

RELACIONES DE GÉNERO EN LA ESCUELA RURAL. UNA MIRADA DESDE COLOMBIA

Gender relations in rural schools. A view from Colombia

ANA NURY GUTIÉRREZ GÓMEZ*

Resumen

La importancia de los estudios de género radica, entre otros aspectos, en su vinculación con el desarrollo. Sin embargo, los factores socioculturales se mantienen como determinantes de la reproducción de la desigualdad entre los géneros y de la discriminación de las mujeres, especialmente en ámbitos de mayor vulnerabilidad tales como el espacio social rural.

La heterogeneidad/especificidad del espacio social rural constituye el entorno de la escuela rural y su análisis y comprensión se constituye en punto de partida del trabajo pedagógico secundario que ha de realizar, consistente en someter las relaciones de género tanto al pensamiento como a las pedagogías críticas, por tanto sistemáticas y explícitas, de modo que habitus cultivados de equidad de género comiencen a construirse. Para ello, nuevas prácticas han de ser introducidas en las relaciones sociales escolares y, desde la escuela, difundidas a las comunidades locales.

Palabras clave: Mundo rural, género, educación, reproducción.

Abstract

The importance of gender studies lies not only in its grounds of development but in other aspects. Nevertheless, the socio-cultural factors are held as determinants of the reproduction differences between the genders and women's discrimination, specially in fields of high vulnerability such as the rural social space.

The heterogeneity of the rural social space is associated to the rural school surroundings and its analysis and comprehension constitute a starting point for secondary pedagogical work that should be carried out. It consists in submitting gender relationships both to thought and pedagogical criticism, as systematic and explicit, so that learning habitus of equity of gender begins to be built. With this purpose, new practices are going to be included in the social school relations, and thence, spread to local communities.

Key words: Rural world, gender, education, reproduction.

* Socióloga. Docente asociada de la Universidad de Pamplona. Colombia. Perteneciente al Grupo de Investigación en Educación Rural GIER, reconocido por Conciencias, Clasificación C.

Introducción

La comunidad internacional ha reconocido ya, de manera clara, la existencia de la discriminación hacia las mujeres y de su impacto negativo en el desarrollo. Así, la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas (2000), a partir de los principios de libertad, igualdad, dignidad humana y equidad, se planteó como objetivo fundamental la erradicación de la pobreza que aún sufre parte importante de la humanidad. Para el logro de tal objetivo, está, entre otras propuestas, la de “promover la igualdad entre los sexos y la autonomía de la mujer como medios para combatir la pobreza, el hambre y las enfermedades, y de estimular un desarrollo verdaderamente sostenible”. Sin embargo, al identificar los factores que obstaculizan la erradicación de la pobreza, señala, entre otros, los factores socioculturales que subyacen a las relaciones entre los géneros y que contribuyen a perpetuar la discriminación existente hacia la mujer; anota además, cómo la discriminación es mayor en poblaciones más vulnerables y de riesgo como es el caso del espacio social rural.

De lo anterior se deduce la importancia de entender cómo funcionan los mecanismos de reproducción de lo sociocultural en lo rural, específicamente de la desigualdad entre los géneros y, en este sentido, una mirada al tratamiento que al tema se da en la escuela rural, espacio social que contribuye de manera fundamental a la reproducción de lo social, permite identificar elementos que sirvan de base para el trabajo sociocultural encaminado a la superación de la desigualdad de los géneros.

El análisis del tema de las relaciones de género en la escuela rural implica, para comenzar, el abordaje de la relación escuela/sociedad, para lo cual es necesario establecer al menos dos miradas: por una parte, el espacio social rural, desde las teorías del desarrollo, ha sido catalogado como el espacio del atraso que ha de ser modernizado, tarea para la cual, la escuela rural es una estrategia privilegiada. Esto trae como resultado que la escuela rural resulte orientada por las políticas educativas estatales, y en esa medida, centralistas y urbanas que con frecuencia eluden la consideración de la especificidad de lo rural, con lo cual la sitúan en una relación de dependencia frente a lo urbano. El concepto de colonialismo cultural interno se ofrece como herramienta de abordaje de este aspecto.

