

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

de EDUCA CIÓN 2012



unifé

UNIVERSIDAD FEMENINA DEL SAGRADO CORAZÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

EDUCACIÓN 2012



unifé

UNIVERSIDAD FEMENINA DEL SAGRADO CORAZON

EDUCACIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Educación es una revista científica, multidisciplinaria que presenta artículos relevantes sobre educación, con el aporte de investigadores peruanos y extranjeros.

EDUCACIÓN

Nº XVIII – DICIEMBRE 2012

DIRECTORA

Dra. Olga González Sarmiento

EDITOR

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Femenina del Sagrado Corazón – UNIFÉ

COMITÉ EDITORIAL

Mg. María Peralta Lino
Mg. Mónica Escalante Rivera
Lic. Patricia Melloh Navarro
Mg. Ana María Adriazola León
Lic. Rosa María Burga Gutiérrez

Traducción:

Facultad de Traducción, Interpretación y Ciencias de la
Comunicación - UNIFÉ

Dirección

Av. Los Frutales 954 – Urb. Santa Magdalena Sofia
La Molina – Lima 12

Registro de Depósito Legal Nº 2004-7742

ISSN Nº 1813-3363

Distribución: gratuita o canje.

Impresor: Gráfica Vulcano S.A.C.

Calle Germán Carrasco, 2083 - Lima 01 - Perú

Telf.(01)335-3960/335-3961

Periodicidad: Anual

Distribución por donación o canje

Revista indizada en el Sistema Latindex

Prohibida la reproducción total o parcial de los artículos publicados en esta revista. El contenido de cada artículo es de responsabilidad exclusiva de su autor y no compromete la opinión de la revista.





unifé

UNIVERSIDAD FEMENINA DEL SAGRADO CORAZON

AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD

RECTORA

Dra. Elga García Aste, rscj.

VICERECTORA ACADÉMICA

Dra. Victoria García García

VICERECTOR ADMINISTRATIVO

Dr. Fernando Elgegren Reátegui

CONSEJO DE FACULTAD (2012 – 2013)

DECANA

Mg. María Peralta Lino

REPRESENTANTES DE LAS AUTORIDADES

Mg. Mónica Escalante Rivera

Mg. Ana María Adriazola León

Lic. Patricia Melloh Navarro

REPRESENTANTES DE LOS PROFESORES

Lic. María del Carmen Ferrúa Allen

Lic. Amanda Véliz Garagatti

Lic. Maritza Goicochea del Castillo

REPRESENTANTES DE LAS ESTUDIANTES

Srta. Fanny Medaly Malaver Villanueva

Srta. Alicia Carolina Rivera-Santander Rivera

Srta. Sandra Vanessa Seminario Salazar

Srta. Sara Milagros Arrisueño Honderman

Srta. Fiorella Beatriz Euribe Salgado



DICIEMBRE
2012

XVIII EDUCACIÓN

Contenido

- 8 EDITORIAL**
- 11 APROXIMACIONES A UN MODELO DE FORMACIÓN PROFESIONAL**
Mg. María Peralta Lino
- 15 LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y SUS 50 AÑOS DE FUNCIONAMIENTO**
Agustín Campos Arenas, Ph. D.
- 23 EL SENTIDO DEL MODELO DE FORMACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIFÉ**
Mg. Mónica Escalante Rivera
- 29 DOCTRINA SOCIAL DE LA IGLESIA E INCLUSIÓN UNIVERSITARIA**
Pbro. Mg. Segundo Artidoro Díaz Flores
- 38 EDUCACIÓN Y CALIDAD DE VIDA: UNA MIRADA EN RELACIÓN A LA CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD FEMENINA**
Lic. Fabián Vincés Salazar
- 43 LA EDUCACIÓN; UN PILAR PARA EL ÉXITO DE LA MUJER EN LA SOCIEDAD PERUANA**
Mg. Mariella Victoria Mendoza Carrasco
- 47 LA EDUCACIÓN Y LA MUJER, FECUNDIDAD EDUCATIVA**
Mg. Isabel García Ruiz
- 54 LA EDUCACIÓN TRANSFORMA**
Dra. Olga González Sarmiento
- 60 MUJERES, EDUCACIÓN Y JUSTICIA EN LAS SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS**
Mg. Alessandro Caviglia Marconi

**66 APUNTES SOBRE EL
RECONOCIMIENTO
DEL DERECHO A LA
EDUCACIÓN SUPERIOR A
LAS MUJERES**

Abog. Gisela Hortencia Vidal
Cabeza de Tarazona

**75 LA MUJER EDUCADORA
EN LOS ENTORNOS DEL
SIGLO XXI**

Mg. Ing^o Cecilia Gadea Rubio

**79 LA EDUCACIÓN EN
ALIMENTACIÓN**

Lic. Yadira Rosa Jiménez
Arrunátegui

**84 FACULTAD DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN
DE UNIFÉ: 50 AÑOS
FORMANDO MAESTRAS
ÍNTEGRAS**

Dra. Nelly Aliaga Murray

**91 LA EDUCACIÓN
UNIVERSITARIA
DE LA MUJER**

Agustín Campos Arenas, Ph. D.

103 COLABORADORES

107 PAUTAS DE EDICIÓN

Editorial

La educación transforma. Es cierto. La educación transforma vidas, es indudable; sin embargo, esta afirmación no se refiere únicamente a la formación del ser humano y al hecho de socializarlo, no.

Las últimas cifras indican que también posee la capacidad de reducir la pobreza extrema y de potenciar los objetivos del desarrollo en el más amplio espectro, de acuerdo a lo afirmado en el Informe de Seguimiento de la **Educación para Todos en el mundo** que ha dado a conocer la UNESCO.

Efectivamente, las principales estadísticas publicadas constituyen una prueba adicional de lo que ya, previamente, habían aconsejado la lógica y el sentido común; la inversión en educación debería encontrarse en los niveles más altos de los presupuestos de todos los países, en especial, en los de aquellos que se encuentran en vías de desarrollo.

Priorizar la educación es urgente, pero lo es, en particular, cuando se trata de niñas, *educamos a una mujer y educamos a una familia.*

Las estadísticas citadas refieren que si educamos a más niñas en el mundo, paulatinamente se mitigará la pobreza extrema. Las cifras recogidas han constatado, además, beneficios considerables en materia de salud y productividad, así como en lo que se refiere a la participación democrática y la autonomía cuando educamos a una niña, a una joven, a una mujer.

Sin embargo, para poner en marcha esta capacidad profundamente transformadora de la educación será preciso ampliar los nuevos objetivos de desarrollo para que aseguren no sólo la igualdad de acceso a la instrucción primaria para todos los niños, sino también una enseñanza secundaria de calidad, para todos.

Como sabemos, todavía son muchos los lugares en el Perú donde las familias prefieren educar a los hijos varones y no a las niñas, lamentablemente, **en nuestro país, el analfabetismo tiene rostro de mujer.**

Pero no solamente el analfabetismo, también están lastimosamente presentes en la sociedad peruana, los delitos asociados a género, feminicidio, violencia, abuso, todo relacionado a la ignorancia, a la falta de valores, a la falta de respeto a la mujer.

Pero el respeto se enseña, es labor de las familias y es responsabilidad de la educación. Una persona que tiene la suerte de recibir educación nunca podrá experimentar la realidad ni al otro de la misma manera de cómo podría hacerlo antes de pasar por el proceso enriquecedor, transformador, de la educación, igualmente, podría decirse respecto al devenir histórico de las naciones. Una nación que es educada, priorizará la educación de sus ciudadanos, porque sabe que allí se encuentra el verdadero motor para el desarrollo y la convivencia respetuosa.

Sin embargo, existe una condición inexcusable para que se dé tal transformación: **la calidad de la educación**. Si una educación es de calidad, efectivamente, va a enriquecer a la persona, va a ayudarlo a desarrollarse en todo su potencial.

La Facultad de Ciencias de Educación de la UNIFÉ, cumple 50 años dedicados íntegramente a educar y a hacerlo con compromiso y con calidad. Son cincuenta años, medio siglo de vidas que forman a otras vidas más jóvenes en distintas especialidades: educadoras para el nivel inicial, educadoras para el nivel primario o educadoras para personas con algún tipo de discapacidad.

En la Facultad lo más importante es EDUCAR, *ir más allá*, lo que implica FORMAR a la PERSONA que está allí, presente, en cada una de nuestras estudiantes.

Son cincuenta años y los celebramos con lo que mejor podemos hacer, concentrarnos cada vez más en brindar **una educación de calidad**.

El presente número celebra este aniversario y, a la vez, reflexiona sobre la trayectoria recorrida por la Facultad de Ciencias de la Educación durante este medio siglo y sobre su fructífera presencia en todos los niveles educativos de la sociedad peruana, a través de nuestras egresadas quienes ocupan muchos de los puestos más altos y de mayor responsabilidad, tanto en instituciones públicas como privadas, a lo largo y ancho de nuestro país.

Este año la Revista se propuso recoger el pensamiento de profesionales del más alto nivel, provenientes de diferentes disciplinas, para que, desde su experiencia como educadores, nos compartieran sus conocimientos sobre el tema de la mujer y su crecimiento gracias a la educación.

A todos y cada uno de ellos, el mayor reconocimiento y deseos de realización personal y profesional, gracias por su valiosa participación que enriquece, indudablemente, la reflexión sobre el tema tratado.

