

A.2.8E77 m
1998

S YS 0166070

2741
4306

"MODELO INTEGRAL DE EMPODERAMIENTO A
PARTIR DE LA TEORÍA DE LA ESTRUCTURACIÓN DE
ANTHONY GIDDENS"

TESIS DE MAESTRÍA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA MUJER, GÉNERO Y DESARROLLO



Elaborada por
ADRIANA ESPINOSA GIRALDO

Dirigida por
DONNY MEERTENS

Bogotá, Diciembre de 1998



Tabla de Contenido

Agradecimientos	3
Introducción	5
Justificación	7
Capítulo 1 "Trayectoria del Término de Empoderamiento"	15
Capítulo 2 "Teoría de la Estructuración y Poder Simbólico"	41
Capítulo 3 "Las Propiedades Estructurales y Simbólicas del Sistema Educativo Colombiano"	58
Los Aspectos Habilitantes del Sistema Educativo	70
Los Aspectos Constrictivos del Sistema Educativo	75
La Conducta Individual o Colectiva (la agencia)	81
Capítulo 4 "Modelo de Empoderamiento"	90
Dinámica Concordante entre las Estructuras Objetivas de Género de un Sistema Social Dado y la Subjetivización de Éstas en las Mentes y Comportamientos de los(las) Agentes	97
Elementos Conceptuales Básicos para un Proceso de Empoderamiento en la Dimensión Individual, de Relaciones Cercanas y Colectiva	106
Consideraciones para el Empoderamiento en la Dimensión Individual	116
Consideraciones para el Empoderamiento en la Dimensión de las Relaciones Cercanas	124
Consideraciones para el Empoderamiento en la Dimensión Colectiva	131
Conclusiones	136
Bibliografía	143

Agradecimientos

En la elaboración de este trabajo de tesis me ayudaron muchas personas de manera directa e indirecta. He tenido la suerte de participar en el programa de maestría Mujer, Género y Desarrollo, el cual me brindó los elementos conceptuales que me permitieron la construcción y reflexión desarrollada en este trabajo. Agradezco a las profesoras y profesores sus valiosos e instructivos aportes en los diferentes contenidos desarrollados en el programa.

Gracias a Magdalena León, quien me introdujo en el tema de Empoderamiento.

A mi amiga incondicional Zoraida Castillo, quien me ayudó a identificar y seleccionar parte de la bibliografía que apoyó la reflexión y construcción del modelo de empoderamiento.

A Donny Meertens por brindarme su asesoría y orientación que me fueron maravillosamente útiles.

A Rafael por caminar todo el tiempo a mi lado y brindarme su apoyo.

Finalmente a mi madre, Nancy Giraldo, por la vehemencia con que siempre ha defendido su proyecto de vida y por enseñarme que siempre es posible luchar. A mi padre, Luis Espinosa, aunque ya no está entre nosotras(os) siempre me acompañará su esperanza por una mirada que denuncie todo aquello que difama la dignidad de hombres y mujeres.

Introducción

El presente trabajo de tesis tiene como finalidad conceptualizar un modelo integral de empoderamiento a partir de la teoría de la estructuración de Anthony Giddens. El eje directriz es la elaboración de las transformaciones de los procesos de significados, normas y poder de las acciones e interacciones entre hombres y mujeres, teniendo en cuenta, a su vez, la mediación que en estos procesos ejerce el sistema educativo Colombiano. Asumiré ciertos supuestos en relación con las capacidades y conocimientos de los individuos y del contexto socio cultural, que facilitan o inhiben la construcción de relaciones de género con nuevos significados de lo que es ser mujer y de lo que es ser hombre, para llegar a la transformación de las posiciones entre ellos. Esta elaboración se realizará en las tres dimensiones de empoderamiento planteadas por Rowlands¹: individual, colectivo y de relaciones cercanas.

¹ Rowlands Jo, "Empowerment and Rural Development in Honduras: A Model for Development". Mimeo for the meeting of the Latin American Studies Association, Washington, USA 1995. Publicación en español, 1997.

Justificación

La noción de empoderamiento y el significado que involucra ha sido fortalecida por los diferentes avances teóricos en las ciencias sociales y humanas, así como por sus usos en el intento por describir, redefinir y dar respuesta a los conflictos individuales y colectivos, que se desprenden de la interacción hombre-mujer, familiar y social, a través de la expresión de la diferencia de intereses, necesidades y valores, que son permeados por estructuras sociales, económicas e ideológicas en un lugar y tiempo específico.

La complejidad y el desafío al problema de la desigualdad social, económica y política, que obedece a factores discriminatorios atribuibles tanto a características individuales y culturales (género, raza, etnia) como estructurales de un sistema dado, plantea la necesidad de abordar las relaciones de poder en las prácticas de la vida cotidiana de hombres y

mujeres, que nos permita aproximarnos realmente a la reivindicación de la construcción del sujeto, a partir de un proceso continuo basado en la interacción de éste con su entorno. Las experiencias de hombres y mujeres que incorporan las prácticas reflexivas del comportamiento humano, contribuyen a la interpretación y reconstrucción de significados que promueven y aseguran el reconocimiento y respeto de la diferencia, aceptando la responsabilidad individual de asumirse como un *ser de sí y un ser social*.

En las discusiones actuales se presenta el empoderamiento como aquel proceso que genera los cambios necesarios, tanto en el ámbito de las habilidades individuales como colectivas, para asumir las identificaciones y los encuentros con las propias necesidades de los individuos. Estos cambios parten del desarrollo de la capacidad de los individuos para incrementar su propia autoconfianza, para afirmar sus derechos de independencia en la toma de decisiones y el control de los recursos que pueden ayudar en el desafío y eliminación de discriminaciones.

Uno de los elementos más relevantes que se encuentran en la literatura sobre el empoderamiento es la relación que se establece con una nueva noción de

poder, en términos de relaciones sociales más democráticas, así como la orientación hacia un poder compartido entre los individuos y, en especial, entre hombres y mujeres. En otras palabras, lograr la capacidad de sustraerse al poder de dominación de otros, llevando a cabo un proceso de autodeterminación, tanto en el ámbito individual como colectivo, que no lesione los intereses o derechos de los demás. Asumir, entonces, el empoderamiento teniendo en cuenta esta concepción de poder y admitiendo ciertos supuestos en relación con las capacidades y conocimiento de los individuos que facilita la construcción de relaciones de género con nuevos significados de lo que es ser mujer y de los que es ser hombre, nos permite llegar a la transformación de nuevas posiciones entre ellos y al mejoramiento de las relaciones sociales de las generaciones presentes y futuras.

La trayectoria de los debates y, en especial, de la conceptualización del empoderamiento o de un modelo de éste ha permitido avances en cuanto a la comprensión de su potencial transformador de las relaciones sociales y de género. Los movimientos feministas y las teóricas feministas han aportado elementos partiendo de la insatisfacción con los enfoques sobre la participación de las Mujeres en el Desarrollo, en los países del Tercer Mundo. Han planteado la importancia del reconocimiento de las desigualdades entre

hombres y mujeres como diferencial de acuerdo con la raza, la clase, la historia y la posición en el orden socioeconómico, así como con la relación con el concepto de poder. Esto ha permitido la reflexión a partir de nuevas concepciones de poder expresadas en formas democráticas para la construcción de nuevos mecanismos de responsabilidad y toma de decisiones colectivas, que se reflejan en los movimientos políticos y de organizaciones de base de las mujeres, así como, en los planteamientos sobre la planificación para el desarrollo y la participación de las mujeres.

Diversos análisis sociológicos han planteado el desafío de las relaciones de poder existentes y la obtención de un mayor control sobre las fuentes de éste por parte de las mujeres, a partir del estudio de experiencias concretas para la transformación de las formas sistémicas que marginan a la mujer y a otros sectores en desventaja en un contexto dado. La reflexión por teóricos(as) y prácticos(as) de la educación, ha conducido a un replanteamiento de ésta como una herramienta de cambio en la medida en que el aprendizaje sea un proceso transformador y liberador, es decir, desarrolle la conciencia crítica y, en particular, los elementos dinamizadores empoderantes para las mujeres. La discusión desde la psicología, presenta el empoderamiento como una perspectiva sistémica, teniendo en cuenta los aspectos psicológicos

individuales y grupales que pueden ser facilitadores o inhibidores del mismo, así como los tipos de cambios comportamentales.

En la conceptualización sobre modelos de empoderamiento diferentes autoras(es) vinculan el concepto, por un lado, en relación con lo que constituye el poder² y, por el otro, a un enfoque sistémico en términos del contexto de las relaciones que los individuos desarrollan en diferentes niveles y en diversas formas, teniendo en cuenta que el tipo de intercambio generado en el sistema determina las relaciones que allí se construyen³. Así, se establecen clasificaciones de contextos, niveles y dimensiones haciendo referencia a las nociones de poder, específicamente, a la redistribución de éste, y a la capacidad de generar procesos o acciones tendientes a transformaciones individuales y/o grupales.

Podríamos decir que desde las diferentes investigaciones y aproximaciones teóricas sobre el empoderamiento, se observa la dificultad en asumir un

² Rowlands Jo, "Empowerment and Rural Development in Honduras: A Model for Development". Mimeo for the meeting of the Latin American Studies Association, Washington, USA 1995; Wieringa Saskia, "Women's Interests and Empowerment: Gender Planning Reconsidered", *Development and Change*, Vol. 25, No. 4, Oct 1994, pp. 829-848; y Batliwala Srilatha. "The Meaning of Women Empowerment: New Concepts from action". In Sen Gina, Germain Adrienne and C. Lincoln. *Population, Policy Reconsidered, Health, Empowerment and Right*. Ed. Boston, 1994. Los textos citados están publicados en español en Magdalena León (Comp.), *Poder y Empoderamiento de las Mujeres*. TM Editores. Bogotá, 1997.

³ C. Dunst, C. Trivette y N. Lapointe. "Toward Clarification of the Meaning and Key Elements of Empowerment". En *Family Science Review*, Vol 5, No. 1 & 2, Feb & May 1992 pp. 111-130; y Riger, Stephanie.

planteamiento teórico que no disocie y atribuya más fuerza a uno de los dos ejes de interacción (la acción humana y la estructura social). En otras palabras, ha existido la tendencia, por un lado, a conceptualizar la acción de las personas como la que produce la realidad social, descontando el análisis del poder y de los factores institucionales, y por otro lado, a plantear la actividad de las personas determinada por factores externos que están fuera del control directo de los agentes humanos. Se asume la posición tradicional de la teoría social del dualismo sujeto–objeto, determinismo-voluntarismo⁴.

Surge entonces la inquietud de abordar una teoría que, por un lado, desarrolle una conceptualización sobre la acción humana más abarcadora y comprehensiva, y por el otro, *transgreda el dualismo sujeto –objeto*, de tal forma que nos permita articular la relación entre las diferencias de género, los sistemas sociales y el carácter de recursividad de la vida social. Igualmente, una teoría que sea consecuente con la categoría misma de género, que es ante todo una categoría relacional. Considero que esta forma de aproximación teórica nos permitirá conceptualizar y analizar el carácter potencial de género en el sistema social y como éste produce sistemáticamente diferencias de

“What’s Wrong with Empowerment”. Convención de Toronto de la Asociación Americana de Psicología Agosto de 1993.

⁴ Giddens, Anthony. “The Constitution of Society”. Polity Press, England, 1989; Bourdieu Pierre y Loic Wacquant. “Respuestas. Por una antropología reflexiva”. Editorial Grijalbo, México, 1995.

género que, a su vez, se retroalimentan en las prácticas cotidianas de hombres y mujeres. Así mismo, nos permite pensar procesos de empoderamiento a partir de *la capacidad de hombres y mujeres de realizar acciones con una capacidad transformativa*.

Para este propósito me apoyo en la teoría de la estructuración de Anthony Giddens⁵, quien ha desarrollado una conceptualización sobre la agencia basada en las cualidades humanas de capacidad y conocimiento, y el carácter esencial de recursividad de la vida social, a partir de la conexión e interrelación, no opuesta, entre agencia y estructura, es decir, del principio de dualidad estructural. Este análisis, a su vez, será enriquecido abordando el concepto de poder simbólico de Bourdieu⁶, quien lo define como un elemento constructor de realidades significantes a partir de las formas de complicidad o articulación dual que existe entre la consciencia práctica de los(as) agentes y los ordenes simbólicos de los sistemas sociales, y donde muchas veces no se experimentan los límites conscientemente. El análisis sobre la estructura y, específicamente sobre las instituciones, se realizara tomando como ejemplo el sistema educativo Colombiano, por cuanto éste es uno de los principales

⁵ Giddens, Anthony. "The Constitution of Society". Polity Press, England, 1989.

⁶ Bourdieu, Pierre. 1991. "Language and Symbolic Power". Polity Press, England. 1997, Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Editorial Anagrama, Barcelona, España.

productores y reproductores de los significantes de las diferencias de género con carácter discriminatorio y excluyente para las mujeres.

Capítulo I

Trayectoria del Término de Empoderamiento

Históricamente, el feminismo ha puesto de relieve el debate sobre la subordinación de la mujer, para llegar a explicaciones más claras sobre las desigualdades entre hombres y mujeres. En un comienzo surge una visión que trata de dar respuesta a la desigualdad entre hombres y mujeres apoyándose en la idea de que existen esferas psíquicas, sociales y culturales separadas para ambos, que generalmente tienen amplias repercusiones en la sociedad. Desde esta visión se dio uno de los primeros pasos para visibilizar a la mujer en el contexto societal y, en el contexto del desarrollo, fue el surgimiento de “la mujer en el desarrollo” (MED), que reflejaba el pensamiento feminista liberal. El objetivo fue el llamado a integrar a la mujer en las estructuras masculinas de poder, buscando una igualdad a través de un acceso equitativo a la educación, al empleo y los beneficios materiales como la tierra y el crédito. Así las mujeres aparecieron en la agenda del

desarrollo, donde se fueron identificando obstáculos al progreso de las mismas.

En respuesta a que muchos de los planteamientos del MED no han presentado soluciones reales a la subordinación de la mujer y, por ende, a las desigualdades entre hombres y mujeres, surge una segunda tendencia desde las mujeres, conocida como género en el desarrollo (GED), y que apareció unida al desarrollo del concepto de género y empoderamiento.

El concepto de género trata de dar elementos sobre las desigualdades entre hombres y mujeres, entendiendo como el sexo es socialmente construido y permeado por el tiempo y el espacio. De esta forma, el análisis de género implica estudiar formas de organización y funcionamiento de las sociedades, y analizar las relaciones sociales que se establecen al interior de estas. La preocupación entonces se traslada a la construcción social de las diferencias entre hombres y mujeres según procesos ideológicos, históricos, religiosos, étnicos, económicos y culturales. Estas diferencias no son fijas, sino que cambian en cada sociedad y cultura, y requieren de una comprensión holística⁷

⁷ León Magdalena. "Un cambio cualitativo: el concepto de género en el desarrollo", en Memorias del Octavo Congreso de Sociología, Cali: Universidad del Valle, 1996.

que rompa con la división entre lo privado y lo público y entre lo productivo y lo reproductivo, como opuestos binarios.

Se presenta un llamado a tener en cuenta las experiencias vividas por las mujeres en cada sociedad, de tal manera que se pueda definir diversas concepciones sobre la mujer, que permitan ubicar las limitaciones y potencialidades que se derivan para el cambio y el desarrollo. Desde este enfoque se rechazan las definiciones universales y simplificadas de los fenómenos sociales, ya que tales definiciones esencializan la realidad y no revelan la complejidad de la vida como experiencia vivida.

Hablar del género, clase, etnia, cultura como terrenos de la diferencia es al mismo tiempo visualizar las dimensiones de poder de esas diferencias, y entender que el poder se encuentra difundido por toda la sociedad, a través de las instituciones disciplinarias y sociales. De igual forma, implica el desmantelamiento o la deconstrucción del significado/discurso que privilegia los significados dominantes que nacen de la comparación con un "otro" y que luego pasan a definirse a sí mismos y a la realidad dominante. Así, por ejemplo, se cuestiona la noción de mujeres creada y definida por los hombres como un otras, y la preocupación por la mujer como un otro, desde

las mujeres occidentales, la cual dio lugar a la creación de una mujer del Tercer Mundo como un otro indiferenciado y oprimido por su género y por el subdesarrollo tercermundista. Se plantea, por tanto, la necesidad de explorar la variedad de formas de ser mujer y reevaluar las estructuras de las relaciones de género en sus propias sociedades⁸.

Paralelamente y como parte del concepto de género en el desarrollo, surge el concepto de empoderamiento, básicamente a partir de los debates y las críticas de las feministas del Tercer Mundo. Su fuente se ubica en la interacción entre el feminismo y el concepto de educación popular, desarrollado en Latino América en 1970 principalmente por Paulo Freire en su teoría de la concientización. Así mismo, tiene sus raíces en la importancia obtenida en la noción de poder por la teoría de las ciencias sociales y los movimientos sociales, desarrollados en las últimas décadas⁹. Aproximadamente en 1985 MUDAR (Alternativas de Desarrollo con Mujeres para una Nueva Era)¹⁰ articula todas las reflexiones desde la educación popular, así como las reflexiones de las críticas feministas a las estrategias de

⁸ Lazreg, citada por Parpart, Jane. "¿Quién es el otro?: una crítica feminista postmoderna de la teoría y práctica de mujer y desarrollo", en *Propuestas*, No. 2, Red entre Mujeres, Lima, 1994

⁹ León Magdalena. 1997. "El empoderamiento en la teoría y práctica del feminismo". En León M. (comp.), *Poder y Empoderamiento de las Mujeres*. TM Editores, U.N., F. de C. Humanas. Santafé de Bogotá.

¹⁰ Batliwala Srilatha. 1997. "El Significado del Empoderamiento de las Mujeres: Nuevos Conceptos desde la Acción". En León M. (comp.), *Poder y Empoderamiento de las Mujeres*. TM Editores, U.N., F. de C. Humanas. Santafé de Bogotá.

desarrollo, para plantear el enfoque de empoderamiento, acompañado del requerimiento de la transformación de las estructuras de subordinación a través de cambios radicales en las leyes, los derechos a la propiedad, las instituciones sociales, entre otros, que refuerzan y perpetúan la dominación masculina.

Para MUDAR el empoderamiento de las mujeres tiene una importancia central en el lento proceso de cambio social, político y económico, en la medida en que se constituye en un proceso que permite a las mujeres desarrollar las habilidades individuales y colectivas necesarias para identificar sus necesidades en lo doméstico, lo comunitario, lo institucional y lo social, y de esta forma desarrollar los procesos participatorios para desafiar su subordinación¹¹.

De igual manera, en la lucha de que las prioridades del desarrollo vayan más allá de responder a las necesidades prácticas de las mujeres o su condición, y se orienten hacia los intereses estratégicos o posición de las mismas, se presenta la idea del empoderamiento como alternativa para que lo práctico se transforme en estratégico, de tal forma que permita la transformación de las

relaciones de género y las estructuras de subordinación. Este pensamiento surge y cobra fuerza a partir de las críticas, reflexiones y aportes del movimiento feminista y, específicamente, de autoras como Young, Wieringa, Batliwala, Rowlands, entre otras.

Young¹² define el empoderamiento como el proceso mediante el cual las mujeres toman control de sus propias vidas para poder sentar sus propias agendas, organizarse en la construcción de demandas por los apoyos y los cambios en la sociedad. Plantea que el empoderamiento colectivo es básico ya que solo en el ámbito individual no se logran cambios fundamentales en los procesos y la dirección del desarrollo.

Wieringa¹³ parte de la crítica central a la forma como el poder y el desarrollo están interconectados y, de esta manera, buscar una forma en que las mujeres puedan ser empoderadas. El empoderamiento, entonces, debe ser un proceso que permita a las mujeres tomar sus propias decisiones, hablar sobre sus propios beneficios y sus propias vidas. Los procesos de empoderamiento,

¹¹ León Magdalena. "Un cambio cualitativo: el concepto de género en el desarrollo", en *Memorias del Octavo Congreso de Sociología*, Cali: Universidad del Valle, 1996

¹² Young Kate. "Planning from a gender perspective: Making a world of difference", en *Kate Young, Planning Development with women: Making a world of difference*. London: Macmillan, 1993.

¹³ Wieringa Saskia, "Women's Interests and Empowerment: Gender Planning Reconsidered", *Development and Change*, Vol. 25, No. 4, Oct 1994, pp. 829-848.

para la autora, deben evidenciar el poder opresivo en las relaciones de género existentes, desafiar críticamente estas relaciones y producir creativamente nuevas relaciones sociales.

De igual forma, para Batliwala¹⁴, el término de empoderamiento contiene la palabra poder, la cual puede ser definida como el control sobre los recursos materiales, los recursos intelectuales y la ideología. Así, el proceso mediante el cual se desafían las relaciones de poder existentes y se obtiene un mayor control sobre las fuentes de mismo es llamado, por la autora, empoderamiento. Desde sus planteamientos, el término hace referencia a una serie de actividades que van desde la autoreivindicación individual hasta la resistencia colectiva y movilizaciones para desafiar las relaciones básicas de poder, que marginan a las mujeres y a otros sectores desaventajados en un contexto dado.

