas. Barcelona, Paidós, 1998. 368 pp.

BOWLES, S. y GINTIS, H. Contradiction and reproduction in educational theory,
Education and State, Vol. 1. School and the National Interest, Lewes, Falmer Press,
1981.432 pp.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Pensar v crear. La Habana, La Academia, 1995.
298 pp.

COMISIÓN PARA LA DEFENSA DEL IDIOMA ESPAÑOL. Contribuciones al
estudio del español actual. Necesidad de una defensa. México, Aliorna, 1982.154 pp.

CSIKSZENTMIHALVI, Mihaly. Creatividad. Barcelona, Paidós Transiciones, 1996. 298 pp.

DE SÁNCHEZ, Margarita A. Desarrollo de habilidades de Pensamiento: creatividad. México, Trillas, 1993. 200 pp.

ENCICLOPEDIA MICROSOFT Encarta 2000.

FAINHOLC, Beatriz. Hacia una escuela no sexista. Buenos Aires, Aique, 1994. 124 pp.

GARCÍA, M., TROJANO, H. y ZALDIVAR, M. El sexismo en los libros de texto: análisis propuestas de un sistema de indicadores, Madrid, Instituto de la Mujer, 1993. 256 pp.

GARRETA, N. y CAREAGA, P. Modelos femenino v masculino en los libros de texto de E GB, Madrid, Instituto de la Mujer, 1987. 198 pp.

GRINBERG, Z. Nuevos Principios de Psicología fisiológica. México, Trillas, 1976. 256 pp.

HAINSTOCK, Elizabeth. Enseñanza Montessori en el hogar. México, Diana, 1973. 168 pp.

HERAS, P. La investigación en España sobre mujer v educación, Madrid, Instituto de la Mujer, 1987. 268 pp.

KELLY, A. Gender roles at home and school. British journal of sociology of education. Vol. 3, N. 3, 1982. 256 pp.

KOHAN, Silvia. Disfrutar de la lectura. España, Plaza & Janés, 1999. 256 pp.

NAVARRO, M. y STIMPSON ¿.Qué son los estudios de mujeres? Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina, 1988. 256 pp.

OCDE. La educación de lo femenino. Barcelona, Aliorna, 1987 222 pp.

PEARSON, J.C., TURNER, L. H, TODD-MANCILLAS, W .Comunicación y Género. España, Paidós, 1993. 440 pp.

PÉREZ, A. Comprender v transformar la enseñanza. Madrid, Morata, 1993.124 pp.

PIAGET, Jean. Adónde va la educación. Barcelona, Ed. Teide, 1978. 234 pp.

ENLACE. Revista Sector Educativo. México, N. 24, Época II, marzo de 2002. 78 PP.

RODRÍGUEZ ESTRADA, Mauro. Manual de creatividad. México, Ed. Trillas, 1997. 124 pp.

RODRÍGUEZ, P. y CORRALES, B. Género v Ciencias Sociales. México, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1999. 222 pp.

SANTOS M. A. Coeducar en la escuela. Por una educación no sexista V liberadora. Grupo Zero Cultural, Madrid, 1984256 pp.

SEFCHOVICH, G. y WAISBURD, G. Hacia una pedagogía de la creatividad. México, Ed. Trillas, 1995.132 pp.

SECRETARÍA DE EDUCACI6N PÚBLICA. Libro para el maestro. México, 1993. 254 pp.

-----Plan y programas de estudio, México, 1997. 190 pp.

STERNBERG, Robert. Inteligencia exitosa. Barcelona, Ed. Paidós Transiciones, 1997. 164 pp.

TEDESCO, Juan Carlos. El nuevo pacto educativo. Madrid, Ed. Anaya, 1995 184 pp.

TORRE, S. Creatividad y formación. México, Ed. Trillas, 1997. 220 pp.

VALERO, José. Educación personalizada. México, Ed. Progreso, 1975 175 pp.

WATZLAWICK, BEAVIN y JACKSON. Prácticas de la comunicación humana: Un estudio internacional modelo. Patologías y paradojas. Nueva York, W .W .Norton and Company, 1967. 320 pp.

WILLIS, P .Ideology and culture: the process of schooling, Philadelphia, Temple U.P., 1982.