De otra parte, es también necesario realizar la mirada a la escuela rural en su relación con su comunidad específica de contexto, lo cual, dada la diversidad no sólo económica, sino sobre todo sociocultural de lo rural trae como consecuencia la diversidad en las formas de relaciones de género y la consecuente complejidad del asunto.

Metodológicamente, es necesario señalar la necesidad de plantearse la realidad a investigar como relacional (Bourdieu, 2000a: 30), es decir, que siempre ha de mirarse no sólo aquello que se haya definido como objeto sino sus relaciones, lo cual implica para

este artículo, plantearse las relaciones de lo rural –por diferenciación– con lo urbano, del mismo modo que la discriminación hacia las mujeres sólo puede ser comprendida por la relación lo masculino/lo femenino en la construcción social de los géneros.

Relación Escuela/Sociedad en el Espacio Social Rural

Una primera aproximación a lo rural nos permite definirlo como el espacio social en el cual, un tipo de relación particular con la naturaleza ha originado como principal actividad económica la agropecuaria.

La noción de lo rural como el espacio del atraso ha sido construida a partir de las teorías del desarrollo elaboradas por los científicos norteamericanos luego de la segunda postguerra (Escobar, 1996). La teoría de Rostow definía el subdesarrollo como una etapa previa al desarrollo y señalaba el predominio de economías primarias, la escasa utilización de tecnologías y de disponibilidad de recursos de ahorro, así como los bajos niveles de ingreso per cápita como los elementos que caracterizaban al subdesarrollo, los que caracterizan también, en buena medida, al mundo rural, con lo cual encontramos una de las fuentes de la concepción de minusvaloración con que se ha mirado/construido lo rural.

Entre los críticos de esta concepción del subdesarrollo García (1968), desde la perspectiva estructuralista latinoamericana, formula *la Teoría del Atraso* como un esfuerzo de integración de las perspectivas críticas económicas, políticas, sociológicas y antropológicas, haciendo uso de la metodología dialéctica para entender las sociedades latinoamericanas como un todo y en el contexto de procesos históricos definidos en el tiempo y en el espacio desde una doble perspectiva: la de las *relaciones de dependencia* articuladas a la estructura mundial del sistema y la de las *relaciones de dominación* articuladas a la estructura interna de las clases sociales. Así, las categorías de *dependencia* y *dominación* resultan fundacionales de la teoría latinoamericana del atraso.

García denuncia el carácter metropolitano y eurocéntrico de las teorías del desarrollo y el subdesarrollo, que han sabido, no sólo crear la ilusión del desarrollo, sino convertir esa ilusión en discurso hegemónico, que a la luz de los estudios poscoloniales actuales, en tanto pensamiento, estructura la representación, la comprensión del mundo y la acción social por parte de los sujetos. Posturas críticas como éstas, han exigido y permitido que América Latina se piense y gane la capacidad de reflexionar críticamente sobre sí misma.

De manera específica, García se refiere a las ciudades modernas, egocéntricas, que concentran “los servicios del Estado, la industria manufacturera, la capacidad ocupacional de la mano de obra especializada, la estructura de financiamiento, los centros de cultura superior, las élites políticas y las formas más racionalizadas del mercado

nacional” (pág. 196), es decir, son focos de constelaciones de poder que encarnan la modernizada fisonomía del capitalismo. Desde allí, se establece un sistema colonial de relaciones de intercambio entre el centro y la periferia, entre lo urbano y lo rural, en el cual el crecimiento capitalista del centro urbano se efectúa a costa del atraso rural. El *Colonialismo Interior* define el tipo de relaciones que se establecen entre la ciudad y su periferia rural, además del vínculo que ella significa con el sistema exterior, hacia los centros de decisión de la nación metropolitana, por medio de la organización comercial, financiera y bancaria.