La autora infiere entonces, que el empoderamiento es un proceso que a su vez va incorporando los resultados del mismo. Se manifiesta como una redistribución del poder, ya sea entre naciones, clases, razas, castas, géneros e

¹⁴ Batliwala Srilatha. "The Meaning of Women Empowerment: New Concepts from action". In Sen Gina, Germain Adrienne and C. Lincoln. Population, Policy Reconsidered, Health, Empowerment and Right. Ed. Boston, 1994.

individuos. Las metas del empoderamiento de las mujeres se traducen en desafiar la ideología patriarcal (dominación masculina y subordinación de la mujer); y transformar las estructuras e instituciones que refuerzan y perpetúan la discriminación de género y la desigualdad social (la familia, la religión, las instituciones educativas, los sistemas y prácticas de salud, las leyes y los códigos civiles, los procesos políticos, los modelos de desarrollo y las instituciones gubernamentales). Esto implica, por ende, que el proceso de empoderamiento tiene que aplicarse a todas las estructuras y fuentes de poder relevantes.

Un elemento importante planteado por Batliwala, desde la perspectiva de género, es que el empoderamiento de las mujeres tiene grandes repercusiones en los hombres, en la medida en que ellos también pueden liberarse y empoderarse, tanto en términos materiales como en términos psicológicos. En otras palabras, debido a que las mujeres fortalecen los movimientos políticos dominados por los hombres -no exactamente por numerosas, sino por proporcionar nuevas energías, discusiones, liderazgos y estrategias-; abren la puerta a nuevas ideas y a una mayor calidad de vida a sus familias y comunidades; y comparten las responsabilidades. Todo esto conduce a que los hombres se encuentran libres de los roles de opresión y de explotación, así

como de los estereotipos de género, que limitan el potencial de auto expresión y de desarrollo personal. Experiencias a lo largo del mundo, muestran que los hombres descubren una satisfacción emocional compartiendo las responsabilidades y la toma de decisiones; ellos encuentran que han perdido, no meramente, privilegios tradicionales, sino también, cargas tradicionales.

Desde una dimensión más amplia en el sentido que abarca los procesos psicológicos inherentes además de los procesos sociológicos, tenemos los planteamientos de Rowlands, quien puntualiza que el empoderamiento es en su esencia un conjunto de procesos psicológicos que capacitan al individuo o al grupo para actuar e interactuar con su medio ambiente, de tal forma que permite al individuo un incremento en el acceso y uso del poder en sus diferentes formas.

Ahora bien, el término empoderamiento también ha sido reflexionado, en los últimos años, por disciplinas como la psicología. Algunos trabajos, desde esta disciplina, plantean desarrollos teóricos y prácticos que presentan un mayor énfasis sistémico en el término, en el sentido en que involucra tanto los aspectos psicológicos de las personas y grupos como los factores ambientales,

y las interacciones que se pueden dar entre estos. En el estudio realizado por Dunst, Trivette y Lapointe¹⁵, se presenta el empoderamiento como un proceso de infinitas variaciones, que tiene en cuenta sus diversidades a partir de su forma (dimensión), su nivel y su contexto.

Al interior de este estudio, el término de empoderamiento involucra desde su dimensión filosófica y paradigmática una ideología, que permea directa o indirectamente los procesos que se lleven a cabo. Así mismo, compromete actividades participatorias, que son determinantes para los indicadores de resultado del empoderamiento. De esta forma, el empoderamiento es un proceso que, en el ámbito individual, se generan los comportamientos participatorios, la adquisición de habilidades y diversas formas de atribuciones (autoestima) que permiten un mayor sentido de control. En el ámbito grupal, se fortalecen la cohesión, las habilidades para la resolución de problemas, los comportamientos filiales y se articulan los sentimientos de eficacia y control. En el ámbito organizacional, se desarrollan los comportamientos de liderazgo efectivos. Y, finalmente, en el ámbito de la comunidad se desarrolla la participación ciudadana en la toma de decisiones.

¹⁵ C. Dunst, C. Trivette y N. Lapointe. "Toward Clarification of the Meaning and Key Elements of

Desde la crítica que se le ha hecho al concepto de empoderamiento desarrollado por la psicología comunitaria, tenemos los planteamientos de Riger¹⁶. La autora presenta dos argumentos que cuestionan el enfoque que se ha dado al empoderamiento: primero, el énfasis de la psicología en los procesos cognitivos del individuo conducen a estudiar el sentido que el individuo da al empoderamiento, en lugar de los incrementos reales de poder, convirtiendo, de esta forma, lo político en personal. Segundo, el concepto de empoderamiento, de acuerdo con el énfasis de la psicología en la agencia¹⁷, el dominio y el control, resaltan los aspectos que han sido típicamente relacionados con la masculinidad y los hombres, en lugar de los aspectos típicamente relacionados con la femineidad y las mujeres, la comunidad y los vínculos con los otros.

Riger presenta, entonces, una crítica a la psicología por abordar el empoderamiento a través de las percepciones individuales. La consecuencia es ignorar o subvalorar la influencia de los factores estructurales sociales o situacionales. En el contexto del empoderamiento, si se orienta la búsqueda

Empowerment". En *Family Science Review*, Vol 5, No. 1 & 2, Feb & May 1992 pp. 111-130

¹⁶ Riger, Stephanie. "What's Wrong with Empowerment". Convención de Toronto de la Asociación Americana de Psicología Agosto de 1993. Publicación en español, 1997. Qué está mal con el empoderamiento?. En Magdalena León (Comp.), *Poder y Empoderamiento de las Mujeres*. TM Editores, Bogotá.

¹⁷ En la publicación original en inglés aparece el concepto de "agency" que dentro del contexto en que es utilizado se puede entender como la capacidad de generar procesos o acciones tendientes a logros o transformaciones individuales.

hacia el *sentido* que un individuo tiene del empoderamiento, en lugar de hacia el poder real, entonces se convertirá lo político en personal e, irónicamente, se apoyará el status quo. Para la autora, una sensación de empoderamiento puede ser una ilusión cuando la mayor parte de la vida es controlada por las políticas y las prácticas a nivel macro. Esto no quiere decir para la autora, sin embargo, que los individuos carezcan de influencia o que las percepciones individuales no sean importantes, sino que al reducir el poder a la psicología individual se ignora el contexto político e histórico en el que los individuos operan. Confundir la *habilidad* real para controlar recursos con el *sentido* que tiene el individuo de empoderamiento, sirve para despolitizar este concepto¹⁸. Propone, como salida, retomar el concepto de la psicología comunitaria de "sentido de comunidad" y el concepto de empoderamiento como integrales al bienestar, la felicidad y el buen funcionamiento de las comunidades.

Lo importante para los psicólogos comunitarios debe ser la comprensión de cómo la comunidad afecta la formación de las personas, particularmente en relación con las condiciones que facilitan tanto la eficacia o el control personal, como el sentido de comunidad. Paradójicamente, las situaciones

¹⁸ Riger, Stephanie. "What's Wrong with Empowerment". Convención de Toronto de la Asociación Americana de

que promueven el sentido de comunidad pueden ser opuestas a aquellas que promueven el de empoderamiento.

El desafío para la psicología comunitaria es el de articular una visión que cobije no sólo el empoderamiento sino, también, la comunidad, una visión que pueda responder la pregunta "¿no podremos nosotros(as) convivir?". Para responder esta pregunta se necesita considerar las diferencias así como las similitudes; aquellas cosas que separan así como las que se tienen en común; la agencia así como la comunión; el empoderamiento así como la comunidad.

Las diferentes aproximaciones al término de empoderamiento y sus usos por las diversas disciplinas de las ciencias sociales y psicológicas, así como de las reflexiones a partir de los movimientos feministas, reflejan la importancia de la noción de poder al interior del término. El poder se analiza a partir de la expresión de la diferencia de intereses, necesidades y valores, tanto individuales como colectivos, que están permeados por estructuras sociales, económicas e ideológicas en un lugar y tiempo específico. Se asumen visiones en relación con el poder que van desde el dualismo individuo - colectivo,

determinismo - voluntarismo hasta visiones multidimensionales que se desprenden de la teoría de Foucault, cuyo propósito es plantear la transformación de las relaciones de género y sociales, a través de la idea o de un modelo de empoderamiento, que permita construir una nueva noción de poder.

Wieringa¹⁹, en su trabajo sobre el empoderamiento de las mujeres retoma la conceptualización de poder desarrollada por Foucault, así como las tres dimensiones de poder planteadas en la teoría de Lukes. Básicamente, sugiere tres dimensiones del empoderamiento a partir del concepto de poder desarrollado por Lukes. La primera dimensión que identifica hace referencia a los procesos que están manifiestos en la confrontación abierta: el "poder para" producir los cambios. La segunda dimensión hace referencia a los procesos mediante los cuales un grupo logra suprimir algunos conflictos con el fin de evitar su discusión abierta. Esto es el "poder sobre", y hace referencia a muchos conflictos en los que los asuntos de las mujeres se encuentran involucrados, tales como el reconocimiento del cuidado de los menores como un problema social general, relacionado con el "trabajo" de las mujeres en lugar de una tarea de cuidado "natural" de las mujeres. Usualmente este tipo

de poder opera dentro de algunos sesgos y suposiciones que sirven, efectivamente, para negar la validez de intereses e inquietudes específicas. La tercera dimensión del poder de Lukes, hace referencia a los procesos de tensiones latentes que se presentan cuando los “intereses reales” de algunos grupos de personas están siendo negados. Estos “intereses reales” no tienen que ser reconocidos como tales por las personas involucradas; también ocurren cuando algunos aspectos son vistos como “*naturales e incambiables o porque son valorados como ordenamiento divino y beneficioso*”²⁰.

A partir de la matriz de empoderamiento de las mujeres, sugerida por la autora, se pretende enfatizar las interrelaciones entre las múltiples esferas en las que el desempoderamiento de las mujeres actúa y los niveles en los que toma lugar, para conocer los factores subyacentes, los aspectos invisibles de las relaciones de poder en consideración y, encontrar aquello que es aceptado comúnmente como lo “natural”.

¹⁹ Wieringa Saskia, “Women’s Interests and Empowerment: Gender Planning Reconsidered”, *Development and Change*, Vol. 25, No. 4, Oct 1994, pp. 829-848.

²⁰ *Idem*.

Un marco de empoderamiento unificado y desde un enfoque sistémico es el desarrollado por Dunst, Trivette y Lapointe²¹, como se mencionó en líneas anteriores. Las autoras parten del planteamiento de Rappaport acerca del empoderamiento como un proceso de infinitas variaciones, que puede construirse teniendo en cuenta sus diversidades a partir de su forma, su nivel y su contexto. Las autoras estructuran seis dimensiones de empoderamiento: como filosofía, como paradigma, como proceso, como asociación, como desempeño y como percepción. Agregan que su nivel de análisis difiere en términos de la dirección en el esfuerzo para empoderar, es decir, a individuos, grupos, organizaciones y comunidades. Las dimensiones y el nivel de análisis se relacionan con los contextos, los cuales varían tantas veces como varia el conjunto de percepciones, realidades y contextos que los individuos o grupos experimentan en su vida diaria.

La estructura multidimensional planteada por las autoras postula las relaciones conceptuales existentes en las seis dimensiones del empoderamiento. Se hace necesario entonces, una breve descripción de cada dimensión para, posteriormente, mostrar como las dimensiones se relacionan unas con las otras.

²¹ C. Dunst, C. Trivette y N. Lapointe. "Toward Clarification of the Meaning and Key Elements of

Empoderamiento como filosofía: Hace referencia a los *principios* y adopciones que son únicos a la teoría. Por un lado, permite considerar las creencias axiomáticas y, por otro, la comprensión acerca del fundamento y las implicaciones de la adopción de los principios para la práctica. Aquí, por ejemplo, se presupone las capacidades de los individuos y la valoración de la diversidad.

Empoderamiento como Paradigma: Hace referencia a un modelo que tiene *propiedades* y características formales, y por consiguiente permite hacer definiciones operacionales y establecer diferencias entre modelos o con diferentes concepciones universales de comportamiento y Desarrollo. Dunst y colaboradoras (1991) definen las propiedades y características de tres modelos de intervención: Los modelos de promoción caracterizados por tener una orientación en el dominio y la optimización, ponen mayor énfasis al desarrollo, al crecimiento y la elaboración de las capacidades y competencias del individuo. Los modelos de prevención y tratamiento hacen referencia a la orientación de problemas y apuntan a corregir o detener resultados negativos.

Empoderamiento como Proceso: Hace referencia al rango de experiencias, encuentros, sucesos, etc., que le brindan al individuo las oportunidades de usar sus capacidades existentes, así como aprender nuevas competencias. En otras palabras son las oportunidades o *experiencias facilitadoras*.

Empoderamiento como Asociación: Hace referencia a las características de las transacciones interpersonales que influyen y son influenciadas por experiencias facilitadoras, así como los efectos de estas experiencias. Participan características interpersonales como reciprocidad, comunicación abierta, confianza y respeto mutuo, responsabilidad compartida y cooperación. El elemento clave es la *colaboración*.

Empoderamiento como Desempeño: Hace referencia a una serie de *capacidades comportamentales* (conocimientos y habilidades) que son aprendidas como resultado de las oportunidades facilitadoras y las transacciones interpersonales. Estas capacidades contribuyen a desarrollar un sentido de control tanto en el ámbito individual como grupal. Aquí se observa lo que es el pensamiento crítico, las competencias, rasgos comportamentales, la cohesión y la acción colectiva.

Empoderamiento como Percepción: Ha sido empleado para describir una serie de *atributos* y creencias que reflejan un sentido de control o la influencia que los individuos tienen con relación a varios aspectos de sus comportamientos. El resultado es observable en términos del control personal, expectativas eficaces, autoestima, poder personal, motivación intrínseca, control político y conocimiento cultural. Estos términos describen los tipos de atribuciones que los individuos hacen en respuesta al esfuerzo para producir efectos y resultados deseados. Se puede decir que representa un empoderamiento psicológico.

Las seis dimensiones de empoderamiento descritas se relacionan entre si, y por otro lado, la dirección de influencias es bidireccional. De esta forma, las dimensiones filosófica y paradigmática están muy relacionadas y podrían constituir la ideología del empoderamiento, que permea directa o indirectamente las otras dimensiones. Las dimensiones de proceso y asociación relacionadas abarcarían las actividades participatorias, que son determinantes para las dimensiones de desempeño y percepción, las cuales constituyen los indicadores de resultado del empoderamiento. A manera de ejemplo, como lo plantean las autoras, un incremento en la auto-eficacia como

resultado de las experiencias participatorias, podría conducir a un esfuerzo para incrementar la asociación con individuos, quienes se han dotado de oportunidades para que tales percepciones tomen forma y se fortalezcan.

Los otros dos componentes del modelo, como ya se había dicho, son los niveles de análisis (a quien(es) se empodera) y los contextos (aspectos situacionales). Dentro de los niveles de análisis se plantea el nivel individual el cual se centra en proporcionar comportamientos participatorios, la adquisición de habilidades y diversas formas de atribuciones (autoestima) que permiten un mayor sentido de control en el ámbito personal. El nivel grupal fortalece la cohesión, las habilidades para la resolución de problemas, los comportamientos filiales y articula los sentimientos de eficacia y control. El nivel organizacional involucra comportamientos de liderazgo y las oportunidades para desarrollar habilidades para los liderazgos comunitarios efectivos. En el ámbito de la comunidad se incluyen las oportunidades para la participación ciudadana en la toma de decisiones. Aquí es importante señalar que estos niveles de análisis se articulan con las seis dimensiones del empoderamiento descritas anteriormente.

Realmente se puede observar que este modelo de estructura unificada del empoderamiento permite realizar todas las interconexiones posibles entre las

dimensiones, los niveles y los contextos en los cuales se puede desarrollar el empoderamiento. Podría decirse que es un modelo de determinación recíproca. Tiene una poderosa tendencia conceptualizadora, es decir, presenta y entrelaza un concepto tras otro; los nombra, define, subdivide, ejemplifica y categoriza. Sin embargo, el modelo da la sensación de centrarse en las relaciones no intencionales de la interacción social. No se explicitan las tensiones, la ruptura y oposición entre los individuos, grupos y estamentos que tienen intereses opuestos, en otras palabras no se analiza una concepción del poder y su dinámica. De esta forma, se minimiza la importancia del “comportamiento racional o intencional” de los individuos y grupos. Por otra parte, el enfoque sistémico muchas veces se limita a describir desde las entradas hasta las salidas, el proceso en una estructura dada, pero sin entrar en un análisis del mismo. Puede suceder entonces que la descripción de las partes, de los elementos constitutivos de un proceso específico, no es suficiente para permitir conocer su naturaleza y las dinámicas de las interrelaciones al interior del mismo.

Jo Rowlands²², por su parte también conceptualiza el empoderamiento como estructura de cambio, que involucra el análisis de la noción de poder. Realiza una diferenciación entre cuatro clases de poder: poder sobre, poder para, poder con y poder desde dentro. El poder *sobre* plantea la habilidad de una persona o grupo de persona para hacer que otra persona o grupo realice algo en contra de sus deseos, es un poder controlador. Por otra parte se identifica con conflictos no observables, su mayor efecto sería modelar las percepciones, cogniciones y preferencias del individuo o un grupo de individuos. Aquí sería importante mirar por ejemplo, como opera el *poder sobre* en la dimensión perceptiva del empoderamiento planteada por Dunst y col., y que, de alguna manera, responde a una ideología de empoderamiento (filosófico y paradigmático). El análisis podría esclarecer como podría enfocarse una estrategia de empoderamiento que ayude a eliminar conflictos de opresión y a no caer en procesos de victimización.

El poder *para*, hace referencia a un poder generativo, es el poder para estimular actividades en otros, donde según Rowlands, no es necesario ningún conflicto de intereses. Este tipo de poder podría analizarse en la dimensión de Asociación del empoderamiento (Dunst y Col), de tal manera

²² Rowlands Jo, "Empowerment and Rural Development in Honduras: A Model for Development". Mimeo for

que permita la comprensión de las características de las transacciones interpersonales, que influyen y son influenciadas por experiencias facilitadoras, y donde se requiere el desarrollo de particularidades como la confianza y el respeto mutuo, la responsabilidad compartida y la cooperación. El poder *con*, que envuelve algo más que la suma de poderes individuales y que es indispensable cuando un grupo debe enfrentar los problemas como grupo, podría utilizarse como unidad de análisis también en la dimensión de Asociación que involucra un poder compartido, y en la dimensión de Desempeño del empoderamiento, donde se describen procesos de acción colectiva, cohesión, competencias, entre otros.

El poder *desde dentro*, como aquel que provee el cimiento o la base desde la cual construir. Hace referencia a la fuerza espiritual y a la unicidad que reside en cada uno de los individuos haciéndolos verdaderos humanos. Este tipo de poder se permea en casi todas las dimensiones planteadas por Dunst y cols. acerca del empoderamiento: Filosófico, al hablar de capacidades de los individuos; paradigmático, al referirse a la firmeza y a la orientación de dominio de los individuos; proceso, en la medida en que los individuos utilizan sus capacidades y aprenden nuevas competencias; asociación, que

incluye transacciones interpersonales donde se comparten responsabilidades; desempeño, donde se plantean capacidades personales, pensamiento crítico y flexible; y perceptivo, que hace referencia a un empoderamiento psicológico y en donde se manifiestan todas las creencias y atributos.

Utilizar el concepto de poder, como unidad de análisis en todas las dimensiones del empoderamiento, se hace relevante en la medida en que todas plantean el desarrollo de un *sentido de control* tanto en el ámbito individual como grupal.

Rowlands a partir del análisis del concepto de poder, argumenta que el empoderamiento puede ser visto en tres dimensiones (niveles de análisis según Dunst y col.): La dimensión personal, donde el empoderamiento se enfoca en el desarrollo del sentido de sí mismo y la confianza y capacidades individuales. En esta dimensión opera los efectos de la opresión internalizada en la mujer. La dimensión de las relaciones cercanas, donde el empoderamiento va dirigido a desarrollar la habilidad para negociar e influir en la naturaleza de las relaciones y las decisiones al interior de ellas. Y la dimensión colectiva, donde los individuos trabajan juntos para obtener resultados mayores a los que se lograrían individualmente; aquí se incluye la

vinculación de las estructuras políticas. El empoderamiento entonces, según la autora, va dirigido a fortalecer el núcleo de cada dimensión, para que se den los cambios deseados, teniendo en cuenta cuáles son los aspectos facilitadores o inhibidores del proceso. Por otro lado, existen interconexiones bidireccionales entre las tres dimensiones, en donde se retroalimentan unas con otras.