Y a todos y cada uno de los lectores de esta Revista, una invitación a comprometerse cada vez más con la causa de brindar educación de calidad a la mujer, pues formando mujeres, formamos a la familia y, por extensión, a la sociedad. Muchas gracias.



Dra. Olga González Sarmiento
Directora



Mg. María Peralta Lino

APROXIMACIONES A UN MODELO DE FORMACIÓN PROFESIONAL

RESUMEN

El artículo describe el interés por el modelo del proceso formativo, como expresión del pensamiento y proyección de las comunidades académicas, en el sentido y contenido del marco científico que le da sentido y valor. Refiere posiciones teóricas que validan la importancia de la visión aproximativa del modelo que orienta la progresiva elaboración del saber en la práctica intercultural de la docencia en la Universidad. Incluye referencias a Santa Magdalena Sofía Barat acerca del rol orientador del modelo pedagógico en la formación de valores intelectuales y capacidades cognitivas, con lo cual se reafirma el impacto del modelo en la cultura de las instituciones educativas en contextos de complejidad. Finalmente, moviliza líneas de acción derivadas de la trascendencia de la visión como fuerza orientadora del modelo de formación profesional que, según Gimeno Sacristán (1988), es la representación conceptual, simbólica, indirecta, esquemática, parcial, selectiva de aspectos de esa realidad.

ABSTRACT

The present article describes the interest for the learning process model as a thought expression and academic community's projection, in the meaning and content of the scientific framework that provides meaning and value. Relates theoretical positions that validate the importance of the approximate model vision that guides the progressive development of knowledge in the intercultural practice of the teaching at the University. Include referents to Santa Magdalena Sofía Barat about the Pedagogical Model Guiding role in the formation of intellectual values and cognitive abilities, which confirm the impact on the culture of educational institutions in contexts of complexity. Finally, mobilizes action lines derived from the importance of vision as a guiding force of the model in professional training, which, according to Gimeno Sacristán (1988), is the conceptual, symbolic, indirect, schematic, partial, selective representation of that reality.

PALABRAS CLAVE

Modelo educativo, proceso formativo, capacidades cognitivas, modelo de formación profesional.

KEYWORDS

Educative model, informative process, cognitive capacities, model of professional training.

A lo largo del tiempo y en el escenario académico, ha sido una constante la temática referida a la dinámica profesional que caracteriza la tarea de los formadores en la Universidad. Al respecto, se considera necesario fortalecer el sentido y contenido del marco científico que orienta el saber profesional y la práctica docente en las instituciones de educación superior desde determinadas categorías y criterios.

La experiencia profesional, en la complejidad de estos contextos, me permite afirmar que el interés por la calidad del contenido temático, la profundidad de la interrogante, la perspectiva de la investigación y los medios al servicio del aprendizaje constituyen hoy en día, la expresión más reiterada y visible del interés por la naturaleza y calidad del pensamiento y del saber en las instituciones de Educación Superior donde la actividad principal es la formación profesional.

El participar en esta plática y ser parte de la búsqueda incesante de respuestas y certezas, me permite arribar en algunas ideas y conclusiones. En primer lugar, pienso que efectivamente, se trata de un saber pensar valioso y privilegiado, muy propio del académico comprometido e identificado con la actividad intelectual de la Universidad.

Indudablemente, es una actividad caracterizada por la fuerte pero flexible articulación entre saber y saber hacer. Esta conexión tendría que ser intencional favoreciendo la reflexión y la acción. Los docentes en la universidad necesitan orientar su saber pensar al saber actuar desde un referente de valor. Un saber pensar que, desde esta perspectiva, se entendería como el principio que orienta el diseño, desarrollo y evaluación, de un modelo de formación profesional.

Entonces, es evidente que esta dinámica formativa que incluye políticas, programas y experiencias académicas, supone la presencia de un modelo que de una y otra forma orienta, valora y condiciona los procesos y sus resultados. Un modelo de formación sin lugar a dudas, subyace en la actuación y en la dinámica del claustro universitario y ocurre a partir de las competencias y convicciones; del pensamiento libre y creativo; del compromiso con el principio que representa la visión y la misión más allá de la simple adecuación al formato o a las reglas.

Es tan importante esta aseveración que Hebe Tizio (2005), advierte que mientras la regla intenta dar medida a la acción para que se ajuste a ella o para que las acciones resulten conformes y adecuadas; el principio que en este caso refiere el saber pensar, señala un punto de partida natural e inconfundible y una base común que da suficiente margen al proyecto del modelo.

Esta referencia al principio y a la regla, marcaría la distinción entre el orden y el concierto invariante; entre el estándar y la orientación esencial de una práctica ya no en función de la

regla sino más bien, en razón de la calidad del pensamiento y del saber. De esta manera, se contribuye a esclarecer, en algo, el sentido e intención de la temática centrada en el interés por un modelo que definitivamente representa el sentido y el valor del saber y de la práctica profesional.

En este ámbito académico donde, cada vez se hacen más frecuentes las prácticas orientadas a concretar el pensamiento de los docentes y de los estudiantes, resulta imprescindible definir la función del formador en relación al propósito y contenido del proyecto educativo que, de existir, haría visible al modelo.

Escudero (1981), define el modelo como la construcción que representa, de manera simplificada, una realidad o fenómeno con la finalidad de delimitar algunas de sus dimensiones o variables. El autor añade que esta representación permite una visión aproximativa, a veces intuitiva, que orienta estrategias de investigación para la verificación de la relación entre variables con intención de aporte a la progresiva elaboración del saber.

Para Gimeno Sacristán (1988), un modelo representa la realidad y supone, a la vez, un distanciamiento de la misma. Refiere el autor, que el modelo es una representación conceptual, simbólica, indirecta, esquemática, parcial, selectiva de aspectos de esa realidad. Afirma, que lo que pretende el modelo es configurar y estructurar una práctica formativa basada en una teoría (parte teórica) y en una práctica (aplicación del modelo) de manera abierta, adaptable y modificable.

De acuerdo a lo expresado, los modelos explican cómo la actuación, en este caso, de los docentes universitarios, estaría condicionada por su pensamiento, el cual como ya se ha mencionado, se entiende como una construcción personal ante la enseñanza y el aprendizaje. Por ello, también, es fundamental hacer referencia a la

importancia de incluir y valorar las expectativas y necesidades de los docentes. Estos al estar en constante interacción, ejercen una dinámica intencional que representa la construcción y la práctica intercultural del pensamiento y, por lo tanto, la concreción de lo ideal y valioso en la formación.

En este punto, es vital hacer referencia al maravilloso contenido del documento *La Interioridad en la Pedagogía de Sofía Barat* (1997) elaborado por la Hna. Josefina Escartín Gaspar, experta en la vida y escritos de la Santa, presentado en el Encuentro Interprovincial de Educación celebrado en Santa María de Huerta, Soria (España). En el capítulo II “Base Firme de Valores Intelectuales”, la autora escribe que “Magdalena Sofía había experimentado la fuerza educadora de los valores intelectuales y quiso ponerlos en la base del Plan de Estudios, como cimiento sólido de la personalidad de los alumnos. Conocía, también, que la INTERIORIDAD se fundamenta en ellos y que su proceso se desarrolla a la vez que las capacidades cognitivas. Por esto, su objetivo prioritario fue ENSEÑAR A PENSAR para forjar personas con pensamiento propio, capaces de crítica, dispuestas a comprometerse en la construcción de una sociedad nueva”¹

Al citar, en este artículo, tan valiosa y singular referencia es preciso apreciar su impacto en la calidad de los modelos de formación. Especialmente, en su función de facilitar la comprensión e interpretación correcta del hecho educativo y su orientación formativa en el contexto de la universidad donde saber y saber pensar es fundamental.

Definitivamente, la misión formadora motiva al educador y, en este caso, al formador, a desarrollar sus procesos desde un modelo que le permite identificar y analizar el marco referencial en el que actúa para establecer el alcance y los límites de su pensamiento y de su propia

acción. Se estima que así encuentra, de manera natural, la forma de introducir en su actuación lógicas más pertinentes ante situaciones de gran complejidad.

En este sentido, y sea cual fuese la orientación del modelo, este debe representar la posibilidad de afiliación y ubicación de los sujetos en una estructura de relaciones a partir de la reflexión y de una propuesta de contenidos valiosos como centro de la acción formadora. La respuesta, indudablemente, serán las filiaciones auténticas al modelo considerando su particularidad y la forma de inscribirse en la cultura y en los modos de representación social.

Al tener en cuenta esta consideración, se incluiría en el modelo la intencionalidad de la investigación – acción y de la formación de los maestros para la comprensión. Conviene aquí citar a Lawrence Stenhouse, quien estima que al ser la enseñanza un arte y el currículo construido por docentes un valor, es necesario enfatizar que la formación y el desarrollo profesional solo ocurren en el referente de una sólida preparación académica y del rigor de la investigación sobre la propia práctica para modificarla y mejorarla.

Así, en la dinámica de este contexto y tal como ya se ha mencionado, un valor fundamental del modelo también serán los contenidos del saber profesional que signifiquen una apuesta por todos aquellos sujetos que debido a la exigencia y complejidad del proceso tienen riesgo de quedar en una situación de exclusión. Por ello, será necesario mediar didácticamente con mayor dedicación el acceso a la cultura global y compleja del mundo actual, sentando las bases de un pleno y sensible escenario de desarrollo humano.