En este orden de ideas, “la naturalización de la noción de desarrollo/atraso implica su difusión de modo que el mundo rural, sus formas de producción, su cultura y sus formas de conocimiento, aparecen como algo ‘naturalmente atrasado’, como un espacio al que hay que llevar el desarrollo –colonizar con el desarrollo–. Una de las formas, la más exitosa, quizás sea la escuela. Probablemente por ello la escuela que se institucionaliza en el mundo rural sea una escuela ideada e implementada desde lo urbano” (Gutiérrez, 2005: 97), lo cual, en la perspectiva que aquí nos ocupa, implica mirar la escuela en lo rural como un espacio social en el cual juegan no sólo las relaciones de dominación existentes en la formación social, sino también, las existentes en lo rural.

Según García, el funcionamiento de las formas de *Colonialismo Interior* explicaría algunos fenómenos característicos de las áreas de influencia de las modernas ciudades metropolitanas de América Latina: la concentración de la propiedad sobre la tierra; la retención de una masa campesina con bajos niveles de tecnología, de ingreso y de vida; o la conservación de las formas clásicas de desocupación disfrazada de la tierra y de la mano de obra agrícola.

Además, la globalización neoliberal en América Latina y la consecuente apertura de los mercados a los productos agrícolas provenientes de la agricultura subsidiada de los Estados Unidos, impone cambios estructurales –una nueva modernización– que buscan adaptar el sector a las necesidades de las transnacionales agroalimentarias (Teubal, 2001) con lo cual estaríamos asistiendo a nuevas formas de relaciones de colonialismo entre la periferia rural y el centro, sólo que este centro ya no ha de ser necesariamente, o exclusivamente la ciudad sino directamente la metrópoli y, probablemente el sector rural del país dominante.

Asimismo, resulta fundamental para entender el afán desarrollista y modernizador de lo urbano sobre lo rural, la acción de la escuela rural pensada desde lo urbano, olvidando, con bastante frecuencia, la especificidad de lo sociocultural del espacio social rural que se considere. Se hablaría entonces de *Colonialismo Cultural Interno*. Tomando la sociología de la educación como perspectiva, Bourdieu (1998) anota cómo toda formación social se define por la estructura de relaciones de dominación entre grupos y clases, que en tanto son no sólo económicas sino también simbólicas, implican

un sistema cultural relativamente integrado, en el interior del cual existe una cultura dominante y unas dominadas que sólo pueden ser definidas como pertenecientes a este sistema y nunca como independientes. Pues bien, a la luz de estos criterios, las culturas rurales se clasifican entre las culturas dominadas, lo cual trae como consecuencia, según el mismo autor, que la aceptación de la legitimidad de la cultura dominante, la urbana y más específicamente la neoliberal como discurso hegemónico (la expresión es de Lander, 2000), supone la aceptación de la no legitimidad de la propia cultura, por parte de los agentes que conforman los grupos o clases de las culturas dominadas. Esto contribuye a explicar que, en algunos casos, la construcción de la identidad de los agentes rurales se realice en condiciones de diferencia/inferioridad. Y en todo ello, la escuela cumple su papel de reproducción de lo social.