Este modelo de empoderamiento, en donde su esencia esta dada en un conjunto de procesos psicológicos, que capacitan al individuo o grupo para actuar e interactuar con su *medio-ambiente*, incrementando los accesos a y el uso del poder en sus diferentes formas, plantea interrelaciones más analíticas en relación con la descripción a este nivel hecha por Dunst y col., pero por otro lado, Rowlands no desarrolla la conceptualización del contexto socio cultural, así como, los procesos de estructuración de significados, normas y poder²³ que se mediatizan y recrean en las instituciones sociales que terminan construyendo y modificando los tipos de interacciones de los individuos. De igual forma, faltaría un análisis más complejo de la agencia humana, que en su práctica cotidiana produce y reproduce los sistemas sociales. Por otro lado, es importante subrayar que el concepto de poder simbólico desarrollado por

²³ Estos son los elementos básicos de análisis planteados en la teoría de la estructuración de Anthony Giddens.

Pierre Bourdieu aporta otro elemento que enriquece el acerbo filosófico/práctico de análisis de las interacciones e intersubjetividades que se dan en relaciones objetivas y que ocurren independientemente de la consciencia y de la voluntad de las personas. En la introducción y justificación de este trabajo, explique la importancia de los elementos y supuestos aquí anotados para la construcción de un modelo de empoderamiento más comprensivo y abarcador, en relación con las diferencias e iniquidades de género.

En los siguientes capítulos desarrollo los elementos conceptuales tanto de la teoría de la estructuración de Anthony Giddens como el concepto de poder simbólico de Pierre Bourdieu. Estos elementos conceptuales se trabajan paralelamente y al interior del análisis del sistema educativo colombiano, como estructura institucional a través de la cual se producen y reproducen las discriminaciones de género. Finalmente se presenta el modelo de empoderamiento al partir del análisis propuesto.

Capítulo 2

Teoría de la Estructuración y Poder Simbólico

El debate sobre la génesis, desarrollo y evolución de las estructuras y prácticas sociales y su injerencia en el devenir histórico de la humanidad ocupa un lugar preponderante en los análisis de teóricos y prácticos de las ciencias sociales. Se trata aún de resolver los interrogantes planteados por los factores determinantes, de estas estructuras y prácticas, desde la perspectiva del ser humano como sujeto - actor principal de la acción generadora, o como objeto - sometido a fuerzas exógenas determinantes de su actuación. No obstante, algunos autores, particularmente Anthony Giddens y Pierre Bourdieu, han planteado la necesidad de reconocer que ninguna de estas dos posiciones, voluntarismo o determinismo, proporciona los elementos necesarios y suficientes para dar respuestas satisfactorias y convincentes a los interrogantes planteados. Giddens y Bourdieu proponen, inteligentemente, enfocar el problema con una visión totalizante en la que el

ser humano es tanto sujeto como objeto productor, reproductor y modificador de las prácticas sociales y personales y, por ende, de las estructuras concomitantes.

Con el fin de trascender el dualismo entre sujeto y objeto, voluntarismo y determinismo, Giddens postula y desarrolla una conceptualización coherente de la constitución social que incorpora los elementos integrantes de la agencia humana y la estructuración social. Esta conceptualización pone de relieve la importancia de la acción cotidiana de las personas en la producción y reproducción de los sistemas sociales, en un contexto espacio-temporal específico, y el carácter recursivo de la vida social e institucional, expresado en el principio de dualidad de la estructura.

El punto de partida para desarrollar el análisis de la acción, desde la teoría de Giddens, es la persona, el ser actuante, el/la agente. Se hace necesario, por ende, comprender el verdadero significado y alcance del concepto de agente y agencia. De acuerdo con el autor²⁴, el concepto de agente incorpora dos cualidades humanas: **el conocimiento y la capacidad**, en términos de una competencia. Se deriva que los(as) agentes, por un lado, tienen la capacidad

²⁴ Giddens, Anthony. *The Constitution of Society*. Polity Press, Cambridge, 1995.

de hacer cosas y de actuar diferentemente, y, por otro lado, tienen el conocimiento, en un sentido práctico, sobre las condiciones de sus actividades diarias, es decir, saben “como hacer” en el proceso cotidiano de su acción. En términos de Bourdieu, los(as) agentes están dotados(as) de un sentido práctico (habitus) como un sistema de preferencias, visión, estructuras cognitivas y de esquemas de acción, que orientan la percepción de la situación y la acción concreta de los(as) actores(as)²⁵. Así, agencia denota, en principio, la capacidad de hacer cosas, lo que implica poder en términos de una capacidad transformativa: *“agencia hace referencia a sucesos de los que un individuo es el autor, en el sentido de que el individuo pudo, en cada fase de una secuencia dada de comportamiento, haber actuado diferentemente”*²⁶.

El concepto de agente y agencia representa una posición política, que se convierte en un punto de partida para cualquier modelo teórico y metodológico feminista. Digo esto, por cuanto la cualidad de capacidad de hombres y mujeres de actuar de otro modo, significa que son capaces de intervenir en el mundo, o de abstenerse de esa intervención, con la consecuencia de influir sobre un proceso o un estado de cosas específicas. De

²⁵ Bourdieu Pierre. 1997. “Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción”. Editorial Anagrama, Barcelona España.

²⁶ Idem. Pág. 46.

esta forma, el concepto de agencia, como bien lo expresa Giddens presenta un nexo lógico con el concepto de poder, en la medida en que se presupone que ser un agente es ser capaz de desplegar un espectro de poderes, lo que incluye también el poder de influir sobre el poder desplegado por otros, para producir una diferencia en un estado de cosas o curso de sucesos preexistentes²⁷.

Aquí es muy importante tener en cuenta que, en las circunstancias sociales en que las personas puedan carecer de opciones, no se presenta una disolución de la acción o la agencia como tal. Para el autor, carecer de opción no significa que la acción se reemplace por reacciones de las personas de una forma irresistible y de la cual no se dan cuenta. Parte de este planteamiento lo retomo más adelante en la explicación de los elementos habilitantes y constrictivos de la estructura y su relación con el/la agente y el concepto de poder simbólico de Bourdieu. Ahora nos permite abordar lo que la persona es como agente reflexivo.

Según Giddens, el entendimiento humano permite que los(as) agentes monitoreen reflexivamente el curso de una acción, en la medida en que

²⁷ Idem.

involucra la racionalización como proceso y parte intrínseca de la competencia de los(as) mismos(as). En otras palabras, las personas tienen una comprensión teórica continua sobre los fundamentos de su actividad, ya sea sólo a nivel de una consciencia práctica, que les permite prestar atención a los sucesos que se producen a su alrededor para poder referir sus actividades a esos procesos (el registro reflexivo). Así mismo, en un momento dado, el(la) agente puede dar explicación verbal sobre las condiciones de su propia acción, es decir, pueden pasar al plano de una consciencia discursiva. Por lo tanto el ser humano es un(a) agente intencional cuyas actividades obedecen a razones que pueden llegar a ser explicadas discursivamente.

No obstante, es necesario tener claridad sobre el "modo intencional". Para el autor denota "lo propio de un acto del que su autor sabe o cree que tendrá una particular cualidad o resultado"²⁸. De este modo, teniendo en cuenta la caracterización de agencia hay que distinguir entre lo que un(a) agente hace de lo que es buscado o de los aspectos intencionales de lo que hace, ya que agencia en primera instancia denota un hacer. En efecto, el transcurso de la vida cotidiana ocurre como un fluir de acción intencional, pero la acción puede tener consecuencias no buscadas (no intencionales) que pueden

²⁸ Giddens, Anthony. *The Constitution of Society*. Polity Press, Cambridge, 1995. Pág. 10.

retroalimentar las condiciones de actos posteriores, es decir, puede contribuir a la reproducción de prácticas específicas. Para el caso de las mujeres podríamos decir que, el optar y asumir el rol de la maternidad es una acción intencional, sin embargo no lo es la reproducción de su condición de subordinación que pudiera desprenderse de esta opción. Esta reproducción se ubicaría más como una consecuencia no buscada de las mujeres. Desde luego, en términos de agencia, las consecuencias de lo que las personas hacen, con intención o sin ella, son sucesos que no habrían ocurrido si tal actor(ra) se hubiera conducido diferentemente, por más que las consecuencias ocasionadas no estén en el poder del agente. Las consecuencias intencionales (buscadas) de un acto van a depender, básicamente, del alcance del saber que las personas poseen y del poder que sean capaces de movilizar.

En las ciencias sociales muchas concepciones sobre el poder tienden a reflejar el dualismo de sujeto y objeto, en la medida en que, por un lado, el poder se define en los términos de intención o voluntad y, por el otro, se define ante todo como una propiedad de la estructura social. Sin embargo, no se trata de favorecer una concepción sobre otra, sino, como bien lo plantea Giddens, de expresar la relación entre estas dos formas de poder como una dualidad de la estructura. Es decir, establecer la relación entre las propiedades estructurales

de los sistemas sociales y los elementos de la agencia humana en el curso de la vida cotidiana.

Para abordar esta relación es necesario analizar ahora los conceptos de estructura, sistema y dualidad de estructura. El concepto de estructura debe ser entendido como presencia y ausencia, sólo existe en el momento de una interacción, es decir, en el momento en que el/la actor(a) a través de su actividad entra en contacto con las propiedades de una estructura (sistema social). La estructura, entonces, es el medio y el resultado de la acción social, y se manifiesta en sí misma como recursos y reglas que son las propiedades estructurales de los sistemas sociales, y distinguibles en tres dimensiones: dominación, significación y legitimación. En las prácticas sociales (relaciones reproducidas de autonomía y dependencia) estas dimensiones estructurales están presentes, por tanto, como recursos (de asignación y/o autoridad)²⁹, esquemas interpretativos y normas. En otras palabras, dentro de un sistema social específico ocurre al mismo tiempo que, por un lado, las reglas y los recursos (relacionados con el poder) organicen las actividades de los(as) agentes y, por el otro, los(as) agentes a través de su acción hacen uso de las

²⁹ Los recursos de asignación hacen referencia a los recursos materiales y los de autoridad son los no materiales empleados en la generación de poder. Podríamos decir, desde la conceptualización de Nancy Fraser, que los recursos de asignación hacen referencia a la justicia redistributiva y los recursos de autoridad a la justicia del

reglas y los recursos, reproduciendo las condiciones cotidianas de la vida social, lo que constituye la dualidad de la producción y reproducción de los sistemas sociales, entendiendo sistemas como las “relaciones reproducidas entre personas o colectividades, organizadas como prácticas sociales regulares”³⁰.

La dualidad de estructura de las relaciones de poder esta representada en que los recursos (enfocados a través de la significación y legitimación) son propiedades estructurales de los sistemas sociales y son utilizados y reproducidos por agentes, aplicando su conocimiento, en el curso de la interacción. La estructura, como lo plantea Giddens, no existe con independencia del saber que los agentes poseen sobre lo que hacen en su actividad cotidiana. En este contexto, el poder no es ni individual ni social, sino que tiene dos caras, como un aspecto de la dualidad de la estructura. De esta forma, el momento de la producción de la acción es también un momento de reproducción de las propiedades estructurales del sistema, al reproducir los(as) agentes las condiciones que hacen posible esa acción y, como se planteo anteriormente, al hecho de que la acción produce de

reconocimiento: Fraser Nancy. 1997. *Iustitia Interrupta*. Reflexiones críticas desde la posición postsocialista. Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes, Bogotá.

³⁰ Giddens, Anthony. *The Constitution of Society*. Polity Press, Cambridge, 1995. Pág. 25.

continuo consecuencias no buscadas que pueden dar origen a procesos de retroalimentación, que promueven una reproducción social a través del tiempo.

Un elemento muy importante, dentro de la teoría de la estructuración, es que la estructura (propiedad de los sistemas sociales) es siempre tanto habilitante como constrictiva debido a la relación intrínseca entre estructura y agencia y, agencia y poder³¹. Parte de la explicación radica en que el poder no puede ser considerado básicamente como constrictivo, en la medida en que está en el origen mismo de las capacidades de los(as) agentes para producir resultados intencionados de acción o actuar diferentemente (capacidad transformativa). Por lo tanto, las propiedades constrictivas de los sistemas sociales pueden contribuir a abrir ciertas posibilidades de acción al tiempo en que pueden restringir o negar otras.

En este punto entra en juego lo que Giddens llama la dialéctica del control: los aspectos constrictivos del poder, no importa cuan opresivos y abrumadores sean, demandan una especie de "aquiescencia"³² de quienes

³¹ Idem. Capítulo 4.

³² La aquiescencia denota un nivel de aceptación consciente del curso de una acción y, más aún, un nivel de la aceptación voluntaria de las relaciones de poder más generales en que se instala. Pág. 176.

están sometidos(as) a ellos. Sin embargo, se presenta a nivel de una consciencia práctica, en particular a partir de las conductas rutinizadas que tienen una motivación difusa y no involucran mayores niveles de consciencia. En este mismo sentido, Bourdieu, expresa que no existe un consentimiento consciente a un orden, las propiedades constrictivas de la estructura o de un sistema social dado, sólo funcionan como tales para aquellas personas que están predispuestas a percibirlos y en quienes despiertan unas disposiciones (habitus/sentido práctico) profundamente arraigadas, sin pasar por la consciencia. Es decir, tiene que existir un acuerdo entre las disposiciones que la historia colectiva o individual ha inscrito en las personas y las estructuras objetivas del sistema social al que se aplican³³. Los(as) agentes sociales, de hecho, no son autómatas arrastrados y dirigidos por fuerzas externas, sino que son también portadores de sentido, de prácticas y de poder, según la trayectoria y la posición que ocupen en un espacio social determinado³⁴.

En efecto, Bourdieu concibe los espacios sociales como constituidos de tal forma que los(as) agentes se distribuyen en él en función de su posición en la distribución de los principios de diferenciación, que se establecen a partir de

³³ Bourdieu Pierre. 1997. "Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción". Editorial Anagrama, Barcelona España. Pág. 118.

³⁴ Bourdieu Pierre y Wacquant Loïc. 1995. Respuestas. Por una antropología reflexiva. Editorial Grijalbo, México.

las condiciones económicas y culturales de un sistema social específico. La posición, entonces, ocupada en el espacio social ordena las representaciones de este espacio (*habitus*) y las tomas de posición en el mismo (las elecciones que los agentes realizan). Existe, asimismo, una relación dual entre agente y estructura, la cual se ve expresada a partir de la relación entre las representaciones que desarrolla y adquiere el agente del sistema social (realidades percibidas y apreciadas) y el orden social mismo. En otras palabras, los sistemas sociales son mundos significantes (ordenes simbólicos) que los agentes interiorizan y determinan activamente (ya sea reproduciendo o transformando) a través de sus prácticas y categorías de percepción.

En esta relación dual entre agente y estructura se constituye el orden simbólico y, por ende, lo que Bourdieu denomina poder simbólico³⁵. El poder simbólico es un poder invisible que construye realidades, tiende a establecer el significado inmediato del mundo social, a partir de su enunciación y a partir de la actuación sobre las representaciones del mundo. Se verifica dentro y mediante una relación definida entre la legitimidad del orden simbólico y el reconocimiento de las personas que lo ejercen. El autor desarrolla esta conceptualización apoyándose en el análisis de la legitimación

del poder a través del lenguaje, argumentando que el lenguaje se convierte en un instrumento de integración social, como instrumento de conocimiento y comunicación, que hace posible que se dé un consenso del significado del mundo social, un consenso que fundamentalmente contribuye a la reproducción del orden social. Así, el sistema simbólico puede llevar a cabo su función política como instrumento que ayuda a asegurar que una clase o género domine a otra, a través de su propio poder distintivo para influir en las relaciones.

De hecho, uno de los medios más efectivos para que el sistema simbólico realice su función política es la educación formal y, en específico, las instituciones educativas, en la medida en que estas contribuyen a inculcar un tipo de lenguaje como un sistema de normas que regulan las prácticas lingüísticas³⁶ y sociales. La institución educativa trabaja sobre la facultad de expresión de todas las ideas y todas las emociones buscando construir una conciencia común de lo que es el ser humano y la sociedad, lo que es ser hombre, mujer y sus formas de relacionarse. Las creencias y construcciones culturales, que se legitiman en las instituciones educativas, asociadas a las

³⁵ Bourdieu, Pierre. 1991. "Language and Symbolic Power". Polity Press, England. 1997. "Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción". Editorial Anagrama, Barcelona España.

³⁶ Idem.

desigualdades de género, han establecido relaciones objetivas y subjetivas entre hombres y mujeres, donde las determinaciones que se han impuesto al género, por la situación en una estructura dada, por la distribución de los distintos tipos de poder, ha sido de subordinación para las mujeres y dominación para los hombres. No obstante, las dominaciones simbólicas presuponen, por parte de los que se someten, una forma de complicidad que no es ni una sumisión pasiva a las limitaciones externas, ni una adherencia libre a los valores; se inscribe en disposiciones, a través de un largo y lento proceso de adquisición, donde muchas veces no se experimentan los límites conscientemente. En otras palabras, muchos factores son transmitidos a través de sugerencias inscritas en los aspectos más insignificantes de las cosas, situaciones y prácticas de la vida diaria. De esta forma, como lo plantea Bourdieu, las modalidades de las prácticas están llenas de requerimientos que son fuertes y difíciles de resistir, debido a que son silenciosos e insidiosos, insistentes e insinuantes (esto es lo que se denuncia explícitamente en la unidad doméstica)³⁷.

Se desprende de las ideas expuestas que existen fuerzas sociales en las que los(as) actores(as) no pueden hacer nada con relación a ellas. Sin embargo,

³⁷ Idem.

este “no poder” significa no hacer otra cosa que adecuarse a la situación debido a los motivos, objetivos y representaciones que pueden configurar sus actividades o acciones. De esta forma, ya sea consciente o involuntariamente, los actores pueden o no modificar su conducta y la de otros, y de esta manera reconfigurar modalidades de relaciones de autoridad. En consecuencia, las restricciones estructurales no actúan con independencia de los motivos, razones y representaciones que los(as) agentes tienen para su agencia.

Finalmente, entonces, la configuración conceptual de la teoría de la estructuración y el poder simbólico nos conducen a plantear un análisis al interior de las propiedades estructurales de los sistemas sociales y sus principios organizadores, en las dimensiones de dominación, significación y legitimación, que junto con la agencia humana contribuyen a su producción y reproducción. Y, así mismo, el efecto que tiene el poder simbólico tanto en la agencia como en las propiedades estructurales de dichos sistemas.

Con el fin de realizar esta reflexión he seleccionado como sistema ejemplificante la educación formal. Esta selección obedece a que la educación formal como sistema, es decir, como patrón de relaciones sociales

reproducidas y estructura reguladora de prácticas ejerce una acción formadora duradera en los(as) agentes, que instaure unas categorías sociales de percepción y pensamiento que los(as) agentes ponen en marcha ya sea, para reproducir o transformar, el orden social existente. Así, para efectos de este trabajo es abordar, en primera instancia, los principios organizadores constrictivos del sistema educativo que crean y recrean asimetrías estructurales entre hombres y mujeres, y las formas en que la participación de ambos, en el sistema, generan consecuencias buscadas o no buscadas, que reproducen las jerarquizaciones entre los géneros. En otras palabras, como opera en la relación “agente - estructura educativa” la dualidad estructural.

En segunda instancia y, de acuerdo con lo expuesto, es necesario analizar al interior de esta dualidad estructural la representación y el poder simbólico que se construye en el sistema y que se recrea en la subjetividad de hombres y mujeres, contribuyendo a la lógica de la dominación masculina. Es decir, desde Bourdieu, cómo la posición ocupada en el espacio educativo ordena las representaciones de este espacio (habitus) y las tomas de posición en el mismo (las elecciones que los(as) agentes realizan), que terminan por reproducir las iniquidades entre hombres y mujeres.

Como bien lo plantea Giddens, el análisis no puede quedarse en los aspectos constrictivos de la estructura y en las acciones de reproducción de los(as) agentes. Es indispensable abordar los elementos habilitantes del sistema educativo y la capacidad transformativa de los(as) agentes, que permiten construir un mundo significativo (orden simbólico) y unas relaciones sociales y personales diferentes entre hombres y mujeres. El poder simbólico y las relaciones de poder en general, que se establecen entre el alumnado y la estructura educativa, por lo tanto, no pueden ser considerados básicamente como constrictivos, en la medida en que involucra las capacidades de los(as) agentes para producir resultados intencionados de acción o actuar diferentemente (capacidad transformativa). Por ende, las propiedades estructurales del sistema educativo pueden contribuir a abrir ciertas posibilidades de acción, tanto a mujeres como a hombres, dirigidas a la construcción de oportunidades, expectativas y alternativas de vida reivindicatorias para ambos géneros.

Ahora bien, la reflexión de la teoría de la estructuración y el poder simbólico en el sistema educativo Colombiano, me va a permitir fundamentar y desarrollar un modelo o proceso de empoderamiento apelando a la práctica reflexiva y la capacidad transformativa que cualquier hombre o mujer está en posibilidad de realizar, a partir, necesariamente, del compromiso con el

mundo social exterior más que de la retirada de éste. No obstante, sin desconocer los límites a los que se enfrentan al no ser fácil romper la cadena continua de aprendizajes inconscientes que se perpetúa de generación en generación.