Medina Rivilla (2006), afirma que el saber, a partir de esta referencia intercultural, se construye desde el conocimiento intenso y

¹ Escartín, Josefina, rscj. (1997). *La Interioridad en la Pedagogía de Sofía Barat*. p. 31.

justificado de las concepciones personales, creencias, habilidades y actitudes. Asimismo, afirma que significan un insumo muy interesante los problemas de la ciencia y las síntesis interdisciplinarias de los diversos modos de vivir y entender el mundo de cada cultura en su interdependencia y complejidad.

Finalmente y con la intención de proponer, desde estas líneas, un espacio de encuentros, intereses y coincidencias en relación al saber pensar y al modelo en la formación profesional, es de interés hacer referencia al rol metodológico que implica la construcción y búsqueda de interrogantes y respuestas que indagan sobre cómo realizar el despliegue de este modelo de formación.

Como afirma la Hna. Josefina Escartín, rscj., “enseñar a pensar supone un itinerario de formación intelectual al que hay que dedicar atención, sabiduría y tiempo, para que sea maduro y coherente”. Por lo tanto, será necesario contar con educadores y formadores vocacionados, estudiosos y comprometidos con su obra, constituyéndose en el equipo que trabaja solidariamente para que la acción formadora de cada uno intensifique la de los demás. Pero también, será importante contar con referentes de valor como el modelo para clarificar los trayectos que contribuyan de manera efectiva y eficaz a las transformaciones socioculturales de nuestra sociedad.

REFERENCIAS

Paquay, Leopold; Altel, Marguerite y Perrenoud, Phillipe (2005). *La Formación Profesional del Maestro. Estrategias y Competencias*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.

Alemany Arrebola, Inmaculada; Jiménez Jiménez, María Ángeles y Sánchez Fernández, Sebastián (Coords.) (2012). *Formación del Profesorado para la Diversidad Cultural*. Madrid, España: La Muralla S. A.

Ministerio de Educación, Dirección General de Educación

Intercultural Bilingüe y Rural, Dirección General de Educación Superior y Técnico – Profesional, Dirección de Educación Superior Pedagógica (2012). *Diseño Curricular Experimental para la Formación de docentes en las Carreras de Educación Inicial Intercultural Bilingüe y Educación Primaria Intercultural Bilingüe*. Lima, Perú: Autor.

Yuri, José Alberto (Compilador) (2009). *La Formación Docente. Complejidad y Ausencias*. Buenos Aires, Argentina: Encuentro.



Agustín Campos Arenas, Ph. D.

LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y SUS 50 AÑOS DE FUNCIONAMIENTO

RESUMEN

Se presenta una visión histórica de la Facultad de Ciencias de la Educación a través de los 50 años de funcionamiento. Se precisan fechas importantes y normas legales asociadas a los programas académicos de la Facultad y autoridades que tuvieron la responsabilidad de ejercer su conducción. Se señalan logros significativos ocurridos durante estos 50 años.

ABSTRACT

A historical overview of Education School through the 50 years of operation is presented. Important dates and legal norms associated with the academic programs of the School and authorities that had the responsibility to practice the School charges. Significant achievements occurred during these 50 years are reported.

PALABRAS CLAVE

UNIFÉ, Facultad de Ciencias de la Educación, historia de la Facultad, cincuenta años de la Facultad de Ciencias de la Educación.

KEYWORDS

UNIFE, Education School, school history, 50 years of the Education School.

La Facultad de Ciencias de la Educación nace junto con la UNIFÉ; por lo tanto, comparte con toda la institución sus esfuerzos iniciales, motivación de logro y trabajo sistemático para convertir en realidad la promesa fundacional de una Facultad que ofrezca una preparación de calidad de maestra a la joven mujer peruana dentro de los postulados de la Congregación del Sagrado Corazón.

Durante estos 50 años la Facultad ha ido desarrollándose con el apoyo de las altas autoridades de la UNIFÉ y el trabajo comprometido y destacado de sus docentes. Actualmente, siente el inmenso honor de haber contado y tener actualmente un cuerpo docente de gran nivel profesional y humano.

La Facultad ha logrado, asimismo, un gran posicionamiento en la sociedad peruana actual. Por este motivo, la calidad de formación de nuestras estudiantes merece el reconocimiento de los profesionales y líderes de la educación, de las instituciones educativas y de la comunidad en general.

A continuación, se describe algunos aspectos importantes de la vida académica de la Facultad de Ciencias de la Educación en consonancia con los 50 años de su creación.

1. RESEÑA HISTÓRICA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

El Decreto Supremo N° 71 del 24 de diciembre de 1962 autoriza el funcionamiento de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón dentro del marco de la Ley Universitaria N° 13477. Se aprueban sus Bases Estatutarias, la organización, objetivos y planes de estudio, así como las Facultades de Letras, Ciencias Económicas y Educación. Por lo que puede afirmarse, con certeza, que la Facultad de Ciencias de la Educación es la Facultad más antigua de la UNIFÉ.

La Facultad inicia sus actividades ofreciendo la carrera profesional de Educación Secundaria, la cual incluye, en los dos primeros años, estudios de letras para luego continuar con los estudios profesionales. Así era la estructura del Currículo en todas las universidades del país en esos tiempos.

Posteriormente, se precisan las denominaciones de las especialidades de Educación Secundaria como: Historia y Geografía, Lengua y Literatura, y Filosofía y Religión. Asimismo, en 1966, se añaden las especialidades de Idiomas, Filosofía y Ciencias Sociales; esta última es la que se ofrece para admisión. Igualmente, en ese momento se precisa el nombre de una especialidad aprobada, pero no ofertada: Matemáticas y Física.

El Gobierno Militar modifica el sistema educativo peruano y considera denominaciones diferentes a las que existían hasta entonces. Por ello, en 1969 el Programa de Educación Secundaria toma el nombre de “Educación Básica Regular”, en concordancia con lo que establece la Ley General de Educación N°

19326, y la Facultad de Ciencias de la Educación pasa a denominarse “Programa Académico de Educación y Humanidades”.

Una de las grandes innovaciones que trajo la nueva Ley de Educación fue la de reconocer el valor de la educación inicial. Fue considerada, oficialmente, como el primer nivel de la educación peruana y, por lo tanto, mostró la necesidad de formar profesoras para este nuevo nivel educativo. La UNIFÉ y la Facultad consideran oportuno, en 1972, crear la especialidad de Educación Inicial, la que, posteriormente, se eleva a Programa Académico mediante Resolución N° 6122-78-CONUP.

El nuevo Programa Académico despertó gran aceptación y se inició, así, una nueva responsabilidad formativa de docentes en la Facultad. Las autoridades, de la Facultad y Rectorado, decidieron la creación y edificación de un Centro de Prácticas. En 1977 (Resolución Ministerial N° 2144-77-ED), entonces se establece un Convenio con el Ministerio de Educación para la creación de un Centro de Educación Inicial en el campus de la UNIFÉ, el cual se amplía para incluir la atención de niños con necesidades educativas especiales. En 1982, se autoriza el funcionamiento del Centro de Aplicación de Educación Integrada C.A.E.I. “MARICARMEN”.

La primera directora fue la Profesora Otilia Loayza Athó; siguieron, la Lic. Juana Becerra Cobián, la Mg. Ana María Adriazola León y, nuevamente, la Lic. Juana Becerra Cobián. En la actualidad lo dirige la Lic. Patricia Ramírez Talledo, exalumna del Programa Académico de Educación Especial de la Facultad.

En los años siguientes, la Facultad amplió su atención a otros niveles y modalidades producto de las necesidades del sector educativo. Es así que el Programa de Educación Especial se crea en 1981, mediante Resolución N° 1625-81-CONAI, y el Programa de Educación Primaria, en el año

1983 mediante Resolución N° 3816-83-CONAI y comienza a funcionar en 1984.

La Facultad de Ciencias de la Educación asume esta denominación a partir de 1983, tal como lo señala el Estatuto elaborado según la Ley Universitaria N° 23733, y el Programa de Educación Básica Regular toma el nombre de Programa Académico de Educación Secundaria en concordancia con la Ley General de Educación N° 23384. Este Programa asume las especialidades de Filosofía y Ciencias Sociales, Filosofía y Religión, Historia y Geografía, Inglés, y Lengua y Literatura.

Con el propósito de facilitar el grado académico de Bachiller en Educación a profesionales de la educación que realizaron estudios en instituciones no universitarias, en 1983 se crea el Programa de Complementación Académica en Educación para ofrecer el grado académico de Bachiller a las profesoras tituladas en las Escuelas Normales e Institutos Superiores Pedagógicos y comienza a funcionar el siguiente año. A partir de 1987 se ofrece este Programa en la ciudad de Chupaca (Huancayo) en la modalidad a distancia, bajo la dirección de la Lic. Irma Fernández Mesías.

Durante la década de los 90, ocurren dos hechos: se suspende, temporalmente, la admisión del Programa Académico de Educación Secundaria (1996) y se concluye con el Programa de Complementación Académica a Distancia en Chupaca a fines de 1997.

Posteriormente, se crea:

- › La Segunda Especialidad en Intervención Temprana, que funciona desde el semestre 1999-II (Acuerdo de Consejo Universitario N° 498 del 09-06-99).
- › La Modalidad a Distancia del Programa de Complementación Académica en Educación con sede en el campus, la cual

inicia actividades en el semestre 1999-II (Acuerdo de Consejo Universitario N° 498 del 09-06-99).