Ahora bien, asumiendo lo rural como espacio social¹ (Bourdieu, 2000a: 38) el espacio social rural se halla relacionado/diferenciado con el espacio social urbano en términos de distribución del capital económico, del capital cultural y del capital político, siempre en el marco de una formación social, entendida ésta como todo sistema de fuerzas y de significados entre clases o grupos. Pues bien, no parece complicado pensar en las características que asume el capital económico en el espacio social rural en el marco de una formación social capitalista: tierras, ganado, bienes y aperos de labranza, acceso a la infraestructura vial, de comunicaciones y servicios, así como a la asistencia técnica y al crédito, entre otros. Tal como se enunció, la vinculación exitosa a los mercados internacionales y a las transnacionales agroindustriales entran a formar parte del capital económico del espacio social-rural en la globalización neoliberal; además, es necesario tomar en consideración las nuevas tendencias económicas de terciarización del sector, según las cuales, lo rural ya no realiza solamente las actividades agropecuarias, sino que asume nuevas formas de vinculación a la economía, tales como la venta de servicios en el turismo rural, o de conservación ecológica, entre otras. Pero, al menos desde Colombia, estas tendencias, si bien importantes, no son ni mayoritarias en extensión ni tampoco logran descomponer el carácter fundamentalmente tradicional del mundo rural.

Sin embargo, la noción de capital cultural en el espacio social-rural sí aparece menos clara ya que si se define como el conjunto de bienes culturales intangibles, que proceden fundamentalmente de la familia, que proveen de prestigio social y que tienen

¹ El concepto formulado por Bourdieu se refiere la configuración de lo social resultante de la clasificación de los grupos, clases y agentes según sea su posición en la distribución de capital económico y capital cultural, los verdaderos principios de diferenciación social, es lo objetivo que organiza las prácticas y las representaciones de los agentes, lo cual constituye el mundo social; éste a su vez se define como lo que “los agentes construyen a partir del espacio social, con sus divisiones, es algo que los agentes sociales tienen que hacer, que construir, individualmente y sobre todo, colectivamente, en la cooperación y el conflicto”. *Ibidem*, pág. 38.

valor en el mercado simbólico, nos vemos en la necesidad de preguntarnos por cuáles son los bienes que tienen valor en este mercado en el espacio social rural. Una primera respuesta sería que la cultura propia del mundo rural constituiría el capital cultural, en el cual intervienen los saberes tradicionales, propios y necesarios para el trabajo del campo, las creencias y mitos que conforman la cosmovisión de la mujer y del hombre campesinos, los bienes culturales que proveen de prestigio y el acervo de ideas que contribuyen a constituir su identidad, es decir, el mundo rural en un espacio social determinado. ¿Es este el capital cultural que tiene valor en el mercado simbólico del mundo rural? Si es así, ¿conserva su valor en el mercado simbólico de la formación social? La respuesta es negativa, ya que realmente la subvaloración de lo rural incluye la de sus formas socioculturales, señalando además, desde diversos autores, entre ellos García (1968) y Bourdieu (1998, Arbitrariedad cultural es su concepto) que el capital cultural que tiene circulación en el mercado simbólico es la cultura dominante y sus contenidos y que el capital cultural de lo rural aparece como anacrónico. Tales relaciones de dominación cultural de lo urbano sobre lo rural son formas de violencia simbólica, en la medida en que implican la exclusión de lo cultural rural. Sin embargo, las mujeres sí forman parte del capital simbólico de los hombres y cuentan en el mercado simbólico, aunque en formas diferentes, tanto en el mundo urbano como en el rural.

En la sociedad capitalista y más aún en el mundo globalizado, del mismo modo en que las formas de producción no capitalistas se incorporan a una economía capitalista y son evaluadas desde los criterios capitalistas, las culturas de grupos dominados son evaluadas desde los criterios de la cultura legítima. Esto se debe a que la unificación del mercado de bienes simbólicos produce una mayor depreciación del valor de las culturas de los grupos dominados, como el rural en el caso que nos ocupa y esto se demuestra por las sanciones en el mercado de trabajo y por las sanciones simbólicas en el mercado cultural. De este modo, se han diversificado los espacios y las oportunidades para someter a la evaluación desde la cultura legítima a todas las demás culturas dominadas.