En otras palabras, me va a permitir superar las visiones con relación al poder y a los conflictos entre hombres y mujeres, que se desprenden de la oposición individuo - colectivo, voluntarismo - determinismo, para establecer la relación entre los procesos de estructuración de significado, normas y poder en un contexto socio cultural dado, y las acciones que los individuos realizan en su cotidianidad.

Capítulo 3

Las Propiedades Estructurales y Simbólicas del Sistema Educativo Colombiano

A partir de lo expuesto en el capítulo anterior me propongo abordar el sistema educativo colombiano identificando los principios organizadores de éste con relación a los géneros, expresados tanto en el ámbito del saber como en la comunicación de ese saber. Una vez identificados estos principios organizadores se establecerá el análisis en términos de la conceptualización de la teoría de la estructuración y el poder simbólico a dos niveles: Un primer nivel que hará referencia a los rasgos estructurales del sistema educativo, mostrando como las reglas y los recursos intervienen recursivamente en la reproducción del sistema mismo y del género, en el momento en que se establece la interacción entre el(la) agente y la estructura. Así mismo, se identificara la representación y el poder simbólico que se construye en el sistema con relación a los géneros. El análisis a este nivel

involucra tanto los aspectos constrictivos del sistema como sus aspectos habilitantes.

En el segundo nivel de análisis se hará referencia a la conducta individual de los agentes (mujeres y hombres) en términos de cómo las reglas (esquemas interpretativos y normas) y los recursos del sistema educativo son empleados a través de la consciencia práctica y discursiva de los(las) agentes, ya sea para reproducir el sistema, o emplear la capacidad transformativa, en el intento de lograr nuevas construcciones simbólicas de lo masculino y lo femenino, así como prácticas de vida reivindicatorias para ambos géneros.

El análisis de la capacidad transformativa de hombres y mujeres se convierte en uno de los puntos fundamentales para la construcción de un modelo de empoderamiento, en la medida en que es la posibilidad de que hombres y mujeres puedan oponer resistencia o transformar las definiciones que pesan sobre ellos y ellas, a través de la acción. La experiencia subjetiva de hombres y mujeres puede ser identificable y reconstruida dentro de un contexto sociocultural determinado, así como la posición que ocupan en este contexto puede ser activamente utilizada, por ellos y ellas, para la construcción de significados y prácticas de vida diferentes. A través de un trabajo relacional

entre estructura y sujeto, un proceso de empoderamiento puede lograr que la posición en que se encuentran hombres y mujeres se convierta en el sitio para construir significados de cambio y acciones transformativas.

En nuestra sociedad así como en muchas otras, se ha construido las relaciones entre los géneros y las significaciones de la identidad de las personas en términos de relaciones de poder³⁸ y dominación, sustentadas en el naturalismo y el biologicismo. Se ha esbozado la imagen de la mujer en lo frágil, emotivo, dependiente, sexualmente pasiva y maternal, y la imagen del hombre en lo fuerte, racional, independiente y sexualmente activo. De esta forma, se han establecido características que otorgan identidades con exclusiones, segregaciones, jerarquizaciones inferiorizantes de lo femenino, y con inclusiones, retenciones, jerarquizaciones superiorizantes de lo masculino. Ello ha determinado, por último, las oportunidades de vida ofrecidas a hombres y mujeres.

Al asociar lo femenino y lo masculino con una serie de características opuestas e invariables (lo biológico), se ha ignorado la posibilidad de explorar la variedad de formas de ser mujer o de ser hombre, y de reevaluar las

estructuras de las relaciones de género. Al ubicar en cada cultura la diferencia sexual como el principio alrededor del cual se organiza la sociedad, se ha construido una oposición discriminante hombre/mujer que ha tomado forma en un conjunto de prácticas, discursos y representaciones sociales dando asignaciones a la conducta objetiva y subjetiva de las personas en función de su sexo. En otras palabras, se ha construido el género en un doble movimiento: *“como una especie de “filtro” cultural con el que interpretamos el mundo y, también, como una especie de armadura con la que constreñimos nuestra vida”*³⁹. Por ende, esta oposición ha significado para las niñas y las mujeres una restricción de sus derechos y posibilidades para expresar confianza en sí mismas, perfilar sus propios intereses, y construir y desarrollar sus propios espacios. En el caso de los niños y los hombres una tensión constante por mantener un rol dominante, que implica, de igual forma, una restricción de sus posibilidades a una serie de facetas afectivas y emotivas. Para la sociedad, en su conjunto, ha entrañado la posibilidad de construir relaciones de género con equidad, hecho absolutamente indispensable para el mantenimiento y continuidad de la vida colectiva⁴⁰.

³⁸ La acepción de poder establecida es la de “poder sobre”, es decir el mayor poder de asignación y de autoridad que tienen unas personas sobre otras.

³⁹ Lamas Marta. “Cuerpo e Identidad”: en Arango LG. León M. y Viveros M. (comp.). Género e Identidad. Ensayos sobre lo Femenino y lo Masculino. TM Editores, Uniandes, Universidad Nacional, Bogotá, 1995.

⁴⁰ Sibirart Marina y Tomé Amparo. La educación de niños y niñas. Recomendaciones institucionales y marco legal. Cuadernos para la coeducación, No. 1.

Este principio organizador se expresa y recrea en las diferentes instituciones sociales pero, con especial preocupación, en la institución educativa. La educación formal, al estar inmersa dentro del proceso de desarrollo cultural de la sociedad, se convierte en un mecanismo que influye en la formación de las personas en el desarrollo y asimilación de patrones de identidad genérica.

Si pensamos que en las políticas educativas, establecidas por los sistemas sociales de un momento dado, se legitima el proceso de formación de las personas y que éste, a su vez, se cristaliza en las instituciones educativas, entonces éstas se convierten en transmisoras de la cultura, cumpliendo la finalidad de mantener y reproducir las ideas y concepciones que se tienen de las personas, sus potencialidades, sus diferencias, sus similitudes, así como del mundo y de las relaciones que establecemos con él. De esta forma, a través de una propuesta educativa operamos una selección cultural que conlleva determinados valores⁴¹, que retoman lo que cultural, social e históricamente se ha asignado como significados específicos para los procesos sociales y las relaciones entre las personas.

A finales del siglo XVIII se consideró, por primera vez, la educación de las mujeres como un mecanismo para la evolución y transformación de la sociedad⁴². Sin embargo, se sostenía la idea de que las diferencias entre hombres y mujeres eran naturales y biológicas, determinando papeles sociales diferentes para ambos sexos. Como resultado, el proceso de formación estaba dirigida a proporcionar habilidades y recursos para niñas y niños, en espacios separados, de acuerdo al rol social delimitado. De esta forma, los mecanismos discriminatorios de género se insertaron en la estructura del sistema educativo. De acuerdo con la teoría de la estructuración, podríamos hablar de una estructura generizada, que cobra vida en el momento en que se hace uso de los recursos y reglas discriminatorios, establecidos diferencialmente para hombres y mujeres.

La opción de formación para las mujeres estaba dirigida, primordialmente, a desarrollar y cualificar aquellas actividades y comportamientos inscritos en la esfera del mundo doméstico: aprendizaje del modelo de mujer “madre esposa” y de los valores de abnegación y disponibilidad, es decir, todo aquello que de una u otra forma no constituye la construcción de una vida

⁴¹ Ballerter, V. y García Ch. El profesor y su casto maridaje con los valores (o cómo hablar de sexualidad en una escuela asexuada). En la revista *Investigación en la escuela*. No. 26, España, 1995.

⁴² Acuña, F. S., Cremades, M. A., Alvarez, R. C., y otras. *Coeducación y tiempo libre*. Editorial Popular S.A., Madrid. 1995.

propia, independiente y autosuficiente en cualquiera de los campos de la vida social y personal.

De esta forma, los recursos de asignación y autoridad para niños y niñas eran diferentes en la medida en que existía la separación de sexos, la diferencia en el grado de escolarización y la diferencia de programas escolares. La separación de sexos exigía que la enseñanza fuera impartida por personas pertenecientes al mismo sexo. Esta situación hizo que las niñas recibieran una formación e instrucción evidentemente inferior a la recibida por los niños, debido a que la formación y condición de las maestras era de un menor nivel de conocimiento. La diferencia en el grado de escolarización se reflejaba en que las niñas tenían menor participación en los cursos avanzados y las mujeres no tenían acceso a los estudios medios y superiores. Y la diferencia de programas escolares exigía que la formación de las niñas estuviera dirigida a cualificar su función de madre y esposa. Las áreas intelectuales eran secundarias y sólo comprendían la lectura, escritura y aritmética, imposibilitando un verdadero desarrollo intelectual y la construcción de opciones profesionales.

Las reglas, como significación (esquemas interpretativos que obedecen a los estereotipos de género) y legitimación (normas que obedecen a estándares discriminatorios), reflejaban un universo simbólico cuya principal característica estaba reflejada en modelos de conducta, sistemas de valores, creencias y normas claramente discriminatorias para las mujeres, sustentados desde lo biológico y, por ende, reforzando su condición y posición de subordinación.

En consecuencia, el principio organizador de la estructura del sistema educativo estaba fundado en las diferencias biológicas, reflejando los modos de conducta y expectativas normativas de la cultura social. Se puede hablar de una estructura del sistema educativo con elementos constrictivos a expensas del conocimiento y la capacidad atribuida a la agencia. De alguna forma, las mujeres tenían, ante sí, solo un tipo de opción educativa a diferencia de los hombres que, además de acceder a los niveles de secundaria podían acceder a la educación superior y, por lo tanto, participar en el ámbito público. Cabe entonces presuponer que la mujer, en su calidad de actora, no encontraba otra cosa que asumir este tipo de formación o, en consecuencia, permanecer sin educación alguna. Si la mujer (agente) no pudo actuar de otro modo (capacidad transformativa) en esta situación, fue sólo por que existía

una sola opción, dadas las necesidades de ella. Se presenta una dualidad estructural que produce y reproduce las propiedades estructurales del sistema y las prácticas educacionales basadas en el género.

En el siglo XX, en la década de los sesenta, se estableció la educación mixta. Ello abrió la posibilidad de la igualdad formal entre los sexos, al permitir que las mujeres obtuvieran los mismos niveles académicos que les permitieran desplegar expectativas de vida diferentes a las tradicionales. Hoy en día en la Constitución Política de Colombia de 1991 se expresa el logro de la equidad social al reconocer a las personas como sujetos de derechos... *“sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica”*⁴³. De forma especial, al reconocer la igualdad de derechos y oportunidades para hombres y mujeres, enfatizando que *“la mujer no podrá ser sometida a ninguna clase de discriminación”*⁴⁴. En otras palabras, se plantea la equidad social al consagrar la igualdad de todas las personas sin discriminación de clase, género, raza y etnia, otorgando valor a la relación entre las diversas formas de existencia, brindando los mecanismos para asegurar el respeto y validez de las diversas propuestas, demandas,

⁴³ Constitución Política de Colombia. Título II, Capítulo 1, Artículo 13. Editorial TEMIS. Santafé de Bogotá.

necesidades y potencialidades de cada uno y una en la búsqueda de un proyecto de vida con calidad.

Por medio de la Ley General de Educación se plantea la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social fundamentándose en una concepción integral de **la persona humana**, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. Así mismo, para dar cumplimiento a este objetivo de ley, se proponen unos fines a la educación muy concretos, destacándose básicamente: ... 1. “el acceso al conocimiento, la ciencia, la tecnología y demás bienes y valores de la cultura, el fenómeno de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones”; ... 2. “la formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamentos del desarrollo individual y social; y... 3. En general, “la formación crítica, creativa e integral para que el educando pueda tener acceso a la educación superior e ingresar al sector productivo y, de esta manera, contribuir en los procesos de desarrollo del país”⁴⁵.

⁴⁴ Constitución Política de Colombia. Título II. Capítulo 2, Artículo 43. Editorial TEMIS. Santafé de Bogotá.

Podemos observar que, a diferencia de los siglos pasados, existe una concepción diferente de la educación y de la participación de las personas en ésta. En términos de la teoría de la estructuración podríamos decir que se ha presentado una evolución de la estructura del sistema con relación a sus aspectos habilitantes para con las mujeres, que de una u otra forma les ha permitido desarrollar y hacer uso de su capacidad transformativa, en la medida en que hoy son muchas las mujeres que se ubican en la esfera pública con grandes logros para sí mismas (en su condición y posición) y para la sociedad en general. En general, que por lo menos en materia de constitución y ley, se plantea un principio organizador que asume a la persona (hombre o mujer) como un ser integral con iguales derechos y deberes, es decir, se propende por el principio de la igualdad formal.

No obstante, a nivel cualitativo la educación mixta ha hecho referencia a la escolarización conjunta de niños y niñas en una misma aula, constituyendo la integración de las niñas en el modelo cultural masculino⁴⁶ y, de esta forma, configurándose mecanismos discriminatorios entre los géneros en el ámbito ideológico y en las prácticas educativas.

⁴⁵ Ministerio de Educación Nacional. 1995. "Ley General de Educación. El Salto Educativo. La educación, eje del desarrollo del país". Serie documentos especiales. Santafé de Bogotá.

En Colombia, a pesar de los múltiples esfuerzos dirigidos a lograr una mayor participación y un mejoramiento de la calidad de la educación de mujeres y hombres, aún podemos identificar la estructura “generizada” del sistema educativo, tanto en el ámbito del saber considerado legítimo, reflejado en los libros de texto, el curriculum y las materias, como en la comunicación de ese saber, reflejado en las actitudes y valores que se transmiten y en las interacciones interpersonales que se establecen en la práctica escolar^{47,48}.

Como lo he planteado al comienzo de este capítulo, una vez identificados los principios organizadores del sistema educativo, el análisis de los aspectos estructurantes del sistema y su relación con la agencia puede realizarse a dos niveles: a nivel institucional o de estructura y a nivel de la conducta individual de los agentes (mujeres y hombres), teniendo presente la dualidad existente entre estos dos niveles.

⁴⁶ Cantero Ma. Ángeles, Martín Rafael y De Haro Isabel. 1992. “Hacia la igualdad desde una práctica escolar”, en Ballarín Domingo Pilar (Comp), Desde las mujeres Modelos Educativos: Coeducar/Segregar?. FEMINAE, U. de Granada España.

⁴⁷ Sibirart Marina y Tomé Amparo. La educación de niños y niñas. Recomendaciones institucionales y marco legal. Cuadernos para la coeducación, No. 1.

⁴⁸ MEN, UNESCO. “La educación de las niñas y las mujeres en el contexto de género”. Proyecto de investigación y capacitación. Dirigido por Adriana Espinosa Giraldo. Bogotá, 1998. MEN, UNESCO. Guía de Coeducación. Una propuesta metodológica para incorporar la perspectiva de género en las instituciones escolares. Elaborada por Adriana Espinosa Giraldo. Bogotá, 1998.

Rasgos Estructurales del Sistema Educativo: Los Aspectos Habilitantes.

Es un hecho que el principal aspecto habilitante del sistema es el acceso al mismo por todos y todas, garantizado por constitución y ley. Esto ha implicado que las niñas y las mujeres alcancen los mismos niveles y contenidos académicos a los niños y los hombres, de tal forma que les permita desarrollar expectativas de vida distintas a las asignadas tradicionalmente.

Así mismo, existe dentro del sistema la posibilidad de que mujeres y hombres adultos puedan adquirir y actualizar su formación básica para facilitar el acceso a los distintos niveles educativos. De esta forma, se posibilita la erradicación del analfabetismo y se desarrolla la capacidad de participación en la vida económica, política, social, cultural y comunitaria de ambos géneros.

Uno de los grandes avances a nivel cualitativo o, específicamente, en términos de mejoramiento de la calidad de la educación es la propuesta de ley de la construcción y práctica de los Proyectos Educativos Institucionales.

Esta propuesta responde a la necesidad de descentralización del sistema y del desarrollo de la autonomía de las instituciones en la formación de los educandos. El Proyecto Educativo Institucional es un instrumento por medio del cual se hace participes a toda la comunidad educativa en la definición del modelo educativo, el diseño curricular, la planificación educativa y el desarrollo de las actividades, para potenciar el desarrollo integral de las personas⁴⁹.

A través de esta propuesta de ley se pretende que el Proyecto Educativo Institucional sea un instrumento pensado como un proceso permanente de desarrollo humano e institucional, que permita la investigación y construcción colectiva del ser, del quehacer y del saber de la Comunidad Educativa. Este proceso implica, entonces, la revisión de la concepción de educación con el fin de plantear cambios que conduzcan a la formación integral de las personas, al reconocimiento y valoración de las diferencias entre los sexos, a la construcción de conocimiento y a la cualificación constante de la calidad de vida de todos y todas.

⁴⁹ Decreto 1860 de Agosto 3 de 1994. Reglamento de la Ley 115 del 8 de Febrero de 1994. MEN.

De esta forma, se ha propuesto como propósitos fundamentales en el diseño, construcción y ejecución del PEI⁵⁰:

⇒ ... la promoción del desarrollo de una cultura de creación y construcción social de conocimientos, de amor, de felicidad, de afecto, de sueños y manifestaciones en el interior de la comunidad educativa, a través de la **profunda transformación de las relaciones entre sus integrantes...**

⇒ ... el fortalecimiento de la integración y cualificación de la comunidad educativa, por medio de la creación de ambientes de comunicación, de **gestión democrática, de participación y de equidad...**

⇒ ... la transformación de la concepción de **administración, poder, autoridad y participación...**

⇒ ... la construcción de sentido y de flexibilidad a todos los procesos escolares con el fin de superar las dificultades, **reconocer y respetar las diferencias, la diversidad étnica y cultural...**

⁵⁰ Ministerio de Educación Nacional. PEI. Lineamientos. Serie Documentos de Trabajo. Santafé de Bogotá, Mayo

⇒ ... el apoyo y financiamiento de los procesos de investigación cualitativa y cuantitativa para formular **alternativas pedagógicas innovadoras** apropiadas a las condiciones socioeconómicas, culturales, ambientales y de género...

⇒ ... el perfeccionamiento y **cualificación del ejercicio de la profesión docente...**

Si tenemos en cuenta estos aspectos, podemos observar, desde la teoría de la estructuración, que existen recursos y reglas en el sistema que permiten el desarrollo de las capacidades transformativas (poder) en mujeres y hombres. El núcleo legitimador, que ha hecho posible el acceso de las mujeres al sistema educativo, proviene de las luchas de las mujeres por conseguir el derecho a la igualdad en la educación a partir de la sustentación de la igualdad natural entre hombres y mujeres, y de la defensa de una educación similar que ayude a la humanidad a erradicar los prejuicios que engendra la propia razón⁵¹. En efecto, el sistema posibilita la escolarización de las mujeres al institucionalizar la obligatoriedad de la escolarización. Se reconoce

de 1996

⁵¹ Acuña, F. S., Cremades, M. A., Alvarez, R. C., y otras. Coeducación y tiempo libre. Editorial Popular S.A., Madrid. 1995.

formalmente la igualdad entre hombres y mujeres, desapareciendo las trabas formales para el acceso a cualquier opción profesional. Se configura un espacio en el que se puede percibir la cuestión de la igualdad entre los sexos.

La posibilidad que brinda hoy en día el sistema para que hombres y mujeres tengan la misma educación permite que, de una u otra forma, se empiecen a construir diferentes ordenes simbólicos con relación a los géneros. El hecho mismo de socializar en la espera pública y compartir la experiencia de aprendizaje, permite la confrontación de los esquemas interpretativos con relación a las capacidades y potencialidades de cada uno de los géneros, posibilitando, a su vez, la construcción de argumentos y discursos de participación y agencia dentro del modelo mismo. Así, por ejemplo, desde la experiencia misma de la construcción y ejecución de los proyectos educativos institucionales sería posible, a partir del trabajo de todos y todas, el cuestionamiento del modelo de educación que hoy responde a un modelo masculino, para erigir unas propuestas que realmente involucren el reconocimiento de lo femenino.

Ahora bien, esta valiosa aportación no ha de impedirnos analizar cuales son las limitaciones o deficiencias del sistema con relación a los géneros. No

podemos ocultar que la institución educativa es una institución reproductora de la cultura y los valores masculinos. Lo que en realidad se está ofertando es una igualdad uniforme, que generaliza y valoriza la cultura masculina desde una aparente neutralidad. Esto nos lleva a ubicar los mecanismos discriminatorios, básicamente, en el ámbito de lo ideológico y de las prácticas educativas.

Los Aspectos Constrictivos del Sistema Educativo.

En el ámbito ideológico la institución educativa es productora y reproductora de la cultura y los valores masculinos. Esta ideología se ve expresada, como se señaló anteriormente, en el ámbito del saber que el sistema considera legítimo y que se refleja en los libros de texto, el currículum y las materias:

- ◆ Las políticas educativas traducidas en el currículum escolar refuerzan el tratamiento diferencial a niñas y niños, a través de los contenidos y la orientación directa o indirecta hacia carreras o metas diferentes, la estimulación desigual en los procesos cognitivos para el pensamiento lógico matemático y la investigación científica, y las formas de

conocimiento tradicionalmente construidas desde una perspectiva masculina.