- › La Segunda Especialidad en Educación Especial, en base al Curso de Especialización en Educación Especial, la que se ofrece en cuatro veranos desde el semestre 2003-0 (Acuerdo de Consejo Universitario N° 648 del 18-12-02).
- › La Segunda Especialidad en Educación Primaria, que funciona a partir del semestre 2003-I (Acuerdo de Consejo Universitario N° 648 del 18-12-02).
- › La Segunda Especialidad en Educación Inclusiva, que funciona a partir del 2008-I (Acuerdo de Consejo Universitario N° 814 del 01-10-07).

La Facultad de Ciencias de la Educación ha tenido como Decano(a) a los siguientes docentes:

- › Dra. Hna. Luz Rivera Santander D., rscj., (1963 - 1965).
- › Dra. Hna. Raquel Corrales Gätjens, rscj., (1966 - 1968).
- › Dr. Jorge Capella Riera, (1969 - 1971).
- › Lic. Dora Ramírez Febres, (1972 - 1974).
- › Dr. José Bravo Amézaga, (1975 - 1978).
- › Dra. Margarita Guerra Martinieri, (1978 - 1984).
- › Dra. Gloria Benavides Vía, (1985 - 1990).
- › Ph. D. Agustín Campos Arenas, (1990 - 1996).
- › Dr. Jorge Silva Merino, (1996 - 2002).
- › Ph. D. Agustín Campos Arenas, (2002 - 2008).
- › Dra. Gloria Benavides Vía (2008 - 2011).
- › Mg. María Rosaura Peralta Lino (2011 - actualidad).

Durante el proceso de desarrollo de la Facultad han participado destacados profesionales, quienes han ejercido la docencia y desempeñado cargos directivos, demostrando competencia profesional, compromiso cristiano y vocación de servicio con el país en la formación de maestras con presencia significativa en la educación nacional.

Varios de nuestros docentes, en diferentes momentos, han realizado publicaciones a través de la UNIFÉ y en otras editoriales. Asimismo, participan activamente en actividades de capacitación profesional, como expositores.

La actividad de Proyección Social ha sido priorizada por la Facultad, en concordancia con los postulados de la UNIFÉ. Nuestras alumnas aportan a la sociedad peruana, colaborando con la educación y servicios de los sectores más necesitados a través de la práctica pre-profesional de sus programas académicos y proyectos específicos de la Universidad.

En estos últimos años, se está atendiendo, también, al Magisterio de Educación Primaria de Lima, enfatizando las zonas más pobres de la capital. Es así que se ha ofrecido el curso “Estrategias para la promoción de la comprensión lectora” a profesores, de cada una de las seis UGEL de Lima (San Juan de Lurigancho, Comas, Villa El Salvador, Ate, Rímac y Chorrillos) y el curso “Estrategias para facilitar el aprendizaje de la matemática” a las UGEL 5 y 2. O sea, 725 profesores se han beneficiado de estos cursos gratuitos que ofrecieron la Facultad y la UNIFÉ (2004 - 2011) para ayudar a los maestros de las escuelas públicas a ofrecer una mejor enseñanza en un área señalada como deficiente.

La Facultad de Ciencias de la Educación, consciente de las necesidades del país, revisa constantemente los currículos de los diferentes Programas Académicos para asumir un rol participativo y comprometido con la realidad nacional, las demandas del mundo global y la sociedad del conocimiento.

En los primeros años de la década del 90 se realiza un cambio profundo por medio de un proceso sistemático, ordenado y participativo denominado Rediseño Curricular. Este es un proceso de reingeniería curricular que permitía plasmar los ideales fundamentales de

la universidad dentro de un enfoque formativo moderno, partiendo de una visión y misión de la Facultad a la definición de los perfiles: (1) Genérico, para todas las estudiantes de la Facultad y (2) Específico, para las estudiantes de cada Programa Académico.

Estos perfiles se elaboraron de acuerdo a metodologías determinadas y sirvieron de fuente de partida para la formulación de los Planes de Estudios teniendo en cuenta la estructura del currículo: Formación General (32.5% de créditos) y Formación Profesional (67.5% de créditos). Esta última comprendía: Formación Profesional Básica (22.4%), Formación Profesional Especializada (24.3%) y Práctica Pre Profesional (20.8%). En cada una de ellas se identificaron las áreas curriculares y sus respectivas asignaturas.

La Revista de Educación (año III, 1993) presenta en detalle todo el proceso de rediseño. Posteriormente, se han realizado actividades de Revisión Curricular y en estos últimos años, se ha realizado la Actualización Curricular, que está publicada en los documentos oficiales de la Facultad.

Durante estos años de trayectoria, la Facultad de Ciencias de la Educación ha logrado prestigio y reconocimiento del magisterio y de la sociedad en general como líder en la formación de maestras. Este proceso se realiza dentro de los principios de la entidad fundadora de la UNIFÉ. Nuestras alumnas reciben no sólo una formación profesional de calidad sino una filosofía de vida sustentada en sólidos principios y valores éticos.

2. VISIÓN Y MISIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

La Facultad propuso de manera pionera su misión y visión en 1993. Posteriormente, la revisó y actualizó, tal como aparecen en el documento “Currículo de la Facultad de Ciencias de la

Educación, 2008". Recientemente han sido revalidadas, corregidas y aprobadas para asegurar su pertinencia, actualidad y concordancia con la misión y visión de la UNIFÉ.

En concordancia con la visión y misión de la UNIFÉ, la Facultad de Ciencias de la Educación propone lo siguiente:

2.1 Visión

La Facultad de Ciencias de la Educación de la UNIFÉ será considerada como una institución líder en la formación de profesionales de la educación, las cuales serán reconocidas por su liderazgo, responsabilidad, juicio crítico y equilibrio en el ejercicio eficiente de su profesión. La Facultad mostrará un alto nivel científico y tecnológico en la formación de sus estudiantes dentro de los principios cristianos y éticos, para así promover una educación de calidad para todos en favor de una sociedad justa, solidaria, democrática y productiva.

2.2 Misión

Formar integralmente a la mujer en el marco de los principios cristianos para que pueda desempeñarse eficaz, solidaria y críticamente como docente en el sistema educativo peruano mediante el diseño y desarrollo de programas profesionales sustentados en la teoría, la investigación y la innovación pedagógica que garanticen su alto nivel de ejercicio profesional contribuyendo al desarrollo cualitativo de la educación y de la sociedad.

3. PRINCIPIOS

Los principios sobre los que se sustenta la Facultad de Ciencias de la Educación priorizan el desarrollo y respeto de la persona humana en el contexto democrático y de cultura de fe.

1. Formación integral, sobre la base de la afirmación de valores cristianos,

para participar justa, proporcionada y responsablemente en la vida social, económica, política y cultural del país.

2. Respeto de la persona humana, de su dignidad y diversidad.
3. Defensa y ejercicio de la democracia y de la identidad nacional en una óptica global.
4. Testimonio de la cultura de fe en el servicio a los demás.
5. Ejercicio del pensamiento crítico en la expresión y la cátedra.
6. Ejercicio de la docencia con carácter científico y tecnológico basado en la investigación y la evaluación.
7. Conciencia y participación en la protección del medio ambiente.
8. Disposición y capacidad para aprender por sí misma, y poder afrontar los retos actuales y futuros.

4. OBJETIVOS

Los objetivos que orientan la formación docente en la Facultad son:

1. Formar integralmente a las estudiantes en ámbitos científico y humanista para que se desempeñen como profesionales líderes de la educación en los diferentes niveles y especialidades del sistema educativo dentro de un clima institucional sustentado en el respeto a la persona, la práctica democrática y los valores cristianos.
2. Desarrollar habilidades que favorezcan el aprendizaje autónomo, el pensamiento crítico y la toma de decisiones para la autogestión de su desarrollo dentro de una concepción de educación permanente en una sociedad dinámica e interrelacionada.
3. Promover la creatividad y la innovación pedagógica basada en la investigación y en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

5. MODELO CURRICULAR

La actualización del Currículo de la Facultad de Ciencias de la Educación, aprobado en C. U. N° 861 de 26-2-08, ha permitido formalizar el modelo curricular que ha adoptado la Facultad. El modelo está estructurado a tres ejes o dimensiones que orientan su diseño y formulación: (1) Contexto: que ubica a la UNIFÉ en la sociedad peruana y mundial lo que permite establecer la visión y misión de la Facultad –en concordancia con los de la UNIFÉ–, los objetivos de formación y la concepción curricular, (2) Resultado: expresado a través del Perfil Profesional que presenta los rasgos y características que debe tener la egresada de los Programas Académicos de Educación, y (3) Procesos/Productos: representados por (a) *Propuesta Curricular*: que partiendo de la estructura de la currícula (componentes, distribución y organización) incluye los Planes de Estudio, la Malla Curricular, las sumillas y los sílabos, (b) *Modelo Pedagógico*: que incluye los lineamientos de metodología, de evaluación y de práctica pre-profesional, la transversalidad y las actividades de apoyo y (c) *Recursos*: que incluye la infraestructura, equipamiento y servicios. El documento Curricular aprobado presenta en detalle el modelo.