De otra parte, la heteogeneidad de lo rural está dada por una parte, por su relación con la formación social en su conjunto y, dado que ésta se desenvuelve y agencia desde parámetros de desarrollo que focalizan lo urbano como lo avanzado y centro del poder, a mayor cercanía no sólo en términos geográficos sino económicos y, por supuesto, culturales, lo rural tendrá una configuración diferente. A lo anterior hay que agregar como criterio de análisis los aspectos culturales tradicionales locales, que en relación con aquellos provenientes de lo urbano presentan una gama de matices en la cual se puede esperar que a mayor distancia geográfica de lo urbano, menor será su influencia y, por tanto, mayor será la presencia de lo cultural local en la configuración de un espacio social rural².

² En Colombia esto tiene que ver con las formas en que en cada región se dio el mestizaje.

Este es el contexto de heterogeneidad y por tanto de especificidad de cada espacio social rural en consideración, en el cual se desarrolla la actividad de transformación/reproducción de lo social que realiza la escuela.

La Escuela Rural ¿Reproduce o Transforma las Relaciones de Género?

Establecido el carácter de heterogeneidad y por tanto de especificidad local del espacio social rural, pasemos a analizar el papel de la escuela rural en la reproducción o transformación de las relaciones de género.

En el espacio social en general y en el rural en particular, los agentes se sitúan según su posición respecto al capital económico y al capital cultural, y esta posición objetiva produce una perspectiva, un punto de vista definido en su forma y contenido por esa posición objetiva; asimismo, actúan según estructuras de pensamiento y acción que asimilan del mundo objetivo, habitus (Bourdieu, 1991: 91; 2000^a: 33), principios que se aprenden de manera práctica por percepción, apreciación y acción y continuamente están siendo reforzados por acciones y discursos producidos según los mismos principios, manteniéndose casi siempre excluidos de los objetos de pensamiento.

Así, la síntesis entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo macro y lo micro, entre, por una parte, la realidad objetiva y lo subjetivo por otra; la forma como esa realidad se convierte en subjetiva para, desde lo subjetivo, contribuir a su vez a configurarla, a construirla, reproduciéndola o modificándola, es el habitus: sistema de disposiciones duraderas y transferibles, producidas por los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia, estructuras estructuradas y estructurantes, es decir, principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos. El habitus permite y asegura la reproducción social y al producir prácticas individuales y colectivas, asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, depositadas en cada agente bajo la forma de principios de percepción, pensamiento y acción, tienden a garantizar la constancia a través del tiempo de las prácticas con mayor seguridad que todas las reglas formales y normas explícitas.

De esta forma, el habitus implica “la lógica de adquisición de la creencia, la del condicionamiento insensible, es decir, continuo e inconsciente, que se ejerce tanto a través de las condiciones de existencia como por medio de incitaciones o llamadas al orden explícitas, implica el olvido de la adquisición, la ilusión que hace aparecer como innato lo adquirido”. (Bourdieu, 1991: 87). Como habitus, como esquemas inconscientes de percepción y de apreciación, se incorporan las estructuras históricas del orden masculino (Bourdieu, 2000b: 17), que hacen que hombres y mujeres, piensen, perciban y

actúen de acuerdo con la posición de su género en la relación estructural de dominación que se les impone, lo cual implica para las mujeres como género dominado que sus actos de conocimiento sean actos de reconocimiento de la dominación y, por tanto de sumisión (Bourdieu, 2000b: 26). Con esto se explica no sólo que se acuse a las mujeres de ser responsables del machismo –culpabilización de la víctima– por contribuir a su reproducción mediante los esquemas de crianza y la intersubjetividad que establecen con los hombres, sino afirmaciones tales como que el hombre es naturalmente superior a la mujer³.