- ◆ En los contenidos de las diferentes materias cada paradigma de conocimiento (conceptualizaciones y metodologías) se sustenta en supuestos básicos o concepciones que han discriminado a las mujeres: el presupuesto epistemológico científico ha sido la equivalencia Humano=hombre⁵². Los contenidos de los procesos históricos siempre muestran al hombre como el protagonista de la construcción cultural e invisibilizan las producciones generadas por las mujeres.

- ◆ En los textos escolares se representa los roles femeninos en actividades o funciones domésticas o secundarias, mientras que los masculinos se representan en actividades o funciones de mayor reconocimiento social.

De igual forma, la ideología se ve expresada en las prácticas educativas al instituirse mecanismos discriminatorios de género a través de la comunicación del saber, por medio de las actitudes y valores que se transmiten y las interacciones interpersonales que se establecen:

⁵² Fainholc, Beatriz. Hacia una escuela no sexista. Editorial AIQUE. Argentina, 1994.

- ◆ En el curriculum oculto se observan el trato diferencial a niñas y niños, sustentado por el estereotipo de la diferencia, se ve una abierta devaluación o subvaloración de las actitudes y capacidades femeninas, mientras que se adscribe una valoración positiva de los rasgos masculinos dominantes.

- ◆ A través del lenguaje se hacen referencias excluyentes de niños y niñas, recreando el estereotipo de la diferencia sexual. Se puede observar que las expresiones dirigidas a las niñas son más adjetivadas, con mayor presencia de diminutivos y superlativos, que las dirigidas a los niños. Se hacen referencias a las niñas como pasivas, ordenadas y moldeables.

- ◆ En las actividades o espacios que están más directamente referidos al cuerpo - baños, vestuarios, las clases de recreación y deportes, etc. - son las más afectadas por las prácticas discriminatorias en justificación de las diferencias naturales del sexo. Es común que los niños utilicen los espacios abiertos mientras las niñas los espacios cerrados.

- ◆ Muchas veces en la organización de los juegos a las niñas se les construyen rincones que esquematizan los espacios y actividades del papel doméstico de la mujer, mientras que a los niños se les construyen los rincones que referencian los espacios y las actividades productivas o profesionales (el rincón del médico, del carpintero, entre otros).

- ◆ En la estructura organizativa de las instituciones educativas también se puede encontrar estereotipos de género, a través de la asignación de responsabilidades y funciones, que terminan por condicionar las expectativas y roles del profesorado. Por lo general los puestos directivos y de responsabilidad son asignados a hombres.

- ◆ Si se analizan las actitudes e intereses que se manifiestan en el profesorado, descubrimos que son, frecuentemente, diferentes y jerarquizadas en respuesta al sexismo impregnado en la cultura colombiana. Así, por ejemplo, hay más profesores en las áreas de ciencias y tecnologías, mientras que hay más profesoras en las áreas sociales y de lenguaje.

Estableciendo el análisis de los rasgos estructurales del sistema podemos ver que el saber como propiedad tiene un carácter constrictivo: se presentan las

oportunidades de conocimiento a mujeres y hombres para desarrollar una serie de habilidades básicas que más adelante les permitirán poder desempeñarse y realizarse en los diversos campos de trabajo, pero, a su vez, existe una estimulación inferior dirigida a las niñas en los procesos cognitivos para el pensamiento lógico matemático y la investigación científica, coartando, por ende, las posibilidades de las mujeres en la elección de carreras no tradicionales. Sustentado en la hegemonía del modelo masculino se refuerzan básicamente factores como la racionalidad, la abstracción y la inteligencia lógico-formal, sin que se revalorice, se incorpore y se integre aspectos como la afectividad, la ternura, la sensibilidad y el ámbito de lo relacional. De igual manera, la construcción del conocimiento discrimina a las mujeres al establecer la equivalencia Humano=hombre y desconocer los aportes científicos y culturales generados por las mujeres. Todo esto sumado a los símbolos sociales que se transmiten en los textos escolares y, que se convierten en referencias de identificación para el alumnado, constituye un saber constrictivo impregnado de una ideología sexista.

Las prácticas educativas, por su parte, encierran la ejecución de rutinas que cristalizan los estereotipos de género. De esta forma, en los procesos cotidianos de aprendizaje se legitima la subvaloración de las mujeres. Esto se

refleja en las expectativas del profesorado con relación a los intereses y capacidades del alumnado, que se manifiesta en la actitud y tratamiento diferenciados, los modelos que transmiten, las valoraciones que hacen y el estímulo que brindan para el desarrollo de habilidades. El trato diferencial a niñas y niños, se sustenta por una abierta devaluación o subvaloración de las actitudes y capacidades femeninas, mientras que se adscribe una valoración positiva de los rasgos masculinos dominantes. A través del lenguaje se hacen referencias que conllevan a la producción y reproducción de la función social tradicional del sexo femenino, cuyos rasgos es la falta de compromiso y de poder.

El sistema educativo, desde la teoría de Giddens, denota las asimetrías de dominación conectadas con la significación y la legitimación. Es decir, se encuentran asimetrías en los recursos, en términos de las aptitudes transformativas (poder) que pueden desarrollarse en hombres y mujeres, ya que en el ámbito del saber y las prácticas educativas se presentan y refuerzan los conocimientos y valores desde una perspectiva masculina. Esto se conecta, indudablemente, con las significaciones o los ordenes simbólicos atribuidas a las identidades de género y la legitimación de éstas a partir de las diferencias biológicas o naturales, es decir, al inculcar formas de clasificación diferentes

para hombres y mujeres, y establecer marcos de referencia como significados y significantes discriminatorios entre los géneros. Así las mujeres tengan el acceso a la educación se limitan las opciones de ellas, puesto que se oferta una igualdad uniforme desde una aparente neutralidad que, finalmente, discrimina a las mujeres. Se deduce, por ende, que existen propiedades del sistema educativo que tienen implicaciones de género⁵³.

La conducta individual o colectiva (la agencia).

Como se expuso anteriormente, la agencia involucra las cualidades humanas de conocimiento y capacidad. Es decir, los(as) actores(as), por un lado, tienen la capacidad de actuar diferentemente, y de esta forma romper con las rutinas, y por el otro, tienen el conocimiento, al menos práctico, acerca de las condiciones de sus actividades. En el análisis de la agencia, en relación con el sistema educativo, se puede precisar que los(as) agentes a partir del conocimiento práctico y/o discursivo que tienen del sistema educativo hacen uso de las reglas y recursos y, con esto, participan en el sistema,

⁵³ Conclusiones acerca del sistema educativo con implicaciones de género, a partir de la teoría de la estructuración de Giddens, pueden encontrarse en Wolffensperger Joan. 1991. Engendered Structure: Giddens and the conceptualization of gender. En Davis Kathy, Leijenaar Monique and Oldersms Jantine. The Gender of Power. SAGE Publications Ltd, London.

construyendo estrategias de acción que pueden estar orientadas hacia la reproducción o transformación de las condiciones de sus vidas.

Con relación a la transformación de las condiciones de vida de los(las) agentes, se ha visto que en el caso de las mujeres, a partir del recurso educativo, han podido ingresar, participar y aportar en los espacios de poder de la sociedad. Hoy en día son muchas las mujeres que han optado por profesiones no tradicionales y que se han ubicado en puestos de decisión y responsabilidad. El recurso educativo les ha permitido construir y realizar proyectos de vida diferentes a los tradicionales, es decir les ha permitido ubicarse por fuera de la esfera privada y alcanzar reconocimientos en la esfera pública. En la historia cultural, política y científica de la humanidad son muchos los ejemplos de los aportes provenientes de las mujeres. Así mismo, la acción transformadora de las mujeres, a partir del recurso educativo, se ha evidenciado en la disminución en el número de hijos(as) y en la adopción de la maternidad a edades más tardías, permitiéndoles mayor participación en todos los campos de la vida.

Los logros de las mujeres, a partir de su agencia, no solo se reflejan en las posibilidades formales al acceso en los diferentes campos de la vida

(económico, cultural, político y social) sino que han contribuido a la transformación de los significantes u ordenes simbólicos con relación a los géneros. El desempeño exitoso en la esfera pública de mujeres ha permitido que en los imaginarios de las personas se reconozca las capacidades y potencialidades de las mujeres.

Sin desconocer los avances transformativos de la agencia de las mujeres y de los hombres, al interior y exterior del sistema educativo, no podemos ignorar que en muchas ocasiones a través de la agencia las personas pueden también reproducir las condiciones constrictivas del sistema. Sin embargo, el hecho de que a través de la agencia los(as) actores(as) reproducen el sistema mismo, no quiere decir que esta reproducción sea siempre un acto intencional de los(as) actores(as). La agencia no denota las intenciones que las personas tienen para realizar sus acciones, sino, en principio, la capacidad que tienen de realizar la acción⁵⁴. Es importante esta aclaración, puesto que una interpretación contraria llevaría a plantear que las mujeres sustentan, intencionalmente, los patrones estereotipados de las diferencias de género, es decir, son las responsables directas de su propio destino.

⁵⁴ Giddens, Anthony. *The Constitution of Society*. Polity Press, Cambridge, 1995. Capítulo 1.

Podría decirse, entonces, que la reproducción del sistema, a través de la agencia, obedece a dos factores: las consecuencias no buscadas, en el caso particular, de las acciones de las mujeres y al poder simbólico. El hecho que las mujeres efectivamente participen en el sistema educativo y, finalmente, siga existiendo una marcada tendencia en ellas a ubicarse en las áreas técnicas y profesionales consideradas “tradicionalmente como femeninas”, es una de las consecuencias no buscadas de las acciones de las mujeres y de la reproducción del sistema mismo. Este fenómeno obedece más a la influencia de las propiedades estructurales del sistema educativo y su relación con el entorno social más amplio. En otras palabras, a la dominación, legitimación y significación social de las diferencias de género. Los significantes (ordenes simbólicos) establecidos por el sistema educativo ayudan a la conformación de la realidad intersubjetiva y a la conformación de las opciones asumidas por los géneros. Mujeres y hombres asumen el orden simbólico de lo femenino y lo masculino a través de unas categorías de percepción que son fruto de la incorporación de las divisiones genéricas inscritas en la estructura del sistema mismo. De esta manera, el sistema educativo, por ejemplo a través de la pedagogía invisible (currículo oculto), y en tanto estructura organizativa e instancia reguladora de las prácticas, inculca formas de clasificación y marcos de referencia duraderos con significados y significantes

claramente estereotipados de los géneros, que ayudan a que la agencia de hombres y mujeres reproduzca el sistema. Esto se convierte en el fundamento de la eficacia del poder simbólico⁵⁵.

Por otra parte, muchas mujeres optan por profesiones no tradicionales, es decir, tienen la capacidad de producir una diferencia dentro de un estado de condiciones preexistentes, y tienen la plena consciencia de porqué toman esta opción (consciencia discursiva), sin embargo, una de las propiedades del sistema social es la división sexual del trabajo en el que, así las mujeres tengan los mismos niveles de formación a los hombres, reciben menor remuneración y reconocimiento, hecho que puede convertirse en un factor de desmotivación para que las mujeres desarrollen su capacidad transformativa.

En este sentido, como lo plantea Giddens, las consecuencias no buscadas de la acción proporcionan las condiciones de acciones posteriores, dentro de un ciclo de retroalimentación, que promueve la reproducción del sistema (educativo) a través del tiempo y el espacio. Y el desarrollo de la capacidad transformativa de los(as) agentes, en un aspecto específico de sus vidas, no ocasiona, de por sí, la no reproducción del sistema social más amplio.

⁵⁵ Pierre Bourdieu. 1997. Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción. Editorial Anagrama, Barcelona, España.

En Colombia entonces, las características de la dualidad de la estructura, es decir, de las propiedades del sistema educativo (sin olvidar que esta absolutamente relacionado con las propiedades estructurales del sistema social más amplio), las consecuencias no buscadas de la agencia y el poder simbólico, en términos de iniquidades entre mujeres y hombres, se reflejan en que:

- ◆ Los resultados del ICFES, a nivel nacional, muestran que los colegios masculinos alcanzan categorías de alto rendimiento en un 60.9% de los casos, mientras que los femeninos sólo lo hacen en un 37.6% y los mixtos en un 16.8%⁵⁶.
- ◆ Continua existiendo una marcada tendencia de las mujeres a participar en las áreas técnicas y profesionales consideradas “tradicionalmente femeninas”: se ubican más mujeres en áreas de secretariado, enfermería, trabajo social, pedagogía, psicología, entre otras.

⁵⁶ Turbay, Catalina. Brechas de Género Identificadas en el Sistema Educativo Formal de Colombia. Informe Preliminar. UNICEF, 1994.

- ◆ En 1995, del total de mujeres ocupadas (4'921.455), el 37% se ubicó en servicios, el 28.6% en comercio y el 18% en manufactura⁵⁷.
- ◆ El porcentaje de mujeres empleadas que ganan el salario mínimo es del 39%, mientras que el de los hombres es del 31%⁵⁸.
- ◆ Los ingresos de las mujeres son 15.2% inferiores a los de los hombres, aún cuando desempeñen el mismo cargo y tengan un nivel educativo equivalente a ellos⁵⁹.
- ◆ La tasa de desempleo femenino en las zonas urbanas en 1997 alcanzó el 35%, mientras que la de los hombres fue del 9.6%⁶⁰.
- ◆ Aun cuando la tasa de desempleo en las zonas rurales, durante el mismo período, fue inferior, se observa que el 10.6% de las mujeres no se ocupó mientras que sólo el 3.2% de los hombres se hallaba cesante⁶¹.

⁵⁷ SISD - DNP. Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Colombia. Boletín No. 13. Noviembre de 1996. Santafé de Bogotá.

⁵⁸ Tenjo, Jaime. Diferencias en ingreso y acceso al empleo entre hombres y mujeres. Ponencia presentada en el Taller Tripartito sobre Desempleo Femenino, Dirección Nacional de Equidad para las Mujeres. Marzo 3 y 4 de 1997. Santafé de Bogotá.

⁵⁹ Idem., 1997.

⁶⁰ Caro Blanca Lilia. Trabajo de Consultoría BID 1998.

⁶¹ Dirección Nacional de Equidad para las Mujeres, Oficina de Mujer Rural - Ministerio de Agricultura. Mujer Rural en Cifras. 1997.

- ◆ Sólo el 28% de los cargos directivos son mujeres. En los sectores estratégicos para la transformación de la cultura política como las ramas legislativa y judicial, las cifras son más alarmantes ya que las cuotas de participación apenas alcanzan el 15%⁶².

De acuerdo con la teoría de la estructuración, el análisis no se agota en las características constrictivas de las propiedades del sistema educativo, sino, como se planteo, toda estructura o sistema es tanto constrictiva como habilitadora, y la agencia humana tienen el potencial de generar transformaciones, tanto a nivel de las personas como a nivel del sistema y así poder construir nuevos ordenes simbólicos de lo femenino y los masculino. De esta forma, la relación existente entre las propiedades del sistema y las características de la agencia, se convierte en el elemento central para la construcción del modelo de empoderamiento propuesto en este trabajo.

La comprensión (ya sea a un nivel práctico o discursivo) que hombres y mujeres tienen de su condición hace posible generar un proceso de

⁶² Fuente: Unidad de Género, Ministerio de Medio Ambiente. 1994.

empoderamiento para que toda acción en y sobre sus vidas pueda tener un carácter transformacional. Es decir, a través de un proceso de empoderamiento se puede convertir en un punto de partida para crear significados y dinamizar otras acciones que lleven a la búsqueda de transformaciones profundas.

No obstante, el proceso de empoderamiento no se reduce al análisis e intervención en el sujeto (hombre o mujer), tiene que conjugarse con la identificación y apropiación de las propiedades estructurales de un sistema social tanto habilitantes como constrictivas, para que, a partir de ellas, se puedan abrir las posibilidades de acción dirigidas a la construcción de oportunidades, expectativas y alternativas de vida reivindicatorias para ambos géneros y, a su vez, se transformen los contenidos en las dimensiones de dominación, significación y legitimación de las propiedades del sistema sexo-género⁶³.

⁶³ El sistema sexo/género es el conjunto de disposiciones por el cual una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas: Rubin Gayle. 1986. El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. En Nueva Antropología. Vol. VIII, No. 30. México. Pág. 97.

Capítulo 4

Modelo de Empoderamiento

“Del conocimiento de las condiciones genuinas de nuestra vida tenemos que sacar la fuerza para vivir y la razón para actuar”.
Simone de Beauvoir

Las diferentes aproximaciones al término de empoderamiento y sus usos por las diversas disciplinas de las ciencias sociales y psicológicas, así como de las reflexiones a partir de los movimientos feministas, reflejan la importancia que la noción ha adquirido en los estudios sobre la mujer y las relaciones de género. Se ha puesto de relieve su esencia a partir de un conjunto de procesos psicológicos y sociales que capacitan al individuo o grupo para actuar e interactuar con su entorno, incrementando los accesos a y el uso del poder en sus diferentes formas. En otras palabras, en la generación de comportamientos y habilidades que permiten a las personas o grupos un mayor sentido de control sobre sus vidas y su entorno.

En el caso específico de las mujeres, se ha planteado el empoderamiento como una estrategia o herramienta que les permite identificar y superar su condición de subordinación frente al hombre. De esta manera, se presenta la idea del empoderamiento como alternativa para que las luchas por las condiciones o necesidades prácticas de las mujeres se transformen en la lucha por la posición o necesidades estratégicas de las mismas, de tal forma que se genere la transformación de las relaciones de género y las estructuras de subordinación.

Vale la pena tener en cuenta que el enfoque que se le ha dado al término de empoderamiento, desde la problemática de las relaciones de género, responde a la denuncia de la desigualdad, iniquidad y asimetría entre los géneros, que se concreta en la posición de subordinación asignada a las mujeres en los diversos planos de las relaciones sociales, respecto de la dominación que ocupa el hombre. Desde esta visión se pone en tela de juicio los circuitos de producción histórica de subjetividades donde, por un lado, se presenta un sujeto (el hombre) que despliega tanto su relación con el mundo

como su relación consigo mismo desde una posición de *ser de si*¹ y, por otro lado, otro sujeto (la mujer) que estructura sus relaciones desde la posición de *ser de otro*, es decir como otredad, negación o alteridad respecto del hombre.

Se cuestiona la persistencia de una forma de subjetividad femenina de *ser de otro*, a partir de la diferencia biológica constituida como deficiencia, es decir, como inferioridad ética. Esta forma de subjetividad ha permitido la construcción de una visión esencialista de la condición femenina, naturalización de una construcción social, que revela la condición disminuida que el mundo social asigna objetivamente a las mujeres, y que se sustenta en la concepción del hombre como un ser universal (homo) que acapara para sí todo lo que hace parte de lo humano. Se ha desarrollado, de esta forma, una episteme² que ha ocasionado que las nociones de Hombre-Mujer se organicen en una lógica binaria (racional-emocional, activo-pasivo, etc.), dando lugar a que la diferencia (mujer) pierda su especificidad y se inscriba en una jerarquización. Así, la lógica social hace aparecer la diferencia biológica entre los cuerpos masculino y femenino como la justificación indiscutible de la diferencia socialmente construida entre los sexos.

¹ Fernández, Ana María. "Conyugalidad: el amor o la guerra por otros medios", en: La Mujer de la Ilusión. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1993.

² Idem.

La dinámica que se establece, a partir de esta lógica, es que al encontrarse inscrita en las divisiones del mundo social, o más exactamente en las relaciones sociales de dominio que se han instituido entre los sexos y en sus mentes, bajo las formas de los principios de división que conducen a clasificar las cosas del mundo y todas las prácticas según distinciones reducibles a la oposición entre lo masculino y lo femenino, el sistema sexo-género continuamente se confirma y legitima mediante las prácticas mismas que determina y legitima³.

Ahora bien, para abordar un modelo o proceso de empoderamiento, en los términos propuestos, es primordial, por un lado, partir del entendimiento del origen y la dinámica de esta lógica y las repercusiones que ha tenido para las relaciones de género, en especial, para las mujeres, so pena de no quedar condenados(as) a repetir o quedar prisioneros(as) de sentimientos y situaciones que de alguna forma han sido impuestos; y por otro lado, es necesario, así mismo, superar la conceptualización de las relaciones de género en términos de dominación y subordinación y, en específico, la concepción de la mujer desde el fantasma del varón, de tal forma que podamos proponer un

principio diferente de realidad, donde mujeres y hombres sean autores de su propia práctica de vida. En otras palabras, **significa asumir a hombres y mujeres como sujetos (agentes)** que participan en la construcción de su propia subjetividad y práctica de vida, a partir del compromiso individual con sus acciones, los discursos y las instituciones que dan significado a los sucesos del mundo social. Significa correr el riesgo, como bien lo plantea Bourdieu³, de que parezca que se justifica el estado actual de la condición de hombres y mujeres, mostrando en qué y cómo ellas y ellos pueden contribuir a las formas como se han construido sus relaciones. Implica asumir una posición crítica, ante todo, de uno mismo.