Actualmente, se lleva a cabo un proceso de revisión y adecuación curricular, donde, a partir de la nueva redacción de la misión y visión se han reescrito los perfiles en términos de competencias, se han rediseñado los planes de estudios, se han revisado y ordenado las sumillas para asegurar su congruencia con el perfil de cada Programa Académico, se han planteado nuevos enfoques y estrategias metodológicas, y se ha priorizado el aseguramiento del logro académico por parte de las estudiantes. Se propone un compromiso por parte de los docentes y estudiantes en la consecución de los rasgos propuestos en el perfil de la egresada.

6. LA REVISTA DE LA FACULTAD

En un ambiente académico, la publicación de una revista resulta indispensable. Es así que, en 1990, aparece el primer número bajo el nombre de “Revista de Educación”, el cual fue cambiado, posteriormente, por el de “Educación” que se mantiene hasta la actualidad. La revista representa un medio de información, difusión e intercambio importante para la vida académica de la Facultad. Cuenta con el Número Internacional Normalizado (ISSN) y está indexada al sistema Latindex. Una versión más detallada del desarrollo de la revista se encuentra en el número publicado en el año 2011.

7. HECHOS SIGNIFICATIVOS

Además, de la puesta en funcionamiento de los diferentes Programas Académicos y servicios destinados a la joven universitaria y comunidad, tenemos los siguientes logros:

- › Adecuación de la Facultad a lo normado por la Ley Universitaria (enero 1984).
- › Convenios con el Ministerio de Educación que permitieron la creación de “C.A.E.I. MARICARMEN”, la atención de capacitación de maestras (PLANGED), la capacitación gratuita para docentes de Educación Primaria en Estrategias para la Comprensión Lectora y de la Enseñanza de la Matemática.
- › Construcción del “Pabellón Santa Rosa”, en dos momentos: (1) las dos primeros pisos, y (2) el tercer piso.
- › Rediseño del currículo de formación de profesoras y sus respectivas actualizaciones, que incluye las presiones y previsiones para la práctica pre-profesional.
- › Publicación de la revista “Educación”, desde 1990, constituyéndose en la primera revista académica formal.
- › Impulso a la titulación de las egresadas mediante la asesoría de tesis y el uso de un

Manual elaborado para dicho fin. Asimismo, mediante la Modalidad “C”.

- › Organización de eventos internacionales con la participación de ponentes internacionales.
- › Implementación de las aulas con equipos multimedia.
- › Creación y puesta en marcha de Segundas Especialidades.
- › Participación de los docentes en eventos para su desarrollo profesional.

8. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

Desde la creación de la UNIFÉ y, consecuentemente, de la Facultad, la autoridad correspondiente realizaba funciones tanto académicas como administrativas. Es en 1973, 10 años después del inicio de clases de la Universidad, que se crea el “Departamento de Ciencias de la Educación y Humanidades”, el cual se cambia, 14 años después, por el de “Departamento de Ciencias de la Educación” (Resolución Rectoral N° 08-07-R-CU, 141/03/1987). Esta denominación cambia, posteriormente, por el de “Departamento de Educación”. Los docentes que han ejercido el cargo de Jefe de Departamento son:

- › Dr. Eliseo Salvatierra Jiménez.
- › Dr. Agustín Campos Arenas.
- › Dr. Jorge Silva Merino.
- › Dra. Rosa María Effio Llanos.
- › Mg. Pilar Remy Simatovic.
- › Mg. Rosanna Cordano Ripamonti.
- › Mg. Mónica Escalante Rivera.

Cada uno de los Jefes ha representado un valioso apoyo a sus Decanos para el gobierno de la Facultad, siendo responsables de las actividades pedagógicas de los docentes ordinarios y contratados. El Departamento de Educación, es uno de los Departamentos con mayor número de docentes, por lo que su atención, apoyo y seguimiento resulta muy singular.

9. LOS PROGRAMAS ACADÉMICOS

La formación de maestras en la Facultad se inicia con la creación de la UNIFÉ, específicamente con el programa de Educación Secundaria que se mantiene hasta 1996 cuando se suspende la admisión.

El siguiente Programa Académico creado y puesto en funcionamiento es el de Educación Inicial (1972). Entre las docentes que dirigieron el Programa se encuentran:

- › Dra. Elena Valdivieso Gainza.
- › Lic. Otilia Loayza Atho.
- › Mg. María Rosaura Peralta Lino.
- › Lic. Patricia Dorotea Melloh Navarro.

En 1981, se crea el Programa Académico de Educación Especial cuyas autoridades, en sus diferentes periodos, fueron:

- › Lic. Magali Garrido Lecca.
- › Lic. Juana Becerra Cobián.
- › Dra. Norma Soto Gómez.
- › Mg. Ana María García Trindade.
- › Lic. Yrma Roca Campos.
- › Mg. Ana María Adriazola León.

La carrera cuenta con dos especialidades, inicialmente: Retardo Mental y Disturbios en la Comunicación y actualmente: Audición, Lenguaje y Aprendizaje, y la especialidad de Discapacidad Intelectual y Multidiscapacidad.

Asimismo, se ha diseñado e implementado Segundas Especialidades.

El Programa Académico de Educación Primaria comenzó a funcionar en 1984 y ha estado a cargo de:

- › Lic. Angélica Véliz Jones.
- › Mg. Lucrecia Villanueva Paz.
- › Lic. Nelly Piaggio Castro.
- › Lic. Amanda Veliz Garagatti.

- › Dra. Norma Soto Gómez.

El Programa ha puesto en funcionamiento Segundas Especialidades.

Un Programa dirigido a profesoras egresadas de Institutos Superiores Pedagógicos para la obtención del Grado de Bachiller es el de Complementación Académica. Fue creado en 1983 y durante 10 años (1987 – 1997) tuvo una sede en Chupaca (Huancayo). Las autoridades del Programa de Complementación Académica, hasta hoy, han sido:

- › Dra. Margarita Guerra Martinieri.
- › Dra. Rosa Effio Llanos.
- › Mg. Rosanna Cordano Ripamonti.
- › Lic. Dora Ramírez Febres.
- › Dr. Jorge Silva Merino.
- › Mg. Ana María García Trindade.
- › Mg. Mónica Escalante Rivera.
- › Dra. Carmen Bermeo Ramírez.
- › Lic. Rosa María Burga Gutiérrez.

Las egresadas de los Programas Académicos de la Facultad de Ciencias de la Educación son altamente solicitadas en las instituciones educativas del país, como reconocimiento a su gran nivel de preparación profesional, sus valores personales y compromisos sociales.

10. C.A.E.I. “MARICARMEN”

Fue creado en 1982, dirigido a niños de Educación Inicial y Educación Especial, con la intención de

brindar una educación integrada. Actualmente, el énfasis está en brindar una educación inclusiva. Es decir, una institución educativa donde convivan y estudien alumnos regulares y alumnos con necesidades educativas especiales.

El Maricarmen es una institución que sirve de centro de prácticas pre-profesionales a estudiantes de diferentes carreras de la UNIFÉ. Las autoridades a cargo de este Centro, en sus respectivos periodos, fueron:

- › Lic. Otilia Loayza Aθο.
- › Lic. Juana Becerra Cobian.
- › Mg. Ana María Adriazola León.
- › Lic. Patricia Ramírez Talledo.

Maricarmen, es una institución bien considerada como centro inclusivo.

II. A MANERA DE CIERRE

La Facultad de Ciencias de la Educación creada por el D.S. N°71 (24/12/1962) que crea la UNIFÉ, cumple 50 años al igual que la Universidad. Durante este tiempo se han iniciado unos programas y otros se han suspendido. Diferentes y grandes maestras han desfilado por las aulas formando profesoras con el espíritu de la Congregación del Sagrado Corazón. Profesionales que aprendieron del carisma de Santa Magdalena Sofía Barat y lo transmitieron con gran entrega y calidad a este vasto número de egresadas de los Programas Académicos de la Facultad de Ciencias de la Educación. Así, se cumple con la universidad y con el país.

REFERENCIAS

Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Facultad de Ciencias de la Educación (2008). *Educación*. Lima, Perú: Autor.



Mg. Mónica Escalante Rivera

EL SENTIDO DEL MODELO DE FORMACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIFÉ

RESUMEN

El sentido del modelo de formación de la Facultad de Ciencias de la Educación se percibe solo cuando se contempla su accionar en una trama de acciones interrelacionadas. El sentido presenta una condición relacional y se define según el momento y las circunstancias, por lo tanto, puede observar modificaciones. El sentido es dinámico.

Para poder describir y graficar el sentido del modelo de formación ha sido necesario que haya un distanciamiento de la acción formadora que se ha venido desarrollando durante todos estos años y se analice el contexto en el que se desarrolla.

Responder a la demandas de la realidad siempre ha preocupado a la Facultad, porque es lo que da sentido al modelo de formación. Reflexionar en torno al sentido del modelo permitió dimensionar las características de la realidad de la formación, implicó hacer una constante valoración de las actividades que se desarrollaban, de la perspectiva pedagógica y disciplinaria. Además, dimensionar su función social en términos de gestión y formación profesional y promover con ello la transformación, la investigación, la creación y el compromiso en pro de formar agentes de cambio.

ABSTRACT

Education School training model sense is only appreciated when its operation is observed in a scheme of interrelated actions. The sense presents a relational condition and is defined by time and circumstances; therefore, it can observe changes. The sense is dynamic.

In order to describe and chart the direction of the training model was necessary to take distance from the forming action that has been developed over the years and analyzed the context in which it takes place.