Tal es el trabajo pedagógico de inculcación con una duración suficiente para producir una formación duradera, o sea un habitus como producto de la interiorización de los principios de la cultura legítima, en este caso patriarcal, capaz de perpetuarse más allá del término de la acción pedagógica, que se realiza de forma inconsciente, no sólo, pero sí principalmente, en la familia y en el ambiente social –trabajo pedagógico primario (Bourdieu, 1968) realizado por la imposición de las prácticas–, aunque a lo largo de la vida tales pedagogías inconscientes continúen realizándose. Es así como el habitus reproduce de manera inconsciente lo sociocultural y, con ello, la desigualdad entre los géneros y la discriminación hacia las mujeres.

El trabajo pedagógico secundario o propiamente escolar obedece a lógicas diferentes, son pedagogías explícitas, sistemáticas y conscientes destinadas a contribuir a la reproducción/transformación de la formación social. Para ello, al sistema escolar le corresponde el monopolio de la violencia simbólica, del mismo modo que al Estado le corresponde el monopolio de la violencia física.

Dada la trascendencia de la afirmación, procedamos a su análisis. Para Bourdieu, la violencia simbólica, si bien no es física, ni su uso ni el del término implica la minimización de la violencia física; tampoco se puede entender el término “simbólico”, como no real ni efectivo y por tanto sin efectos reales, sino que es necesario reafirmar la objetividad de la experiencia subjetiva de las relaciones de dominación, es decir, que aunque la forma en que el dominado percibe la violencia simbólica no es el dolor físico producido por la agresión física, esa percepción existe y aunque es subjetiva, como toda experiencia de un sentimiento, constituye un espacio objetivo para la teoría de la comprensión de las relaciones de dominación. Dice Bourdieu (2000):

La fuerza simbólica es una forma de poder que se ejerce directamente sobre los cuerpos y como por arte de magia, al margen de cualquier coacción física... se instituye a través de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador

³ Por tanto, los investigadores no se hallan exentos de esta característica estructural y corren el peligro de asumir modos de pensamiento que son ya el producto de la dominación masculina.

(y por consiguiente, a la dominación) cuando no dispone para imaginar la relación que tiene con él, de otro instrumento de conocimiento que aquel que comparte con el dominador y que, al no ser más que la forma asimilada de la relación de dominación, hace que esa relación parezca natural; o en otras palabras, cuando los esquemas (habitus) que pone en práctica para percibirse y apreciarse, o para percibir y apreciar a los dominadores, son el producto de la asimilación de las clasificaciones, de ese modo naturalizadas, de las que su ser social es el producto (pág. 51).

Por tanto, la construcción social de los géneros se halla ligada a estas pedagogías no sistemáticas, implícitas o explícitas, que se realizan en el mundo práctico del sentido común, cargadas de violencia simbólica en tanto inculcan la dominación y que buscan construir las masculinidades y las feminidades de modo relacional, pero por exclusión: los hombres no han de hacer nada que pueda parecer femenino; las mujeres no harán nunca nada que pueda parecer masculino. Por supuesto, que todo esto se halla ligado no sólo al espacio social como realidad objetiva desde la cual se construyen los géneros y sus habitus, sino, de manera específica para el caso que nos ocupa, ligada a la especificidad del espacio social rural en consideración; es decir, que se requiere no sólo de una mirada sincrónica elaborada relacionando lo rural y lo urbano —una comunidad rural localizada en la periferia de una población pequeña será “menos rural” que una comunidad localizada a tres o más horas a caballo de la misma población, por citar un ejemplo—, sino también de una mirada diacrónica que busque establecer los antecedentes históricos de las actuales formas socioculturales que se reproducen. Es una forma de realizar la anamnesia social (Bourdieu: 2000b), el socioanálisis que nos permita, si no recuperar las fuentes sociales de las formas de dominación masculina, sí al menos, aproximarnos a ellas. Así por ejemplo, para el caso particular de Colombia, las diversas formas de machismo en buena medida encuentran su explicación en la diversidad cultural que caracteriza las diferentes regiones, diversidad cultural que, a la vez, se explica por los tipos y formas de mestizaje que se dieron en la historia y por la mayor o menor presencia, en extensión y profundidad de la labor aculturizadora de la Iglesia Católica (Gutiérrez de Pineda: 1968).