Asumir esta postura conceptual, me va a permitir fundamentar y desarrollar un modelo o proceso de empoderamiento a partir de los elementos conceptuales de la teoría de la estructuración de Anthony Giddens y de la dinámica del poder simbólico de Pierre Bourdieu, apelando a **la práctica reflexiva y la capacidad transformativa** que cualquier hombre o mujer está en posibilidad de realizar, a partir, necesariamente, del compromiso con el mundo social exterior más que de la retirada de éste. No obstante, sin

³ Bourdieu Pierre. 1992. La Dominación Masculina. Artículo traducido en la Revista Ventana de México y editado en Internet: www.vdg.mx/laventana/libr3/bourdieu.html

⁴ Idem.

desconocer los límites a los que se enfrentan al no ser fácil romper la cadena continua de aprendizajes inconscientes que se perpetúa de generación en generación.

En otras palabras, asumir esta posición nos va a permitir superar las visiones con relación al poder y a los conflictos entre hombres y mujeres, que se desprenden de la oposición individuo - colectivo, voluntarismo - determinismo, para establecer la relación entre los procesos de estructuración de significado, normas y poder en un contexto socio cultural dado, y las acciones que los individuos realizan en su cotidianidad. Recordemos que esta relación está dada por el modo en que en el mundo social se objetivan las cosas y la incorporación o subjetivización reflejada en las prácticas de las personas, a través de un sistema de categorías de percepción, pensamiento y acción. Es decir, la concordancia entre las estructuras objetivas y las estructuras subjetivas (principio de estructuración o dualidad estructural) que puede posibilitar tanto el reconocimiento de legitimación de lo establecido como su transformación. La posibilidad de transformación, caso específico de un proceso de empoderamiento, a partir de la reflexión sobre la trayectoria y la posición que ocupan hombres y mujeres al interior de un sistema social dado, y el saber o los marcos de acción que pueden adoptarse

para la modificación de realidades (**capacidad de hombres y mujeres de actuar diferentemente**).

Teniendo en cuenta esta aclaración, mi intención es presentar, inicialmente, cómo se establece la concordancia entre las estructuras objetivas de género en el mundo social (retomando en la explicación el sistema educativo como estructura ejemplificante) y las estructuras subjetivas de género incorporadas en los agentes, a través de sistemas de categorías de percepción, pensamiento y acción. Posteriormente, establecer los elementos conceptuales básico para un proceso de empoderamiento en la dimensión individual, de relaciones cercanas y colectiva, puntualizando los componentes habilitantes e inhibitorios que se involucran en dicho proceso, a partir de la complejidad y las potencialidades de las características humanas del agente, y las condiciones que gobiernan la continuidad o transmutación de las estructuras sociales.

1. Dinámica Concordante entre las Estructuras Objetivas de Género de un Sistema Social Dado y la Subjetivización de Éstas en las Mentes y Comportamientos de los(las) Agentes.

A través de un trabajo permanente de formación el mundo social y, en específico, el sistema educativo, construye, al mismo tiempo, el cuerpo como una realidad sexuada y como una entidad depositaria de categorías de percepción y apreciación sexuales que se aplican al cuerpo mismo en su realidad biológica⁵. En otras palabras, el mundo social (particularmente por medio de la educación) inscribe en el cuerpo de las personas las categorías fundamentales de una visión del mundo (de un sistema de valores o preferencias con relación a lo femenino y lo masculino), que son a su vez, percibidos y construidos según los esquemas interpretativos (que plantea Giddens) o los esquemas prácticos del habitus de las personas (que plantea Bourdieu), convirtiéndose en apoyos simbólicos de los significados y valores que están en concordancia con los mismos principios de visión sexual establecidos socialmente.

⁵ Idem.

Si bien las mujeres, sujetas a un proceso de socialización que tiende a aminorarlas y negarlas, hacen el aprendizaje de los aspectos negativos, los hombres son también inmolados por la representación dominante, por más que los sitúe en una posición ventajosa, ya que cuando la visión del mundo sobre los géneros logra instituirse en la objetividad de las estructuras sociales y en la subjetividad de las estructuras mentales de los(las) agentes que organizan las percepciones, los pensamientos y las acciones de todo el grupo, se convierte en un aspecto autorregulador y autorealizador que, en cierta forma, no permite a ninguno de los géneros estar por fuera de esta lógica⁶.

Al interior de esta lógica se realiza un poder que contiene una dimensión simbólica basada en el hecho de que las personas (las mujeres) que se encuentran en una posición de inferioridad presentan una adhesión a la posición que no pasa por una plena consciencia, sino que es prereflexiva a partir de la socialización de los cuerpos⁷. Es decir, a partir de la incorporación de esquemas de pensamiento, fruto de la interiorización de la relación de poder específica y de las categorías sociales de género establecidas, se construyen las relaciones desde el punto de vista de los que ostentan una

⁶ Idem.

⁷ Bourdieu, Pierre. 1997. Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción. Editorial ANAGRAMA, Barcelona, España.

posición de superioridad (los hombres), y estas relaciones se presentan como naturales. Así, por ejemplo, cada vez que la mujer asume para pensarse y actuar categorías constitutivas de la visión dominante, adopta, sin saberlo o quererlo, la lógica del *prejuicio desfavorable*. De todas formas, el efecto de este dominio simbólico no se ejerce a partir de una consciencia concedora sino a través de los esquemas prácticos (consciencia práctica/habitus) que las personas desarrollan en su cotidianidad, esto puede ser, en ocasiones, inaccesible a la toma de una consciencia reflexiva y a los controles de la voluntad. Aquí se aplica el ejemplo citado en otro capítulo, de que las mujeres al adoptar la maternidad como una práctica más de vida no lo hacen con la consciencia de reproducir las situaciones de subordinación en las que se ven envueltas.

Como bien lo plantea Giddens⁸, estas formas de relaciones o prácticas se instauran muy profundamente en los modos de conducta de los(las) agentes, en particular en las conductas rutinizadas de la cotidianidad, y que pueden tener una motivación difusa, constituyéndose con frecuencia en conductas que se dan por naturales. A esto se conjuga el hecho de que los factores más influyentes en la formación de habitus o prácticas son transmitidos sin pasar

⁸ Giddens, Anthony. 1995. *The Constitution of Society*. Polity Press, Cambridge.

por la consciencia y el lenguaje, básicamente se realiza a través de sugerencias inscritas en los aspectos más insignificantes de las cosas, situaciones y prácticas de la vida diaria⁹.

En el mundo objetivado, entonces, las formas de clasificación de los géneros se convierten en formas arbitrarias (relativas al grupo particular de las mujeres) determinadas socialmente, por medio de las cuales se construyen realidades sobre los géneros al establecer un orden gnoseológico. Este sentido del mundo es definido, a su vez, por el acuerdo en las subjetividades de los agentes y expresado en sus acciones cotidianas: las mujeres detentando la esfera privada y los hombres la esfera pública. Se Produce, de esta manera, una relación concordante entre la estructura objetiva y la subjetividad del agente, es decir el principio de dualidad estructural.

Así, por ejemplo, el sistema educativo, como ya se presentó en el capítulo 3, juega un rol decisivo en el proceso que sienta la construcción, legitimación e imposición de una realidad social sobre los géneros. La escuela trabaja diariamente sobre la construcción de ideas (discursos) y emociones referidas a lo masculino y femenino, así como sobre la facultad de expresión de las

⁹ Bourdieu, Pierre. 1991. "Language and Symbolic Power". Polity Press, England.

mismas, que el alumnado va incorporando en su subjetividad mental, configurándose una consciencia común de estilos de pensamiento y sentires con relación a los géneros. Puede decirse que los discursos de género, contruidos desde las instituciones, se hacen constitutivos de la realidad que reflejan y se convierten en un mecanismo absorbente en la vida de hombres y mujeres que, a su vez, contribuyen a reorganizarla. No obstante, en este proceso, el alumnado (los/las agentes) no es una partícula mecánicamente arrastrada y empujada por las fuerzas del sistema educativo. Se convierte también en portador de significados según su trayectoria, la posición que ocupe al interior del sistema mismo y el saber o marcos de acción que adopta, para propender activamente hacia la conservación o transformación de realidades. **Alumnos y alumnas como agentes pueden identificar las oportunidades y las inconsistencias que presenta el sistema** (aun en sus situaciones más constrictivos), mediante anticipaciones prácticas que les permiten reconocer aquello que se impone o que esta en la posibilidad de ser transgredido.

Sin embargo, podemos reiterar que hombres y mujeres son agentes conscientes que, aunque estén sometidos a determinismos, contribuyen a producir la eficacia de aquello que los determina, en la medida en que ambos

estructuran lo que los determina. Cuando los géneros adoptan la construcción y categorización que se ha establecido sobre lo femenino y lo masculino, así sea sólo a nivel de una consciencia práctica o prerreflexiva, como autoevidente, es decir, como natural, construyen las relaciones de género a partir de las mismas categorías que los determinan. En consecuencia, la lógica de la dominación masculina se mantiene a partir del acuerdo que se establece entre las estructuras sociales, como las que se expresan en la división sexual del trabajo, y las estructuras cognoscitivas inscritas en los cuerpos y en las mentes de hombres y mujeres. Como acertadamente lo plantea Bourdieu¹⁰, en la lógica de la dominación masculina, la violencia simbólica se verifica a través de un acto de conocimiento y desconocimiento situado más allá de los controles de la consciencia y la voluntad, en los esquemas del habitus (ó de la consciencia práctica), que se constituyen, al mismo tiempo, en sexuados y sexuantes. En otras palabras, según el autor, la lógica masculina debe su eficacia específica al hecho de que legitima las relaciones asimétricas entre hombres y mujeres al inscribirla en un esquema biológico que es, en sí mismo, una construcción social biologizada.

¹⁰ Bourdieu Pierre. 1992. La Dominación Masculina. Artículo traducido en la Revista Ventana de México y

Retomando el sistema educativo, como estructura social ejemplificante, podemos ver que éste a partir de su trabajo de formación o socialización, a la vez sexualmente diferenciado y sexualmente diferenciador, impone a los hombres y a las mujeres conjuntos diferentes de disposiciones con respecto a las esferas sociales consideradas fundamentales, como la política, el trabajo, la ciencia, entre otras, y la esfera privada como lo doméstico. A través de la masculinización de los cuerpos masculinos y la feminización de los cuerpos femeninos, lleva a cabo una somatización de lo cultural arbitrario, es decir una construcción perdurable del inconsciente¹¹, que recibe el refuerzo permanente de las construcciones de realidad de género del sistema (educativo) y de la expresión de hombres y mujeres a través de sus esquemas de percepción, pensamiento y acción (la tendencia de las mujeres a seguir optando por profesiones consideradas tradicionales). Estos esquemas permiten que hombres y mujeres construyan las actividades cotidianas como una totalidad dotada de sentido e inteligible para ambos.

La consecuencia más constrictiva de esta lógica establecida entre los géneros radicó en la dinámica de los intercambios simbólicos y, más exactamente, en la construcción social de las relaciones de parentesco y del matrimonio, que

asignó a las mujeres su estatuto social de objetos de intercambio a partir de los intereses masculinos, para asegurar la reproducción social y simbólica de los géneros¹². Desde esta dinámica, por ejemplo, la sexualidad quedó "secuestrada o privatizada"¹³ para reducir o negar la capacidad femenina de respuesta sexual y para aceptar la sexualidad masculina como exenta de problemas. El secuestro de la sexualidad se conectó esencialmente con la socialización de la reproducción. Hoy en día, el secuestro de la sexualidad se transmuta en el carácter rutinario de la vida social y personal, es decir, en las rutinas que ofrece la vida social y personal que brinda a hombres y mujeres cierto sentido de seguridad ontológica¹⁴.

Ahora bien, sin negar las consecuencias que ha traído esta lógica para las relaciones de género y, en especial, para las mujeres, debemos tener presente siempre el movimiento constante (como se presentó anteriormente) entre las estructuras objetivas, que se constituyen en un elemento básico estructurante de la actividad social, y las estructuras subjetivas, que forman parte de los marcos de acción que adoptan los(as) agentes. Esto quiere decir, que hay

¹¹ Bourdieu Pierre y Wacquant Loïc. 1995. Respuestas. Por una antropología reflexiva. Editorial Grijalbo, México.

¹² Bourdieu Pierre. 1992. La Dominación Masculina. Artículo traducido en la Revista Ventana de México y editado en Internet: www.vdg.mx/laventana/libr3/bourdieu.html.

¹³ Giddens Anthony. 1995. La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas. Cátedra, Madrid.

¹⁴ Este concepto de Giddens lo retomo más adelante cuando hable sobre las dificultades que presentan hombres y mujeres en un proceso de empoderamiento.

condiciones estructurales en la sociedad que penetran en el núcleo de las relaciones de género y viceversa: las formas como se pueden ordenar las relaciones de género tienen consecuencias sobre todo el orden social. Así, por ejemplo, la democratización del dominio público proporciona condiciones esenciales para la democratización de las relaciones de género, y el avance en la autonomía y el empoderamiento en el contexto de las relaciones de género tiene implicaciones para la práctica social sin discriminaciones.

Es importante tener presente este movimiento para poder abordar la capacidad de los seres humanos (hombres y mujeres) de oponer resistencia o transformar las definiciones que pesan sobre ellos y ellas, a través de la acción. La experiencia subjetiva de hombres y mujeres puede ser identificable y reconstruida dentro de un contexto sociocultural determinado, así como la posición que ocupan en este contexto puede ser activamente utilizada, por ellos y ellas, para la construcción de significados y prácticas de vida diferentes. Desde esta perspectiva, entonces, el empoderamiento implica un trabajo relacional entre estructura y sujeto, identificable en contextos de interacción determinados, para lograr que la posición en que se encuentran hombres y mujeres se convierta en el sitio para construir significados de cambio y acciones transformativas.

2. Elementos Conceptuales Básico para un Proceso de Empoderamiento en la Dimensión Individual, de Relaciones Cercanas y Colectiva.

El punto de partida para la construcción de un modelo de empoderamiento, desde la teoría de Giddens, es la persona humana como ser actuante, que tiene cualidades de conocimiento y capacidad en términos de competencia. Bajo este supuesto, hombres y mujeres **detentan la capacidad y el conocimiento** (ya sea a nivel de una consciencia práctica o discursiva) para llevar a cabo una reflexión sobre sus actividades o sus acciones cotidianas, que conduzca a una transformación de las relaciones de género existentes.

Si partimos del hecho de que las condiciones y las circunstancias de las actividades de cada día son monitoreadas reflexivamente por hombres y mujeres, como parte de ese “saber seguir adelante o saber hacer”¹⁵ entre las diversas circunstancias de sus vidas, podemos establecer un proceso de empoderamiento, precisamente, a partir de algún tipo de consciencia con que cuentan para hacer la diferencia.

¹⁵ Giddens, Anthony. 1995. *The Constitution of Society*. Polity Press, Cambridge. 1991. *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford University Press, California (publicación en español *Modernidad e Identidad del Yo. El Yo y la Sociedad en la Época Moderna*, Editorial Península, Barcelona 1995).

A partir de un autoconocimiento de sí, de otros sujetos y de las condiciones en que se realiza su acción, la persona es portadora y poseedora de un saber sobre su propia identidad de género y de los poderes relacionados con ese saber, para desempeñar su capacidad de actuar diferentemente en el transcurso de una cadena dada de comportamientos, es decir, de intervenir en su vida con la consecuencia de influir sobre un proceso o un estado de cosas específicas preexistentes con relación a sí misma y su posición en las relaciones de género. Esto implica que hombres y mujeres tienen la posibilidad de ir más allá de su identidad ligada a los atributos y capacidades asignados socialmente para construir diversos significados de su masculinidad o feminidad.

El específico saber que tanto hombres como mujeres tienen de su propia historia es en parte constitutivo de lo que esa historia es y de las influencias que obran para modificarla. Así, en la manera en que las personas llevan a cabo las actividades rutinarias de sus vidas pueden poner de manifiesto la comprensión que tienen de su condición como hombres o mujeres, en contextos inmediatos de acción o de interacción. De esta forma, la comprensión (ya sea a un nivel práctico o discursivo) que hombres y mujeres tienen de su condición, hace posible, en algún momento, que toda acción en y

sobre sus vidas pueda tener un carácter transformacional, aun en sus más extremas formas de rutinización. Es decir, se puede convertir en un punto de partida para crear significados y dinamizar otras acciones que lleven a la búsqueda de transformaciones profundas. Puede permitir que la posición en que se encuentran mujeres y hombres sea activamente utilizada, como un sitio para la construcción de nuevos significados, a través de la capacidad de hombres y mujeres de hacer las cosas.

El concepto de capacidad como competencia, posibilita que hombres y mujeres realicen acciones y actúen diferentemente. Es una competencia que implica el poder en términos de una capacidad transformativa, en la medida en que la persona, como autora de sucesos, puede en cada fase de una secuencia dada de comportamientos, actuar diferentemente¹⁶. Esta competencia, por ende, se convierte en una posición política, que sustenta un proceso de empoderamiento, en la medida en que atribuye una capacidad en hombres y mujeres para intervenir en el mundo, o abstenerse de esa intervención, con la consecuencia de influir sobre un proceso o un estado de cosas específicas preexistentes con relación a los géneros.

¹⁶ Giddens, Anthony. 1995. *The Constitution of Society*. Polity Press, Cambridge.

No obstante, con esta concepción del poder no se pretende alimentar un dualismo entre sujeto y objeto (en términos de un voluntarismo), apoyado en la capacidad de hombres y mujeres en hacer la diferencia en sus prácticas de vida, con independencia de la estructura social en la que están inscritos. **El concepto de poder, que se asume para un proceso de empoderamiento, plantea la relación entre las propiedades estructurales sociales de género y los elementos de la agencia de hombres y mujeres en el curso de sus vidas cotidianas.** En otras palabras, no se puede desconocer las condiciones que gobiernan la continuidad o transmutación de las estructuras sociales de género. Como se planteo en el capítulo 2, las estructuras sociales de género sólo existen en el momento de una interacción, es decir, en el momento en que hombres y mujeres a través de sus actividades cotidianas entran en contacto con las propiedades de género establecidas: Cuando, por medio de sus actividades en la esfera pública y privada, hacen uso de los recursos (de asignación y/o autoridad) y las reglas (esquemas interpretativos y normas) generizados, reproduciendo las condiciones de relaciones específicas de género (lo que constituye la continuidad de las estructuras); o cuando, en el curso de una interacción, *hombres y mujeres emplean sus capacidades para producir resultados intencionados de acción diferentes a los estereotipos sociales de género (lo que constituye la transmutación de las estructuras).*

Asumir la capacidad transformativa como un poder, que tienen tanto hombres como mujeres, en una relación estrecha con los principios estructurales sociales, por medio de la dinámica de la dualidad estructural, nos permite entonces avanzar en la conceptualización y uso que hasta el momento se ha hecho sobre el empoderamiento. En el capítulo 1, se presentó la discusión sobre la trayectoria del término de empoderamiento, principalmente se mostró como el término, a partir de la denuncia sobre la subordinación de las mujeres, ha estado orientado al desafío de las relaciones de poder inequitativas existentes, a través de la potenciación o desarrollo de habilidades concretas en las mujeres. Es el caso que autoras como Young, Wieringa, Batliwala y Rowlands¹⁷ asumen el empoderamiento como un proceso mediante el cual las mujeres toman el control de sus propias vidas. Riger¹⁸, lo sugiere en unión con el desarrollo de un sentido de comunidad, donde se potencien habilidades y valores comunitarios, para que lo político no se convierta en personal.

¹⁷ Batliwala Srilatha. 1997. "El Significado del Empoderamiento de las Mujeres: Nuevos Conceptos desde la Acción". En León M. (comp.), Poder y Empoderamiento de las Mujeres. TM Editores, U.N., F. de C. Humanas. Santafé de Bogotá; Young Kate. "Planning from a gender perspective: Making a world of difference", en Kate Young, Planning Development with women: Making a world of difference. London: Macmillan, 1993; Wieringa Saskia, "Women's Interests and Empowerment: Gender Planning Reconsidered", Development and Change, Vol. 25, No. 4, Oct 1994, pp. 829-848; y Rowlands Jo, "Empowerment and Rural Development in Honduras: A Model for Development". Mimeo for the meeting of the Latin American Studies Association, Washington, USA 1995.

¹⁸ Riger, Stephanie. "What's Wrong with Empowerment". Convención de Toronto de la Asociación Americana de Psicología Agosto de 1993.

El acercamiento a la noción de poder y su denuncia gira en torno a las dinámicas de control sobre lo material y/o lo ideológico. El análisis, por ende, se centra en las relaciones sociales de fuerza que determinan la acumulación, redistribución y legitimación del poder, con el objetivo de generar estrategias y desarrollar habilidades en el sujeto (hombre o mujer), que posibiliten nuevas competencias y un mayor dominio sobre sí mismo(a) y su entorno.