Give response to the demands of reality has always been a School concern, since it is what gives meaning to the training model. Reflect on the model meaning allowed sizing characteristics of the training reality, involved to make a constant assessment of the activities related to pedagogical and disciplinary perspective that were being developed. In addition, measure its social function in terms of management and professional training, as well as promote the transformation, research, creation and commitment to become agents of change.

PALABRAS CLAVES

Sentido, significado, modelo de formación, realidad, distanciamiento.

KEYWORDS

Sense, meaning, training model, reality, distance.

Explicar el sentido del Modelo de Formación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNIFÉ demandó un trabajo dedicado e integrado, pero sobre todo de sentido. Un sentido que permitió observar como los elementos del Modelo se articulaba armónicamente en un todo orientado a la formación integral de las estudiantes.

En primer lugar, es necesario delimitar el significado de dos términos, aunque se suelen utilizar como sinónimos, cada uno de ellos tiene sus propios rasgos. Estos son sentido y significado, para hacerlo de modo ilustrativo se emplea la metáfora que propone López:

Un cantor se destaca demasiado en el conjunto de un coro. Su voz es espléndida y su musicalidad notable, pero no se ajusta al volumen de las otras voces. Su actuación presenta, así, un significado relevante, mas no tiene sentido en este contexto, aunque sea el intérprete más valioso, deberá ser excluido de este conjunto (2003, p. 24).

A partir de ello, se infiere que el sentido es más amplio que el significado. Efectivamente, el significado de una acción, en este caso el del modelo formativo, se logra en función del análisis de la misma acción, pero su sentido se percibe solo cuando se contempla esta acción en una trama de acciones interrelacionadas. El modelo permite observar claramente como cada elemento se articula e interactúa con los otros conformando un todo coherente y cohesionado, dentro de un contexto al que se denomina realidad: punto de inicio y de llegada. El sentido presenta una condición relacional y se define según el momento y las circunstancias, por lo tanto, puede observar modificaciones. El sentido es dinámico.

La reflexión permanente de los equipos de trabajo sobre su quehacer formativo durante estos 50 años dentro de un contexto complejo y multidimensional, como lo es la realidad nacional y global, los llevó a delinear el sentido del modelo de formación. Es evidente que el sentido y el Modelo de Formación de la Facultad han mostrado cambios a través del tiempo, pues cada generación tuvo sus propias demandas y ambos se transformaron para responder a cada una de ellas.

Si se analiza el sentido de la existencia del hombre, este al encontrarse con otras personas y formar comunidades, configura su vida de forma ajustada a las exigencias de su realidad personal a lo que es y está llamado a ser. Cuando las opciones fundamentales, los hábitos, los actos se orientan hacia el cumplimiento de esta misión y esta vocación, la marcha de su existencia se realiza en el sentido adecuado, en la dirección justa. En la misma medida tiene sentido (López).

Se entiende por modelo a la construcción mental que a partir de una realidad reproduce los principales componentes y relaciones del segmento de la realidad analizada (García, 1999). Es una abstracción, pues muestra la

representación mental de una forma descriptiva mediante estructuras formales expresadas a través de un lenguaje formal considerando un conjunto de reglas y normas propias.

El modelo ha cumplido siempre con tres funciones: la primera de ellas, la función prescriptiva, ha facilitado la elaboración de una teoría que sustentaba el modelo; la segunda, la función descriptiva, ha permitido estructurar y graficar las acciones tomadas sobre el proceso formativo, es decir expresar la razón de ser modelo; finalmente, ha facilitado el diseño de nuevas estrategias, cogniciones, actividades para que se pueda intervenir en la formación de manera efectiva, eficiente y exitosa.

Para poder describir y graficar el sentido del modelo de formación ha sido necesario que haya un distanciamiento de la acción formadora que se ha venido desarrollando durante todos estos años y se analice el contexto. Ha sido una experiencia muy significativa aprender acerca de sí mismo. Krishnamurti afirma: “cuando ustedes aprenden por sí mismos acerca de sí mismos, desde ese aprender adviene la sabiduría” (1998, p. 36).

Definir el sentido siempre demandó que se formulara la pregunta constante ¿qué necesita la sociedad peruana de la educación tanto en su contexto particular como global? El horizonte del nuevo siglo reclamaba una educación como reflejo y proyecto de una cultura arraigada en el tiempo y abierta al porvenir y, lo más importante, una educación comprometida con el desarrollo. Si las instituciones de formación de maestros y la Facultad de Ciencias de la Educación lograran satisfacer esta demanda, el Modelo Formativo se cargaría de sentido, pues se orientaría al verdadero ideal y se movería en el plano de la respuesta creativa.

El sentido del modelo ha sido acrecentado por la actitud integradora de diversos planos de la realidad:

- › El plano filosófico, espiritual y religioso, se encuentra sustentado en el pensamiento y la experiencia de Santa Magdalena Sofía Barat y de la Congregación del Sagrado Corazón, así como en la fuerza de su tradición, en el conjunto de documentos orientadores publicados por la Congregación en favor de la educación de la mujer, documentos promulgados por la Iglesia con respecto a las universidades católicas.
- › En palabras de Magdalena Sofía, hoy diría: “Por una niña, un niño, un joven, un maestro hubiera fundado la Sociedad del Sagrado Corazón”. Ella planteó una nueva concepción pedagógica y no ha perdido vigencia, fuerza y significatividad: privilegia a la persona, enseñar a pensar, incorpora la interdisciplinariedad, la importancia de la relación profesor estudiante, entre otros principios que hoy son indicadores de modernidad (Volpe).
- › La formación gira en torno al desarrollo integral de la persona como ser individual y miembro de una comunidad, competente, preparada para transformar el mundo. Es el deseo de la Facultad de Ciencias de la Educación formar una maestra íntegra, por ello, es necesario un acompañamiento sostenido, respetando sus ritmos.
- › El plano sociopolítico parte de la reflexión en torno a la realidad. La educación debe ser una acción contextualizada en un marco histórico-social y planificada considerando los desafíos del presente. Es necesario conectar la acción educadora con la vida, con ese mundo complejo, aunque con todos sus desajustes es la más grande revelación de Dios y todos estamos llamados a participar en su transformación (Volpe).
- › En el plano científico y tecnológico, la educación se constituye en un campo de aplicación de conocimientos rigurosos y científicos orientados al mejoramiento de las condiciones de la vida humana. Sin

embargo, el uso, aplicación y seguimiento de ciencia y tecnología deben ser responsables. Los descubrimientos científicos y tecnológicos son numerosos y conllevan a un crecimiento económico e industrial, por lo tanto, es preciso buscar el sentido, para así garantizar que sean usados para el beneficio de cada persona y de la sociedad en su conjunto.

- › El plano académico considera las dimensiones que le son propias: la formación de profesionales, la generación y desarrollo de conocimiento científico, y la difusión de la ciencia y la tecnología de manera responsable.

Responder a las demandas de la realidad siempre ha preocupado a la Facultad, porque es lo que da sentido al modelo de formación. Esto se logra en la medida que se intuye la complejidad de la época en que se vive y se responde mediante el diálogo entre las disciplinas y la innovación. Se considera la realidad como realidad inconclusa, como realidad en la que se asume el proyecto de un sueño. Por lo tanto, es necesario conocerla y analizarla desde una visión interdisciplinaria y transdisciplinaria. No solo se trata de conocerla, es tomar conciencia de ella: transitar de la realidad en que se vive y de la que se es partícipe a un distanciamiento de esta para poder, desde el ser personal y ser docente, contribuir a construir una acción transformadora de la realidad.

Reflexionar en torno al sentido del modelo permite dimensionar las características de la realidad de la formación, implica hacer una constante valoración de las actividades que se desarrollan, de la perspectiva pedagógica y disciplinaria. Además, dimensionar su función social en términos de gestión y formación profesional y promover con ello la transformación, la investigación, la creación y el compromiso en pro de formar agentes de cambio: maestras auténticas y sensibles.

REFERENCIAS

- Carrasco, E.; Negrón, B.; Astorga, A. (2006). *Sentidos de la educación y la cultura: Cultivar la humanidad*. Santiago de Chile, Chile: Lom Ediciones.
- Escartín, J. (1997). *La interioridad en la pedagogía de Sofía Barat*. Madrid, España: Orinoco Artes Gráficas, S. L.
- García Hoz, V. (1988). *La práctica de la educación personalizada*. Madrid, España: Ediciones Rialp.
- García Sierra (2000). *Diccionario Filosófico. Manual de materialismo filosófico. Una introducción analítica*. Oviedo, España: Pentalfa.
- Juan Pablo II (1990). *Constitución Apostólica del Sumo Pontífice Juan Pablo II sobre las Universidades Católicas, Ex Corde Ecclesiae*. Vaticano: Librería Editrice Vaticana.
- Krishnamurti, J. (1998). *La educación*. México: Árbol.
- López, A. (2003). *La cultura y el sentido de la vida*. Madrid, España: Rialp.
- Red de Instituciones y Proyectos Educativos y Pastorales del Sagrado Corazón: Provincia del Perú (2013). *Modelo Educativo*. Lima, Perú: Autor.
- Sacristán, G. (2001). *La educación obligatoria: Su sentido educativo y social*. Madrid, España: Ediciones Morata, S. L.
- Volpe, G. *Líneas fuerza de la pedagogía de Santa Magdalena Sofía Barat*.