Con habitus caracterizados por ser esquemas producto de la dominación, es decir con formas de pensamiento, percepción y acción estructurados según la propia relación de dominación que conforman lo sociocultural local, ingresan los niños y niñas a la escuela rural, la cual, contribuirá a la transformación o a la reproducción de lo social, la mayoría de las veces sin tomar en consideración todo este contenido del sentido común con que llegan los niños y niñas a la escuela.

La cultura política y las relaciones de género constituyen dos aspectos que la escuela puede reproducir o transformar mediante pedagogías sistemáticas y explícitas, como las que caracterizan al mundo escolar. Sin embargo, también puede suceder que la reproducción se realice simplemente por omisión, es decir porque no son sometidas al

análisis crítico que debe caracterizan la mirada escolar al mundo y porque simplemente se excluyan del trabajo pedagógico escolar; tal es el caso de las relaciones de género, en claro ejercicio de la arbitrariedad cultural propia de la sociedad patriarcal que, como cultura dominante en la formación social está presente, con las variaciones propias de lo local. Es así como la noción de inconsciente cultural expresada en “siempre ha sido así” puede conducir a eternizar y a naturalizar relaciones significantes.

Para que la escuela realice un aporte substancial a la construcción de la equidad de género, ha de someter al pensamiento crítico y a las pedagogías críticas la situación de las mujeres en la vida cotidiana, de modo que niños y niñas comiencen a pensar, ser y actuar de modos diferentes en el mundo social. Sería asimismo necesario trabajar en *habitus* cultivados que, teóricamente por ahora, provean de competencias y que definan al hombre y la mujer y sus relaciones entre sí, lo cual implicaría precisar el contenido de lo que se va a inculcar, las pedagogías necesarias para su inculcación y la duración del trabajo pedagógico (Bourdieu, 2000b: 85). Lo que sí podemos como maestras y maestros rurales es comenzar a realizar la autorreflexión que como punto de partida, permita identificar en qué momento, espacios, de qué maneras y en qué prácticas, cada escuela está contribuyendo a la reproducción de la discriminación hacia las mujeres. Tales aspectos se refieren principalmente a:

- El uso por parte de los agentes escolares del universal masculino que invisibiliza a las mujeres.
- El trabajo en los lenguajes utilizados en la escuela para desvelar la escasa o ninguna presencia de las mujeres en ellos, tal es el caso de los libros de texto.
- La utilización predominantemente masculina de los espacios físicos y académicos escolares: partiendo de la consideración de que los niños tienen más energía, requieren de espacios más amplios como las canchas deportivas y los patios, mientras que las niñas se ven confinadas a espacios reducidos como los corredores o, simplemente a permanecer quietas.
- Respecto a los espacios académicos, puede haber maestros y maestras que aún identifican el rigor del conocimiento, sobre todo de las áreas consideradas “duras” matemáticas y ciencias con la erróneamente supuesta mayor inteligencia de los niños, mientras que a las niñas se las considera más aptas para lenguas y ciencias sociales, con lo cual se reproduce, inconscientemente una estructura laboral que discrimina a las mujeres.
- Asimismo, se contribuye a reproducir los roles de género cuando se asignan a las niñas tareas prácticas del ámbito de lo doméstico y la reproducción, por ejemplo, los oficios de limpieza, por considerar que son oficios de mujeres, mientras que los niños descansan o realizan otro tipo de labores.

Para que un trabajo pedagógico tal resulte productivo, es decir que logre inculcar a los destinatarios el habitus que busca cultivar, ha de contar con todo un movimiento social, que por fortuna ya ha comenzado, que legitime la propuesta no sólo de la equidad de género, sino de su inclusión en las pedagogías y los saberes escolares.