Aun cuando autoras como Dunst, Trivette y Lapointe¹⁹, abordan el empoderamiento desde un enfoque sistémico, que tiene en cuenta una diversidad de formas, niveles y contextos, los procesos e indicadores de resultado del mismo están en función del desarrollo de habilidades y competencias concretas a nivel individual o grupal, y lo que es más grave, sin una aproximación a una concepción del poder y su dinámica.

Puede observarse que, desde estas orientaciones del empoderamiento, se establece una relación dual entre sujeto y objeto, al asumirse, básicamente, que las condiciones de hombres y mujeres obedece a los factores sociales

estructurales existentes. No se plantea, por un lado, la construcción de realidades a partir de la dinámica entre las estructuras de género objetivas y las estructuras de subjetivización en las personas, y por otro lado, no se analizan las condiciones que gobiernan la continuidad o transmutación de dichas estructuras sociales de género. De esta forma, la sustentación del termino ha estado enfocada desde un determinismo social que ha conducido, a su vez, a un voluntarismo en el proceso de empoderamiento, desde el sujeto (individual o colectivo), dirigido al desarrollo de habilidades básicas individuales o grupales para alcanzar la transformación de las relaciones sociales y de género existentes.

Para superar una posición dualista entre sujeto y objeto, en un proceso de empoderamiento, tenemos entonces que establecer el análisis de la trayectoria y la posición que hombres y mujeres han ocupado en un espacio de relaciones específicas, para determinar como, desde allí, pueden ser portadores de sentido, de prácticas y de poder. Así mismo, *el análisis a nivel del sujeto (hombre o mujer) tiene que conjugarse con la identificación y apropiación de las propiedades estructurales habilitadoras de un sistema social*, en el caso específico, del sistema educativo (en el capítulo 3 se presentó el análisis correspondiente),

¹⁹ C. Dunst, C. Trivette y N. Lapointe. "Toward Clarification of the Meaning and Key Elements of

para que se puedan abrir las posibilidades de acción dirigidas a la construcción de oportunidades, expectativas y alternativas de vida reivindicatorias para ambos géneros. En otras palabras, tenemos que identificar y apropiarnos de los recursos y las reglas habilitantes que ofrece el sistema educativo a nivel del saber y de las prácticas de formación, para que hombres y mujeres organicen prácticas de vida que repercutan, a su vez, en la transformación de los contenidos en las dimensiones de dominación, significación y legitimación de las propiedades del sistema sexo-género, que se configuran a través del proceso de formación.

No obstante, también es posible, a través de la identificación de los *aspectos constrictivos* del sistema educativo, realizar transformaciones. Es decir, *al hacernos conscientes que por medio de nuestras elecciones y acciones reproducimos las condiciones que nos posicionan en un contexto específico de relaciones sociales y personales*: cuando asumimos esquemas interpretativos que obedecen a los estereotipos de género, adoptamos normas que responden a estándares discriminatorios y aceptamos acceder sólo a las posibilidades que nos brinda el sistema educativo. Si logramos que hombres y mujeres tengan claridad de cómo funciona la dinámica de la dualidad estructural, podremos hacer que a

partir de los elementos constrictivos del sistema se realice un trabajo dirigido a la transformación de los mismos, tanto a nivel del sujeto (hombre o mujer) como de la estructura.

A nivel de la estructura, conlleva a reformular las propiedades o principios organizadores con relación a los géneros, que para el caso de la educación sería, por ejemplo, la conceptualización de un modelo de coeducación que se constituya en un horizonte hacia la construcción de espacios reales de igualdad de oportunidades y de respeto e integración de las diferencias entre hombres y mujeres. Esto implicaría la adopción de un modelo cultural más amplio que incluya tanto los valores femeninos como los masculinos, para contribuir a que las personas se descubran en su obra, se autodeterminen, y tengan las mismas garantías de desarrollo de sus potencialidades. A nivel del sujeto, conduce a desarrollar una mayor consciencia y conocimiento sobre los significantes establecidos por el sistema educativo tradicional, para que en el momento en que se entra en interacción con éste, no se presente la construcción de una realidad subjetiva concordante con lo que se denuncia y la conformación de opciones de vida de los géneros responda a los estereotipos sociales.

Conjugar, por ende, los dos ámbitos (sujeto-estructura) en un proceso de empoderamiento nos permite hacer una transformación de contenido con relación a lo que Bourdieu llama el poder simbólico. Es decir, nos permite construir realidades diferentes de los géneros, a través de nuevos significados sociales y personales, y de las actuaciones concretas sobre dichas representaciones que hacen hombres y mujeres. Sin embargo, para esto *se requiere un nivel de actuación que vaya más allá de una conciencia práctica o prereflexiva*, se requiere un control de la acción que involucre mayores niveles de reflexión.

Por otro lado, involucrar mayores niveles de reflexión, en las diferentes actividades que realizamos en nuestra vida cotidiana, puede permitir un control superior de las consecuencias no buscadas de nuestros actos. Aun cuando estemos planteando como uno de los puntos de partida para el empoderamiento la capacidad de las personas en hacer las cosas, es importante tener en cuenta *los aspectos intencionales de la acción y las consecuencias no buscadas de ésta*, ya que contribuyen a la reproducción de prácticas estereotipadas de género. Esto implica tener presente que las consecuencias de lo que hombres y mujeres hacen a través de sus actividades cotidianas y de las elecciones de formación que adoptan, con intención o sin

ella, son sucesos que no habrían ocurrido si se hubieran conducido diferentemente. Apelar, entonces, a mayores niveles de reflexión (*lo que implica mayor saber*), permite que hombres y mujeres puedan movilizar un poder para controlar las consecuencias de sus acciones y elecciones.

2.1. Consideraciones para el Empoderamiento en la Dimensión Individual.

La vida cotidiana corriente –en mayor o menor grado según el contexto y los aspectos de personalidad individual- refleja una seguridad ontológica a partir de una autonomía dentro de rutinas predecibles²⁰. El sostenimiento de rutinas ayudan a constituir un marco para la existencia, mediante la conservación de un sentimiento de ser, de existir, que alimenta la seguridad ontológica. El sentimiento de seguridad ontológica permite a hombres y mujeres orientarse hacia aspectos del mundo objetivo y reforzar el sentimiento de futuridad, como seres humanos, expresado en un proyecto de vida y en un marco predecible de vida social.

²⁰ Giddens, Anthony. 1995. *The Constitution of Society*. Polity Press, Cambridge. 1991, *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford University Press. Stanford, California.

No obstante, el origen psicológico de la seguridad ontológica se sitúa en las experiencias más tempranas de la niñez que tienen que ver con el desarrollo de la confianza básica que, en sus inicios, es la estructuración de un espacio-tiempo psicológicamente ligador, donde la ausencia ya no se mira como abandono²¹. En otras palabras, la figura parental pasa a ser para el infante una certeza interior y una predictibilidad externa. Según Erikson, quien desarrolló el concepto, la confianza básica proporciona los sentimientos rudimentarios de la identidad del ser, en la medida en que se admite la existencia de una serie de sensaciones interiores y de imágenes recordadas y anticipadas que mantienen una correlación firme con el mundo exterior y las figuras parentales predecibles²². El sentimiento de identidad del ser implica entonces, un estado general de confianza en sí mismo y en la continuidad de los procesos externos. Una vez constituida la confianza básica se convierte en un dispositivo protector contra riesgos y peligros que se presentan en las circunstancias de acción o interacción de las personas. Se convierte en el apoyo emocional que permite “salir adelante” en los asuntos de la vida cotidiana.

²¹ Giddens, Anthony. 1991. *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford University Press, California (publicación en español *Modernidad e Identidad del Yo. El Yo y la Sociedad en la Época Moderna*, Editorial Península, Barcelona 1995).

El concepto de rutinización, que se funda en una consciencia práctica, es vital para el mantenimiento de una seguridad ontológica en hombres y mujeres, ya que la rutina en las actividades cotidianas genera una predictibilidad y certidumbre en la continuidad de la personalidad y la vida social en general²³. La rutina se convierte en un elemento de la autonomía en el momento en que configura un dominio práctico en las personas de cómo “salir adelante o hacer las cosas”. Por medio del recurso a formulas emocionales y de comportamientos que pasan a ser parte de la conducta y el pensamiento cotidiano, hombres y mujeres pueden afrontar los peligro y los miedos ligados a las circunstancias personales, familiares y sociales. No obstante, hablar en estos términos de *autonomía implica*, a su vez, que la persona desarrolle una *disposición a experiencias nuevas*, así se vea comprometida la seguridad que ha alcanzado a través de su práctica de vida.

En consecuencia, en el transcurso de una vida cotidiana y en la consolidación de una confianza básica siempre va a ver una carga de tensión y conflicto. De una u otra forma, siempre opera el trasfondo de una angustia difusa que determina una relación permanente entre autonomía y dependencia en

²² Erikson, Erik. 1980. Crecimiento y Crisis. En Millon Theodore, *Psicología y Personalidad*. Nueva Editorial Interamericana, S.A. México.

²³ Giddens, Anthony. 1995. *The Constitution of Society*. Polity Press, Cambridge

hombres y mujeres y en las relaciones que se establecen. Sin embargo, una dependencia ciega a las rutinas establecidas, manifiesta una angustia no dominada que da lugar a compromisos personales y sociales, que se convierten en trabas para el propio desarrollo personal²⁴.

La autonomía debe entenderse, según la teoría de la estructuración de Giddens, como el fundamento de la capacidad para el monitoreo reflexivo que hacen las personas en el transcurso de sus acciones. Esto no conlleva, sin embargo, que hombres y mujeres se aparten de los estímulos que generan angustia y de las alternativas que tienen para afrontarla. Debe existir una competencia emocional asociada a la confianza y conectada a una comprensión (cognitiva) sobre la capacidad transformativa que tiene el uno y el otro.

En la dimensión de un empoderamiento individual es básico, por ende, tener presente la dinámica permanente de la relación entre autonomía y dependencia, pues de esto va a depender que se puedan superar los conflictos que implica la transformación de pautas de comportamiento y

²⁴ Giddens, Anthony. 1991. *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford University Press, California

pensamientos que ya se han instituido, casi a nivel del inconsciente, en hombres y mujeres.

Es el caso que en situaciones de empoderamiento, en donde se presenta la ruptura y el ataque deliberado sobre las rutinas ordinarias de la vida, el sentimiento de autonomía de la acción se puede desvanecer. En situaciones en las cuales, por ejemplo, nos vemos abogados a tomar decisiones que afectaran el transcurso de nuestra vida, tenemos que modificar los proyectos de vida que ya hemos construido, necesitamos elaborar tareas o actividades que se salen de la rutina cotidiana construida, entre otras, puede surgir la angustia por el miedo a la transgresión a pensamientos o actividades de carácter normativo. En estas situaciones se presenta un rompimiento con los marcos de referencia compartidos de realidad, es decir, con la fiabilidad de las condiciones de las interacciones personales, familiares y sociales cotidianas, en donde suponemos una confianza básica, a partir de la rutina cotidiana, del mundo externo, de las demás personas que nos rodean y de nuestra propia identidad.

En situaciones de empoderamiento, entonces, puede surgir el temor ante la perspectiva de vernos abrumados por angustias que afectan nuestro

coherente sentido de “estar en el mundo”²⁵, ya que la rutinización construida de la vida cotidiana ayuda a controlar la angustia, no sólo por la estabilidad personal y social que compromete, sino por su función en la organización de un entorno “como si”²⁶ en lo referente a la existencia de hombres y mujeres. Asumir la propia vida, a través de un proceso de empoderamiento, implica riesgos ya que entraña afrontar una multiplicidad de posibilidades nuevas.

Muchas veces, como lo plantea Giddens²⁷, la seguridad alcanzada por hombres y mujeres en sus prácticas cotidianas de vida, al precio de cargar con las pautas establecidas, es frágil y se puede quebrar en cualquier momento. Con frecuencia, obedece más al miedo que se siente en dominar la propia vida y su proyección a un futuro, que a los medios contruidos para controlar el futuro.

En consecuencia, lo importante en un proceso de empoderamiento individual, en primera instancia, es el entendimiento que hombres y mujeres pueden alcanzar con respecto a su realidad personal y social a partir de sus

²⁵ Giddens, Anthony. 1991. *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford University Press, California (publicación en español *Modernidad e Identidad del Yo. El Yo y la Sociedad en la Época Moderna*, Editorial Península, Barcelona 1995).

²⁶ Idem.

²⁷ Giddens, Anthony. 1991. *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford University Press, California

prácticas diarias establecidas y las formas de seguridad que les ha proporcionado. Es decir, el entendimiento de la trayectoria personal y de las disposiciones (*habitus*) que han sido construidas en la relación con las estructuras sociales de género²⁸. En segunda instancia, la construcción de rutinas empoderantes (el uso de la capacidad transformativa de hombres y mujeres), que permitan establecer un marco de seguridad ontológica, de tal forma que pasen a ser parte de la conducta y el pensamiento cotidiano. No obstante, esto supone una preparación en las personas para romper más o menos con el pasado, si fuere necesario, y una disposición para considerar alternativas de prácticas de vida diferentes que rompen con las rutinas establecidas. En tercera instancia, es importante tener presente que los procesos de empoderamiento son fluidos y cambiantes a medida que las circunstancias cambian y la experiencia de vida de cada persona es propia y única.

La comprensión de la realidad exterior y de la identidad personal conduce a una consciencia de la propia existencia en hombres y mujeres, en la medida en que permita la creación de puntos de referencia ontológica y la construcción de categorías de percepción y acción, como aspectos integrales

²⁸ Bourdieu Pierre y Wacquant Loïc. 1995. *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Editorial Grijalbo, México.

del “saber seguir adelante o hacer las cosas” en las situaciones de la vida diaria, pero sin caer en la aceptación de realidades personales y sociales impuestas. Así mismo, supone el entendimiento reflexivo de la persona de su identidad en función de su biografía, es decir, en términos de su continuidad a través del tiempo y del espacio, ya que permite realizar una capacidad de llevar adelante una historia. Si hombres y mujeres ignoran sus experiencias interiores, en el caso específico a lo que ha sido ser mujer u hombre, pueden condenarse a repetir o quedar prisioneros de rasgos impuestos por otros(as) o el medio.

Por otra parte, en un proceso de empoderamiento en la dimensión individual, no ocurre que la persona llegue a considerarse completamente vacía de contenido, pues siempre va a existir procesos y necesidades psicológicas que suministran parámetros para la reorganización de la propia vida. Básicamente, se requiere de los esfuerzos reconstitutivos de un sentido de identidad coherente y provechoso determinado por cada persona, y cuyos puntos referenciales se establezcan en función de cómo cada uno y una construye y reconstruye su historia de vida, es decir, los puntos referenciales son establecidos desde dentro. Este planteamiento está en estrecha relación con lo que Jo Rowlands denomina “el poder desde dentro”, que ofrece la base

desde la cual hombres y mujeres, como sujetos individuales, pueden construirse²⁹.

Podríamos decir, por ende, que un proceso de empoderamiento en la dimensión individual implica un equilibrio entre oportunidad y riesgo. Desprenderse de los aspectos emocionales y cognoscitivos de género opresivos es algo que genera una multiplicidad de oportunidades para el desarrollo personal de hombres y mujeres. Así mismo, el mundo de llena de posibles alternativas para la construcción de prácticas de vida diferentes, a partir de los compromisos que hombres y mujeres pueden iniciar consigo mismos(as).

2.2. Consideraciones para el Empoderamiento en la Dimensión de las Relaciones Cercanas.

Las consideraciones planteadas para un empoderamiento individual hacen parte, también, del empoderamiento en la dimensión de relaciones cercanas.

²⁹ Rowlands Jo, "Empowerment and Rural Development in Honduras: A Model for Development". Mimeo for the meeting of the Latin American Studies Association, Washington, USA 1995. Publicación en español Empoderamiento y Mujeres Rurales en Honduras: un modelo para el Desarrollo. En Magdalena León (comp.), Poder y Empoderamiento. Tercer Mundo Editores, Bogotá, 1997.

Más aun, se considera que para llegar a este nivel de empoderamiento se requiere un empoderamiento inicial en la dimensión individual, debido a los conflictos y fortalezas que acarrea el desafiar las relaciones que tienen un alto compromiso emocional para los hombres y las mujeres.

El empoderamiento en la dimensión de relaciones cercanas esta dirigido al análisis y reconstitución de las relaciones familiares y de pareja. De acuerdo con Rowlands³⁰, este nivel de empoderamiento parece ser el más difícil, sobre todo para las mujeres, ya que la persona se encuentra más sola y debe utilizar sus propios recursos para afrontar los cambios deseados. Por otro lado, las relaciones familiares y de pareja tienden a ser de gran ambigüedad e involucran dinámicas emocionales muy complejas. A todo esto se conjuga que el empoderamiento, a este nivel, no sólo compromete los cambios en el comportamiento y los esquemas pensamiento de una de las partes (las mujeres), sino también los cambios en la pareja y/o sus parientes más cercanos.

Una de las dificultades para abordar los problemas en las relaciones cercanas es que, por lo general, están construidas con criterios de ganancia emocional a

³⁰ Idem.

la misma relación. Esta ganancia emocional, en ocasiones, ha estado influenciada por los aspectos psicodinámicos de la identificación proyectiva. En otras palabras, la proyección crea un sentimiento de plenitud con el otro, que sin duda es reforzado por las diferencias establecidas socialmente entre masculinidad y feminidad en términos de antítesis³¹.

Por otra parte, no podemos desconocer, a este nivel, el efecto del poder simbólico entre los géneros. Retomando los planteamientos de Bourdieu³², la dominación masculina muestra que la violencia simbólica se constituye a través de un acto de conocimiento y desconocimiento situado más allá de los controles de la consciencia y la voluntad de las mujeres; se instaura en los esquemas del habitus (o consciencia práctica) que son al mismo tiempo sexuados y sexuantes. De esta forma, la violencia simbólica entre los géneros impone una coerción, que se instituye por medio de la incorporación de la relación de dominio establecida que, finalmente, no permite otras formas de pensar la relación. Esto se articula con el reforzamiento permanente del mundo externo (a través de la educación) en la construcción de las personas como realidad sexuada y depositaria de categorías de percepción y de

³¹ Giddens Anthony. 1995. La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas. Cátedra, Madrid.

³² Bourdieu Pierre. 1992. La Dominación Masculina. Artículo traducido en la Revista Ventana de México y editado en Internet: www.vdg.mx/laventana/libr3/bourdieu.html

apreciación sexuales. Las experiencias subjetivas de las mujeres (miedo, ansiedad, vergüenza, entre otras) por ejemplo, se convierten en formas de reconocimiento anticipado del prejuicio desfavorable, aun a pesar de ellas mismas. Se convierten en la complicidad subterránea que se mantiene con las censuras sociales y familiares, y que lleva a las mujeres a no asumir una transformación en las relaciones cercanas y, en el peor de los casos, a construir relaciones codependientes.

De la misma manera, las formas de relaciones cercanas se constituyen también como prácticas rutinizadas en la vida cotidiana, que proporcionan una seguridad ontológica a hombres y mujeres, y que se expresa en una totalidad integrada e inteligible para los miembros de la pareja y la familia. Se presentan entonces las mismas dificultades que en un empoderamiento individual, con la de los conflictos que se generan por los compromisos emocionales establecidos.

Es evidente que las formas construidas de relaciones cercanas condicionan las elecciones de vida para cualquier persona. Sin embargo, la emancipación de situaciones de opresión es el medio necesario para transformar dichas relaciones. Como bien lo plantea Giddens, por muy restringida y ardua que

sea la relación en la cual esta inmersa la mujer o el hombre, siempre conocerán los factores que alteran la posición en que se encuentran y podrán modificar su práctica de vida por ese mismo conocimiento.

Por otra parte, a partir de la capacidad transformativa que existe en hombres y mujeres, se pueden construir relaciones cercanas, en las cuales ninguno(a) se limite al mero reconocimiento del otro y a encontrar afirmada la propia identidad a partir de las respuestas que provienen de ese otro. Esta capacidad permite generar procesos que ayuden a crear una historia compartida entre los géneros. La confianza básica que se ha construido a través de las relaciones cotidianas puede reacomodarse a las diferentes trayectorias que los miembros de la pareja o la familia pueden seguir.