*Pbro. Mg. Segundo
Artidoro Díaz Flores*

DOCTRINA SOCIAL DE LA IGLESIA E INCLUSIÓN UNIVERSITARIA

RESUMEN

El presente artículo habla sobre las dificultades de la inclusión universitaria de la que considera parte del problema a la resistencia de ciertos sectores para aceptar a todo tipo de estudiantes, tengan o no necesidades especiales. Frente a dicho problema, el autor considera que los principios y valores de la Doctrina Social de la Iglesia, constituyen un referente ético y moral para que la inclusión universitaria se convierta en una realidad de la educación superior.

ABSTRACT

The present article talks about the difficulties of the university inclusion of what is consider part of the problem to the resistance from certain sectors to accept all types of students, with or without special needs. Faced with this problem, the author considers that the principles and values of the Social Doctrine of the Church constitute an ethical and moral reference for that the university inclusion become in a reality of higher education.

PALABRAS CLAVE

Inclusión Universitaria, Doctrina Social de la Iglesia, Educación Superior, Ética, Moral.

KEYWORDS

University inclusion, Social Doctrine of Church, higher education, ethics, moral.

La inclusión universitaria parte del problema de la resistencia -por parte de docentes, administrativos y autoridades universitarias- para aceptar a todo tipo de estudiantes, tengan o no necesidades especiales. Intransigencia, que suele depender de factores políticos, legales, culturales, económicos, geográficos, entre otros. Frente a dicho problema, los principios y valores de la Doctrina Social de la Iglesia, vienen a ser un referente ético y moral para que la inclusión universitaria sea una realidad, y no solo un ideal de la educación superior.

1. LA INCLUSIÓN UNIVERSITARIA

La noción de inclusión, desde la pedagogía y la andragogía universitaria, hace referencia al modo de orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje, ante la diversidad individual y social de los seres humanos. Es un término que ha reemplazado, en el ámbito educativo, al de integración. Su supuesto básico estriba en la modificación del sistema educativo superior para que responda a las necesidades de todos los estudiantes. Es una opción consciente y deliberada por la equidad y heterogeneidad en las universidades.

Por ello, la inclusión universitaria implica una ampliación o extensión de la heterogeneidad de la enseñanza en el ámbito de los estudios superiores o universitarios. La inclusión obliga a las universidades a repensar sus estilos homogéneos de formación profesional para migrar o implementar estilos de formación universitaria de acuerdo a la realidad de los grupos de personas: bajos recursos, zonas urbanas marginales, zonas rurales, privados de libertad, discapacitados, amas de casa, trabajadores.

La inclusión es un proceso, una búsqueda continua de formas de responder a la diversidad. No es un estado final, sino un camino que recorre cada universidad, lo que supone que no puede hablarse de universidades totalmente inclusivas ni de universidades totalmente excluyentes. La inclusión implica participación de toda la comunidad universitaria –estudiantes, docentes, administrativos, autoridades, familia, resto de sociedad, etc. (Both, 2001).

La inclusión presta una especial atención a los grupos o individuos con mayor riesgo de exclusión, pero no se limita a ellos. Considera la diversidad como fuente de riqueza y de aprendizaje para todos (Ibidem, 2001).

En la dinámica del cambio estructural y procesual de la Universidad, para transformarse en inclusiva se va gestando una propuesta de modificación de las culturas, las políticas y las prácticas; lo cual significa que habrá una modificación progresiva de los modos de pensar y de hablar sobre la diversidad, de los sistemas de gestión y rutinas que guían la vida universitaria en todos los procesos y subprocesos de enseñanza y aprendizaje, así como procesos y subprocesos de gestión y servicios de apoyo a la formación profesional.

La universidad inclusiva no es más que un camino hacia la sociedad inclusiva; puesto que, en la relación entre la universidad y la sociedad, el cambio social, no es más que una consecuencia natural, ya que, aquella forma parte de una comunidad. El modelo educativo que genera esta concepción es el núcleo del proyecto educativo y en él, de un modelo curricular que, se adapta al estudiante y no al contrario. De lo anterior, la concepción de la educación universitaria se sustenta sobre principios de heterogeneidad: la respuesta educativa ha de ser diversificada y ajustada a las características de cada estudiante. En otras palabras, se parte *del principio de la personalización de la enseñanza y de la inclusión de todos los alumnos en un contexto profesional común* (Both, 2001).

El espacio aular, ya no se limita al espacio físico, sino se entiende como un espacio de diálogo, de interacciones e intercambio de significados. Compartir aprendizajes en un espacio de convivencia en el que no tiene lugar la exclusión (Habermas, 1987). De ahí que, tanto las exigencias pedagógicas y andragógicas, vinculadas a los modelos de calidad, y a las necesidades inclusivas de la educación universitaria proporcionen sus requerimientos a los innovadores de la tecnología, a fin de que los recursos tecnológicos estén al servicio de la educación inclusiva universitaria.

No obstante, de la riqueza que enmarca la búsqueda de la inclusión en el ámbito de la

Universidad, es pertinente la pregunta ¿bajo qué paradigma o modelaje se debe realizar esta transformación de una universidad excluyente a una universidad inclusiva? Es decir, cuáles serían los criterios, principios o fundamentos de la inclusión universitaria. La universidad católica propone a la Doctrina Social de la Iglesia, como marco referencial necesario para una verdadera convergencia de modalidades inclusivas de formación universitaria.

2. DOCTRINA SOCIAL DE LA IGLESIA

La Doctrina Social de la Iglesia, en su acepción más propia, es la enseñanza social expresamente formulada por la Iglesia y provista, por tanto, de la autoridad de su Magisterio.

Los términos Doctrina Social de la Iglesia surgen con las propuestas de Pío XII (1947). Sus antecesores, los Papas León XIII (1891) y Pío XI (1929) tratan a la enseñanza social de manera más general como “filosofía cristiana” y “filosofía social”. En ese sentido, Pío XI hace una distinción entre “*doctrina de re sociali o económica*” y la “*disciplina socialiscatholica*”; dicha diferencia se refiere a las enseñanzas sociales de la Iglesia y las investigaciones de responsabilidad propia de católicos para aplicar dichas enseñanzas a las necesidades de cada época. Sin embargo, Pío XII nos advierte de no confundir la doctrina social de la Iglesia con aquellas enseñanzas de las escuelas teológicas (Pío XII, 1954).

La Doctrina Social de la Iglesia no es un programa ya hecho que sólo hubiera que llevarlo a la práctica. Más bien, la elaboración de programas de acción concreta referidos a la Doctrina Social de la Iglesia es propia de laicos. De esta manera, la aplicación práctica de la Doctrina Social de la Iglesia es trabajo tanto de sociólogos, teólogos, políticos y demás profesionales cuya aplicación práctica es responsabilidad de sus autores (Calvez, 1959).

Pero, ¿qué se entiende por social? Esta palabra significa todo lo concerniente a las relaciones

entre los hombres, en tanto que interferidas o mediadas por condicionamientos económicos desde la perspectiva de la ética (natural) y moral (sobrenatural) y no desde los saberes positivos o técnico científicos.

La Iglesia Católica, desde la aparición de la primera Encíclica de carácter social, *Rerum novarum* (León XIII, 1891), la Iglesia ha expresado su derecho y su deber de intervenir en materia social, estableciendo para ello una enseñanza o doctrina desde la concepción cristiana o evangélica de la vida humana y social.

El contenido de su Doctrina Social, es dependiente de las enseñanzas del Santo Evangelio, las mismas que se aplican según la problemática de cada época de la historia. Esta preocupación social de la Iglesia no pertenece solo a los católicos sino también es compartida por el protestantismo, aunque de manera fragmentada. Es así, que, en el pensamiento protestante se ha producido de hecho, y en varias ocasiones como una fuerte reacción, un profundo interés por extraer y llevar a la práctica las implicaciones sociales del Evangelio; de suerte que, aunque un teólogo tan relevante, del siglo XX, como Karl Barth haya propugnado la indiferencia religiosa ante el mundo. A. Harnack cifra, en cambio, el resurgimiento de las llamadas Iglesias evangélicas en su atención a la cuestión social y ulteriormente fueron apareciendo diversas orientaciones que subrayan cada vez más las consecuencias que la fe y la moral cristiana tienen en el orden social, llegando en ocasiones incluso a formulaciones desenfocadas.

La diferencia entre la doctrina social de la Iglesia Católica y el pensamiento protestante referente a la cuestión social, es la coherencia y la continuidad doctrinal que se perciben en la enseñanza social de la Iglesia Católica, de lo cual carece el protestantismo.

Esta coherencia y continuidad es mantenida en la Iglesia Católica por su Magisterio (Papa y

Obispos en comunión con el Papa), por lo cual, no existen rupturas desde la *Rerum novarum* hasta el Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia Católica.

Estas Encíclicas y documentos oficiales de la Iglesia desarrollan la temática social acorde al tiempo histórico en que está viviendo la humanidad. Por ello, Paulo VI, afirma respecto a la Iglesia, que es *“fundada para establecer desde acá abajo el Reino de los cielos y no para conquistar un poder terrenal, afirma claramente que los dos campos son distintos, de la misma manera que son soberanos los dos poderes, el eclesiástico y el civil, cada uno en su terreno. Pero, viviendo en la historia, la Iglesia debe escrutar a fondo los signos de los tiempos e interpretarlos a la luz del Evangelio. Tomando parte en las mejores aspiraciones de los hombres y sufriendo al no verlas satisfechas, desea ayudarles a conseguir su pleno desarrollo, y esto precisamente porque ella les propone lo que posee como propio: una visión global del hombre y de la humanidad”* (Paulo VI, 1967a).