Se trata de construir un mundo escolar en el cual las prácticas y las pedagogías tanto implícitas como explícitas estén encaminadas al mismo fin. Pero, dado que tal escuela está anclada en un espacio social rural concreto, su trabajo escolar se halla íntimamente vinculado a su comunidad de pertenencia, por tanto, el trabajo pedagógico que respecto a las relaciones de género se realice, ha de trascender a la comunidad, de modo que la escuela cumpla su función de retomar la vida cotidiana, reelaborarla desde los saberes escolares y devolverla enriquecida a la comunidad. Trabajo lento y no fácil, pero necesario para que el cambio en lo sociocultural rural permita la equidad de género y amplíe las posibilidades del desarrollo.

Conclusiones

La escuela rural ha de ser analizada a partir de la especificidad de lo sociocultural de la comunidad de entorno; y a su vez, lo sociocultural ha de ser sometido, por una parte, a la mirada sincrónica que se establece desde su relación con lo urbano y a la mirada diacrónica que permite establecer los antecedentes históricos de la cultura local. Sólo así se puede lograr una perspectiva sociocultural de las relaciones de género en la escuela rural.

Por su parte, éstas, han de ser sometidas al tratamiento de saberes escolares, es decir al pensamiento y la pedagogía crítica, de modo que la arbitrariedad cultural patriarcal dominante, no se reproduzca espontáneamente ante la ausencia de trabajo pedagógico explícito, sistemático y racional.

La escuela rural ha de trabajar por la superación de la discriminación hacia las mujeres a partir de la autorreflexión escolar y de asumir prácticas en la vida cotidiana escolar que contribuyan a la construcción de nuevos habitus cultivados que generen relaciones de equidad entre los géneros. Asimismo, en la medida en que la escuela asume de manera explícita el sentido común para someterlo a crítica y enriquecerlo con los saberes escolares, ha de irradiar y difundir nuevas formas de relaciones de género hacia la vida cotidiana de la comunidad circundante.

Bibliografía

- Bourdieu, P.** (1991). “El Sentido Práctico”, Madrid, Taurus.
- Bourdieu, P.** (1998). “La Reproducción”, México, Fontamara.
- Bourdieu, P.** (2000a). “Capital Cultural, Escuela y Espacio Social”, México, Siglo XXI.
- Bourdieu, P.** (2000b). “La Dominación Masculina”, Barcelona, Anagrama.
- CLACSO.** “¿Una Nueva Ruralidad en América Latina?”. www.clacso.org.
- CEPAL.** “Pobreza y Desigualdad Social desde una Perspectiva de Género”. *Panorama Social de América Latina, 2002-2003*, Separata. www.cepal.org
- Departamento Nacional de Planeación** (1998). “Género, Equidad y Desarrollo”, Bogotá.
- Escobar, A.** (1996). “La Invención del Tercer Mundo”, Bogotá, Norma.
- García, A.** (1969). “La estructura del atraso”, Buenos Aires, Pleamar.
- Gutiérrez, A. N.** (2005), “Lo rural: Una mirada desde la teoría social Latinoamericana”, en *Educación y Desarrollo Rural*, Pamplona, Universidad de Pamplona.
- Gutiérrez de Pineda, V.** (1968), “Familia y Cultura en Colombia”. Bogotá, Tercer Mundo/ Universidad Nacional.
- IICA, ASDI.** “Género en el Desarrollo Rural Sostenible”, febrero de 2001.
- Lander, E. (compilador).** (2000). “La Colonialidad del Saber. Eurocentrismo y Ciencias Sociales”. www.clacso.or.
- ONU.** “Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer”.
- PNUD.** “Los Objetivos de Desarrollo del Milenio”. www.pnud.org.
- PNUD.** “Informe del Desarrollo Humano 2004”. www.pnud.org.
- Teubal, Michael** (2001). “Globalización y nueva ruralidad en América Latina”, en *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* www.clacso.org.