En consecuencia, para un proceso de empoderamiento en el ámbito de las relaciones cercanas es importante, en primera instancia, el entendimiento que hombres y mujeres pueden alcanzar con respecto al tipo de relación construida a partir de sus prácticas diarias establecidas, las formas de seguridad que les ha proporcionado y las ganancias emocionales adquiridas. Es decir, el entendimiento de la trayectoria de la relación (familiar o de pareja) y de las disposiciones (habitus) que han sido construidas desde la

misma relación. Igualmente, es importante puntualizar cuales han sido las consecuencias no buscadas que se han generado de la construcción de rutinas cotidianas en las relaciones, ya que éstas sustentan la reproducción de prácticas estereotipadas entre los géneros. En segunda instancia, la construcción de rutinas de relación empoderantes (el uso de la capacidad transformativa de hombres y mujeres), que permitan establecer un marco nuevo de seguridad ontológica y emocional, de tal forma que pasen a ser parte de la conducta y el pensamiento cotidiano de las relaciones cercanas. No obstante, esto implica una preparación en las personas comprometidas en una relación para romper con las dinámicas disfuncionales, en términos de relaciones de género, y una disposición para considerar alternativas de relaciones diferentes que rompan con las establecidas. Paralelo a este trabajo de reflexión y construcción de actividades transformadoras de las relaciones de género al interior de la pareja o la familia, debe abordarse los elementos de la estructura social familiar y de pareja aun cuando se aluda al fortalecimientos de la autonomía, como la capacidad de hombres y mujeres de reflexionar por sí mismos y de autodeterminarse, esta no puede fortalecerse mientras los derechos y las obligaciones establecidos socialmente estén estrechamente ligados a la tradición y a las prerrogativas fijadas en

cierto régimen de propiedad³³ (de los hombres hacia las mujeres). Los derechos y las responsabilidades en la esfera doméstica son formas de dar y asumir el poder, por tanto deben ser foco de atención reflexiva continuamente. De esta forma, a través de la construcción de rutinas empoderantes se pueden revisar las negociaciones de responsabilidad, de los patrones de toma de decisiones y el uso de los recursos materiales y emocionales entre los miembros de la pareja y la familia. Como bien lo plantea Giddens³⁴, el fortalecimiento de la confianza básica en hombres y mujeres sin tener en cuenta los aspectos de las responsabilidades al interior de las relaciones, puede desencadenar dinámicas de dependencia en algunos de los miembros(as). De igual manera, asumir las responsabilidades sin el fortalecimiento de la confianza daría lugar al escrutinio permanente de los motivos y las acciones del otro(a).

³³ Giddens Anthony. 1995. La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas. Cátedra, Madrid.

³⁴ Idem.

2.3. Consideraciones para el Empoderamiento en la Dimensión Colectiva.

A diferencia del empoderamiento en la dimensión individual y de relaciones cercanas, el empoderamiento en la dimensión colectiva presenta menos dificultades, en la medida en que el hombre o la mujer cuenta con el apoyo y el estímulo de otros(as). A este nivel las personas trabajan conjuntamente para lograr un mayor impacto en las esferas sociales, políticas, económicas y culturales en las que se desarrollan sus diversas actividades. Involucra niveles de participación y gestión orientados a lo local, nacional o internacional, ya sea desde el ámbito informal o desde el institucional o formal³⁵.

El punto de partida para el empoderamiento en esta dimensión, desde la teoría de la estructuración, es la reflexión en torno a la reconstrucción de la naturaleza del poder en tanto es inherente a la constitución de una vida social³⁶. Esta reflexión debe orientarse a dos niveles: 1) A nivel de las propiedades estructurales del sistema (social/educativo y de género) que se manifiesta a partir de los recursos y las reglas, y que a su vez son

³⁵ Rowlands Jo, "Empowerment and Rural Development in Honduras: A Model for Development". Mimeo for the meeting of the Latin American Studies Association, Washington, USA 1995. Publicación en español Empoderamiento y Mujeres Rurales en Honduras: un modelo para el Desarrollo. En Magdalena León (comp.), Poder y Empoderamiento. Tercer Mundo Editores, Bogotá, 1997.

distinguibles en tres dimensiones: dominación, significación y legitimación. Es decir, en las prácticas sociales y de relaciones de género cómo se presentan los recursos (de asignación y/o autoridad), cómo se han configurado los esquemas interpretativos y cómo se han construido las normas para hombres y mujeres. 2) A nivel de las conductas estratégicas de grupos de mujeres u hombres para determinar cómo la utilización de las propiedades estructurales del sistema conduce a una reproducción o transformación de las mismas. En otras palabras, establecer el análisis a estos dos niveles significa abordar lo que constituye la dualidad de la producción y reproducción de los sistemas sociales y de género.

Un proceso de empoderamiento en la dimensión colectiva no puede olvidar que para alcanzar transformaciones es básico *tener presente que las propiedades estructurales del sistema social/educativo y de género no existe con independencia del saber que los agentes (hombres y mujeres) poseen sobre lo que hacen en su actividad cotidiana. De esta forma, el poder no es ni individual ni social, sino que tiene dos caras, como un aspecto de la dualidad de la estructura. El momento de la producción de la acción de las colectividades es también un momento de reproducción de las propiedades estructurales del sistema, al*

³⁶ Giddens, Anthony. 1995. *The Constitution of Society*. Polity Press, Cambridge.

reproducir los(as) agentes hombres y mujeres las condiciones que hacen posible esa acción y, como se planteo anteriormente, al hecho de que la acción produce de continuo consecuencias no buscadas que pueden dar origen a procesos de retroalimentación que promueven una reproducción social a través del tiempo.

Partiendo de la claridad de la dinámica de la dualidad de la estructura se requiere reasumir el poder como *la capacidad de alcanzar resultados*, para que en esta medida se reconstituye como un instrumento para las transformaciones de los principios estructurales sociales, educativos y de género establecidos. Sin embargo, esto no quiere decir que, en el caso en que no se logren metas propuestas en un proceso de transformación, no se esté realizando un proceso empoderante. Como se ha sugerido en más de una ocasión, se parte básicamente de la capacidad de las personas (agentes) de hacer las cosas, de esta forma, la construcción y participación en un proceso de transformación es en sí misma empoderante. Así mismo, en un proceso de empoderamiento pueden surgir consecuencias no buscadas de la acción que van más allá de los actos intencionales de los actores hombres y mujeres.

Ahora bien, la generación del poder como capacidad en hombres y mujeres para alcanzar transformaciones debe estar enfocado tanto a los aspectos habilitantes de la estructura como a los aspectos constrictivos, debido a la relación intrínseca entre estructura y agencia y, agencia y poder³⁷. En la medida en que el poder está en el origen mismo de las capacidades de hombres y mujeres para producir resultados intencionados de acción o actuar diferentemente (capacidad transformativa), las propiedades constrictivas de los sistemas sociales/educativos y de género pueden contribuir a abrir ciertas posibilidades de acción.

En consecuencia, en el proceso de empoderamiento es importante definir los elementos que señalan la apertura de una secuencia de cambios y rastrear esa secuencia como un proceso de transmutación de las propiedades estructurales del sistema. Así mismo, la transmutación de las propiedades debe propender por la transformación y el control de los recursos tanto de asignación como de autoridad, ya que estos últimos son los más importantes para el cambio deseado en las relaciones de género, en la medida en que involucra el reconocimiento de todas las personas como sujetos. La profundidad de los cambios y su amplitud en las esferas sociales,

³⁷ Idem.

económicas, culturales y políticas, va a depender, finalmente, del monitoreo reflexivo de los(as) agentes (hombres y mujeres) de las condiciones en las cuales ellos(as) pueden hacer su historia.

El monitoreo reflexivo de los(as) agentes (colectivo) va permitir ocupar posiciones en el espacio social, desde donde se puedan ordenar representaciones (habitus) y tomas de posición (elecciones) diferentes en cuanto a los géneros. En otras palabras, va a posibilitar la construcción de mundos significantes diferentes a partir de la transformación de las prácticas y categorías de percepción de hombres y mujeres. Según Bourdieu³⁸, sólo podemos esperar una autentica liberación de los estereotipos de género a través de una acción colectiva encaminada a romper en la práctica, la concordancia inmediata entre la estructuras objetivas y las subjetivas, es decir, mediante una revolución simbólica capaz de poner en evidencia las bases de la producción y reproducción de los estereotipos de género y, en particular, la dialéctica que fundamenta las discriminaciones a partir de categorías inferiorizantes.

³⁸ Bourdieu Pierre y Wacquant Loic. 1995. Respuestas. Por una antropología reflexiva. Editorial Grijalbo, México.

Conclusiones

En efecto, este modelo de empoderamiento nos permitió asumir una conceptualización sobre la acción humana más abarcadora y comprensiva y, a su vez, transgredir el dualismo sujeto-objeto, al ser admitida la capacidad de hombres y mujeres en hacer la diferencia en sus prácticas de vida (el poder) en una relación estrecha con las propiedades estructurales sociales de género, es decir, al establecer en el modelo la dinámica de la dualidad estructural.

A través del análisis de las estructuras objetivas sociales y la subjetivización de éstas en las mentes de las personas, nos acercamos al entendimiento de la dualidad entre las dimensiones de significación, dominación y legitimación (el carácter potencial de género en el sistema social, en específico, el sistema educativo) y las prácticas cotidianas de hombres y mujeres, para determinar cómo pueden ser portadores de sentido, de prácticas y de poder, desde la

misma trayectoria y posición que ocupan en un espacio de relaciones específicas.

Así mismo, el conjugar los dos ámbitos (agente y estructura) en un proceso de empoderamiento nos planteó la posibilidad de realizar una transformación de contenido con relación al poder simbólico. En otras palabras, se puede construir realidades diferentes de los géneros, a través de nuevos significados de lo masculino y lo femenino, y de las actuaciones concretas sobre dichas representaciones que pueden hacer hombres y mujeres. La experiencia subjetiva puede ser identificable y reconstruida dentro de un contexto sociocultural dado, y la posición que ocupan en este contexto puede ser activamente utilizada para la construcción de significados y prácticas de vida diferentes.

La conceptualización desarrollada sobre la agencia humana, como punto de partida y una posición política en la estructuración del modelo de empoderamiento, permitió asumir a hombres y mujeres como sujetos capaces de intervenir en el mundo con la consecuencia de influir sobre un proceso o estado de cosas específicas y preestablecidas sobre los géneros. De esta forma, la conceptualización sobre *las cualidades de conocimiento y capacidad en las*

personas posibilita la realización de una práctica reflexiva y una capacidad transformativa para deslegitimar el sistema sexo-género, es decir, posibilita que hombres y mujeres puedan oponer resistencia o transformar las definiciones que pesan sobre ellos y ellas, a través de la acción y, no obstante, del compromiso individual o grupal que tienen con sus acciones, los discursos y las instituciones que han dado significado a los sucesos del mundo social y personal.

En síntesis, el modelo supera la relación antagónica de posiciones deterministas y voluntaristas, en la medida en que articula el análisis de la trayectoria y posición ocupada por hombres y mujeres con la identificación y apropiación de las *propiedades estructurales habilitadoras* de un sistema social (educativo) y la posición asumida sobre los *aspectos constrictivos*, para que se abran las posibilidades de acción dirigidas a la construcción de oportunidades, expectativas y alternativas de vida reivindicatorias para ambos géneros.

Ahora bien, aún cuando exista la posibilidad de reproducción de las acciones constrictivas del sistema social (educativo) y de género a través de la agencia de hombres y mujeres, esto no implica que dicha reproducción sea siempre

un acto intencional y desempoderante. Por un lado, vemos que la agencia no denota las intenciones que las personas tienen para realizar sus acciones, sino, en principio, **la capacidad** que tienen de realizar la acción. Por otro lado, vemos que la reproducción de dichos sistemas puede obedecer a las consecuencias no buscadas de la acción o de un proceso de empoderamiento, y a la incorporación de esquemas de pensamiento que se inscriben en disposiciones, donde muchas veces no se experimentan los límites conscientemente³⁹. Controlar, entonces, las posibilidades de reproducción va a depender de que involucremos en el proceso de empoderamiento mayores niveles de reflexión en las diferentes actividades de la vida cotidiana, y que tengamos presente que las consecuencias de lo que hombres y mujeres hacen, con intención o sin ella, son sucesos que no ocurrirían si se actúa diferentemente.

En las consideraciones presentadas en cada una de las dimensiones del empoderamiento (individual, de relaciones cercanas y colectivo) se establecieron los aspectos que determinan la relación permanente entre autonomía (transformación) y dependencia (reproducción) en hombres y mujeres y en las relaciones que se establecen. Los aspectos involucrados,

³⁹ Bourdieu, Pierre. 1991. *Language and Symbolic Power*. Polity Press, England; 1997. *Razones Prácticas. Sobre*

tanto a nivel de la personalidad individual como a nivel grupal, en cierta forma disponen las posibilidades de reproducción a través de la agencia humana y las consecuencias no buscadas de la acción, así como las posibilidades para la transformación de pautas de acciones y pensamientos (individual o grupal) que se han instituido casi a nivel del inconsciente.

En consecuencia, la relación entre autonomía y dependencia determina que los procesos de empoderamiento sean fluidos y cambiantes, que existan momentos empoderantes y desempoderantes. Podría equipararse a los procesos que se generan en una experiencia psicoterapéutica, en la que las personas se enfrentan al rompimiento de la cadena continua de aprendizajes inconscientes. El rompimiento de la cadena siempre va a involucrar momentos en los que la persona desarrolla y siente un dominio de su propia vida, como momentos en los que se ve invadida por angustias que harán que algunos de los procesos de transformación alcanzados se debiliten.

Entender el empoderamiento como un proceso que involucra momentos de autonomía y dependencia va más allá, por ende, de lo que Rowlands⁴⁰

la teoría de la acción. Editorial Anagrama, Barcelona, España.

⁴⁰ Rowlands Jo, "Empowerment and Rural Development in Honduras: A Model for Development". Mimeo for the meeting of the Latin American Studies Association, Washington, USA 1995. Publicación en español

plantea con relación a los aspectos inhibidores e impulsadores en su modelo de empoderamiento. La autora, sugiere un conjunto de procesos empoderantes, en cada una de las dimensiones, centrados alrededor del núcleo de desarrollo de la confianza, la autoestima y el sentido de la capacidad individual o grupal para realizar acciones de cambio, donde es posible identificar los aspectos del contexto que impulsan o inhiben dichos procesos. Sin embargo, estos aspectos habilitadores e inhibidores responden más a unos indicadores de medición de la experiencia personal o colectiva y del contexto, que a los procesos y dinámicas que se establecen entre la agencia y la estructura que determinan las posibilidades de empoderamiento en sus diferentes dimensiones.

Para finalizar, quiero plantear que la conceptualización de este modelo de empoderamiento no se agota en una construcción meramente teórica, sino que nos plantea la necesidad de pensar, desde la práctica, las acciones, intervenciones e indicadores que nos permitan reconfigurar las representaciones y las prácticas estereotipadas de los géneros. Es decir, que nos permitan reconfigurar las identidades sociales, y las posiciones y

prácticas de género asociadas con ellas, que se convierten en marcadores de principios de jerarquización entre los géneros en una estructura social dada.

Bibliografía

1. Acuña, F. S., Cremades, M. A., Alvarez, R. C., y otras. 1995. Coeducación y tiempo libre. Editorial Popular S.A., Madrid.
2. Ballerter, V. y García Ch. 1995. El profesor y su casto maridaje con los valores (o cómo hablar de sexualidad en una escuela asexuada). En la revista *Investigación en la escuela*. No. 26, España.
3. Batliwala Srilatha. 1997. "El Significado del Empoderamiento de las Mujeres: Nuevos Conceptos desde la Acción". En León M. (comp.), Poder y Empoderamiento de las Mujeres. TM Editores, U.N., F. de C. Humanas. Santafé de Bogotá.
4. Bourdieu Pierre y Wacquant Loïc. 1995. Respuestas. Por una antropología reflexiva. Editorial Grijalbo, México.
5. Bourdieu Pierre. 1992. La Dominación Masculina. Artículo traducido en la Revista Ventana de México y editado en Internet: www.vdg.mx/laventana/libr3/bourdieu.html
6. Bourdieu, Pierre. 1991. "Language and Symbolic Power". Polity Press, England.
7. Bourdieu, Pierre. 1997. Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción. Editorial ANAGRAMA, Barcelona, España.
8. C. Dunst, C. Trivette y N. Lapointe. 1992. "Toward Clarification of the Meaning and Key Elements of Empowerment". En *Family Science Review*, Vol 5, No. 1 & 2, Feb & May pp. 111-130
9. Cantero Ma. Ángeles, Martín Rafael y De Haro Isabel. 1992. "Hacia la igualdad desde una práctica escolar", en Ballarín Domingo Pilar (Comp), *Desde las mujeres Modelos Educativos: Coeducar/Segregar?*. FEMINAE, U. de Granada España.
10. Caro Blanca Lilia. 1998. Trabajo de Consultoría BID.
11. Constitución Política de Colombia. Título II, Capítulos 1 y 2, Artículo 13. Editorial TEMIS. Santafé de Bogotá.

12. Dirección Nacional de Equidad para las Mujeres, Oficina de Mujer Rural - Ministerio de Agricultura. 1997. *Mujer Rural en Cifras*.
13. Erikson, Erik. 1980. *Crecimiento y Crisis*. En Millon Theodore, *Psicología y Personalidad*. Nueva Editorial Interamericana, S.A. México.
14. Fainholc, Beatriz. 1994. *Hacia una escuela no sexista*. Editorial AIQUE. Argentina.
15. Fernández, Ana María. 1993. "Conyugalidad: el amor o la guerra por otros medios", en: *La Mujer de la Ilusión*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
16. Giddens Anthony. 1995. *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Cátedra, Madrid.
17. Giddens, Anthony. 1991. *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford University Press, California (publicación en español *Modernidad e Identidad del Yo. El Yo y la Sociedad en la Época Moderna*, Editorial Península, Barcelona 1995).
18. Giddens, Anthony. 1995. *The Constitution of Society*. Polity Press, Cambridge.
19. Giddens, Anthony. 1993. *Las nuevas reglas del método sociológico*. Amorrortu Editores. Buenos Aires, Argentina.
20. Lamas Marta. 1995. "Cuerpo e Identidad": en Arango LG. León M. y Viveros M. (comp.). *Género e Identidad. Ensayos sobre lo Femenino y lo Masculino*. TM Editores, Uniandes, Universidad Nacional, Bogotá.
21. León Magdalena. 1996. "Un cambio cualitativo: el concepto de género en el desarrollo", en *Memorias del Octavo Congreso de Sociología*, Cali: Universidad del Valle, Colombia (En proceso de publicación).
22. León Magdalena. 1997. "El empoderamiento en la teoría y práctica del feminismo". En León M. (comp.), *Poder y Empoderamiento de las Mujeres*. TM Editores, U.N., F. de C. Humanas. Santafé de Bogotá.
23. Ministerio de Educación Nacional, UNESCO. 1998. "La educación de las niñas y las mujeres en el contexto de género". Proyecto de investigación y capacitación. Dirigido por Adriana Espinosa Giraldo. Bogotá.
24. Ministerio de Educación Nacional, UNESCO. 1998. *Guía de Coeducación. Una propuesta metodológica para incorporar la perspectiva de género en las instituciones escolares*. Elaborada por Adriana Espinosa Giraldo. Bogotá.
25. Ministerio de Educación Nacional. 1995. "Ley General de Educación. El Salto Educativo. La educación, eje del desarrollo del país". Serie documentos especiales. Santafé de Bogotá.
26. Ministerio de Educación Nacional. 1996. *PEI. Lineamientos*. Serie Documentos de Trabajo. Santafé de Bogotá, Mayo.

27. Ministerios de Educación Nacional. 1994. Decreto 1860 de Agosto 3 de 1994. Reglamento de la Ley 115 del 8 de Febrero.
28. Parpart, Jane. 1994. "¿Quién es el otro?: una crítica feminista postmoderna de la teoría y práctica de mujer y desarrollo", en *Propuestas*, No. 2, Red entre Mujeres, Lima, Perú.
29. Riger, Stephanie. 1993. "What's Wrong with Empowerment". Convención de Toronto de la Asociación Americana de Psicología, Mes de Agosto.
30. Rowlands Jo. 1995. "Empowerment and Rural Development in Honduras: A Model for Development". Mimeo for the meeting of the Latin American Studies Association, Washington, USA.
31. Rubin Gayle. 1986. El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. En *Nueva Antropología*, Vol. VIII, No. 30. México.
32. Sibirart Marina y Tomé Amparo. La educación de niños y niñas. Recomendaciones institucionales y marco legal. Cuadernos para la coeducación, No. 1.
33. SISD - DNP. Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Colombia. Boletín No. 13. Noviembre de 1996. Santafé de Bogotá.
34. Tenjo, Jaime. 1997. Diferencias en ingreso y acceso al empleo entre hombres y mujeres. Ponencia presentada en el Taller Tripartito sobre Desempleo Femenino, Dirección Nacional de Equidad para las Mujeres. Marzo 3 y 4. Santafé de Bogotá.
35. Turbay, Catalina. 1994. Brechas de Género Identificadas en el Sistema Educativo Formal de Colombia. Informe Preliminar. UNICEF.
36. Wieringa Saskia. 1994. "Women's Interests and Empowerment: Gender Planning Reconsidered", *Development and Change*, Vol. 25, No. 4, Oct, pp. 829-848.
37. Wolffensperger Joan. 1991. Engendered Structure: Giddens and the conceptualization of gender. En Davis Kathy, Leijenaar Monique and Oldersms Jantine. *The Gender of Power*. SAGE Publications Ltd, London.
38. Young Kate. 1993. "Planning from a gender perspective: Making a world of difference", en Kate Young, *Planning Development with women: Making a world of difference*. London: Macmillan.