Por qué la Iglesia se preocupa y ocupa de la cuestión social y por ende política –no partidarista–, la respuesta es evidente, porque no estamos en el mejor de los mundos, como decía Leibniz, sino que tenemos una estructura deficiente de la vida social, lo cual significa peligros para la salvación de los hombres, que es el cometido específico y propio de la Iglesia, a esto le podríamos llamar el fundamento indirecto. Y el fundamento directo es el interés positivo que la Iglesia Católica tiene en el desarrollo social de la humanidad. Es decir, no se trata tan sólo de eliminar lo socialmente negativo (en función de sus evidentes repercusiones en la salvación de las almas), sino también de estimular lo socialmente positivo, en virtud de su propio valor intrínseco (Millán).

El Papa Pío XII, afirmaba respecto a las dificultades sociales para la salvación eterna: “De la forma dada a la sociedad, de acuerdo o no con las leyes divinas, depende el bien o el mal

de las almas [...]. Ante estas consideraciones y precisiones, ¿cómo podría ser lícito a la Iglesia, madre amante y solícita del bien de sus hijos, permanecer indiferente espectadora de sus peligros, callar o fingir que no ve condiciones sociales que, a sabiendas o no, hacen difícil o prácticamente imposible una conducta de vida cristiana, guiada por los preceptos del Sumo Legislador?” (Pío XII, 1941).

En torno al fundamento directo, al interés positivo que tiene la Iglesia en el progreso social, señala Pío XI: “La irresistible aspiración a encontrar, incluso en la tierra, la felicidad conveniente, ¿no ha sido puesta en el corazón del hombre por el Creador de todas las cosas? ¿Y no ha reconocido y favorecido siempre el cristianismo todos los justos esfuerzos de la verdadera civilización y del progreso auténtico para el perfeccionamiento y el desarrollo de la humanidad?” (Pío XII, 1941).

La doble fuente de la doctrina social: la Revelación y el Derecho natural las fuentes de que esta doctrina brota. En último término, se fundamenta en los designios divinos respecto del hombre; y estos designios están contenidos en la Revelación y en el Derecho natural, que tienen a Dios por autor. Por tanto, Doctrina Social de la Iglesia se fundamenta en los designios de Dios sobre el hombre, contenidos en la Revelación y en el Derecho natural.

La ley del Antiguo Testamento contiene, óptimas disposiciones en favor de los pobres, huérfanos, levitas, siervos y forasteros; sabía que el necesitado no desaparecería nunca de la faz de la tierra; por tanto, mandaba: abre tu mano a tus hermanos, al necesitado y al pobre de la tierra (Dt 15,11). Y sobre ese mandato o exhortación vuelve mil veces la Escritura, clamando contra el escándalo de una miseria que padece hambre junto a una opulencia que dilapida, y recordando el origen de la riqueza, dada por Dios en gestión a los particulares, pero para el consumo universal (Giordani, I.).

Pero, sobre todo, hay en el Antiguo Testamento un principio fundamental de la antropología que inspira a la Doctrina Social de la Iglesia, la concepción del hombre como “*imagen de Dios*”. De este principio deriva inmediatamente el de la dignidad de la persona humana, en el que a su vez se basan todos los derechos y deberes que la Iglesia, y el pensamiento cristiano en general, reconocen al hombre (Millán, 1951).

El Nuevo Testamento confirma y sobreeleva la dignidad de la persona humana, cifrándola en la categoría de la “*filiación divina*”. Y, paralelamente, más allá de la dimensión de la justicia, establece el principio de la caridad, que, por su parte, confirma y sobreeleva las exigencias éticas naturales de las relaciones de los hombres entre sí (Millán, 1963).

Los documentos sociales pontificios, además de la Revelación y al Derecho natural, son también fuentes de la Doctrina Social de la Iglesia, especialmente las encíclicas “*sociales*”. Pero también alimentan a la Doctrina Social de la Iglesia el pensamiento de los Padres de la Iglesia y el aporte de los teólogos.

3. LA INCLUSIÓN UNIVERSITARIA A LA LUZ DE LA DOCTRINA SOCIAL DE LA IGLESIA

León XIII, afirma que las necesidades de cada hombre se repiten de una manera constante; de modo que, satisfechas hoy, exigen nuevas cosas para mañana. En el ámbito de la educación superior, la Universidad tiene que estar atenta a estas nuevas exigencias de las necesidades de las personas y de los grupos sociales (León XIII, 1891).

Pío XI, denuncia las condiciones laborales adversas de los padres de familia que van en detrimento de la educación de los hijos [...] la educación no es una obra de los individuos, es una obra de la sociedad. Ahora bien, tres son las sociedades necesarias, distintas, pero

armónicamente unidas por Dios, en el seno de las cuales nace el hombre: dos sociedades de orden natural, la familia y el Estado; la tercera, la Iglesia, de orden sobrenatural. [...] La Iglesia ha sido constituida por su divino Autor como columna y fundamento de la verdad, para que enseñe a todos los hombres la fe divina, y guarde íntegro e inviolado el depósito a ella confiado, y dirija y forme a los hombres, a las sociedades humanas y la vida toda en la honestidad de costumbres e integridad de vida, según la norma de la doctrina revelada (Pío XI, 1929), cuya misión docente y autoridad suprema de magisterio, le dio su divino Fundador: *Me ha sido dado todo poder en el cielo y en la tierra; id, pues, enseñad a todas las gentes, bautizándolas en el nombre del Padre y del Hijo y del Espíritu Santo, enseñandoles a observar todo cuanto yo os he mandado. Yo estaré con vosotros siempre hasta la consumación del mundo* (Mt 28,18-20).

La cita anterior, es clara al marcar que no hay poder terreno que pueda legítimamente obstaculizar o impedir esta misión universal. Continúa Pío XI, por esta razón, la Iglesia, ha creado y fomentado en todos los siglos, para el bien de los fieles, una ingente multitud de escuelas e instituciones en todos los ramos del saber; porque –como hemos dicho en una reciente ocasión– hasta en aquella lejana Edad Media, en la cual eran tan numerosos (alguien ha llegado a decir que hasta excesivamente numerosos) los monasterios, los conventos, las Iglesias, las colegiadas, los cabildos catedralicios y no catedralicios, junto a cada una de estas instituciones había un hogar escolar, un hogar de instrucción y educación cristiana. A todo lo cual hay que añadir las universidades esparcidas por todos los países, y siempre por iniciativa y bajo la vigilancia de la Santa Sede y de la Iglesia [...] Porque nunca se debe perder de vista que el sujeto de la educación es el hombre todo entero, espíritu unido al cuerpo en unidad de naturaleza, con todas sus facultades naturales y sobrenaturales, cual nos lo hacen conocer la recta razón y la revelación; es decir, el hombre caído de su estado originario, pero redimido por

Cristo y reintegrado a la condición sobrenatural de hijo adoptivo de Dios (Pío XI, 1929).

La Universidad, especialmente la inclusiva y católica es un medio para aplicar las enseñanzas de la Iglesia. *“Habiéndose, por tanto, tan felizmente propagado tales centros superiores de estudios, ha parecido sumamente útil que sus profesores y alumnos se reunieran en una común asociación, la cual, apoyándose en la autoridad del Sumo Pontífice, como padre y doctor universal, actuando de común acuerdo y en estrecha colaboración, pudiese más eficazmente difundir y extender la luz de Cristo”* (Pío XII, 1950).

La Universidad tiene que ser sensible a las diversas problemáticas de los individuos que aspiran a una formación profesional universitaria, tales como en el ámbito de la salud, la instrucción, y educación de las nuevas generaciones, la orientación profesional, los métodos para la reeducación y readaptación de los sujetos inhabilitados física o mentalmente. Por las razones antes dichas, Juan XXIII expone: *“La educación universitaria además de la formación cultural y espiritual, es necesario que se les inculque un profundo sentido de responsabilidad en todas las manifestaciones de la vida y, por tanto, también en orden a la constitución de la familia y a la procreación y educación de los hijos, una doctrina social no debe ser materia de mera exposición. Ha de ser, además, objeto de aplicación práctica. Esta norma tiene validez sobre todo cuando se trata de la doctrina social de la Iglesia, cuya luz es la verdad, cuyo fin es la justicia y cuyo impulso primordial es el amor. [...] Es, por tanto, de suma importancia que nuestros hijos, además de instruirse en la doctrina social, se eduquen sobre todo para practicarla. [...] no basta que la educación, en armonía con la doctrina de la Iglesia, enseñe al hombre la obligación que le incumbe de actuar cristianamente en el campo económico y social, sino que, al mismo tiempo, debe enseñarle la manera práctica de cumplir convenientemente esta obligación [...] Toda convivencia humana bien ordenada y provechosa hay que establecer como fundamento el principio de que todo hombre es persona, esto es, naturaleza dotada de inteligencia y de libre albedrío, y que, por tanto, el hombre tiene por sí mismo derechos y*

deberes, que dimanen inmediatamente y al mismo tiempo de su propia naturaleza. Estos derechos y deberes son, por ello, universales e inviolables y no pueden renunciarse por ningún concepto [...] La educación, para que pueda calificarse de completa, ha de extenderse a toda clase de deberes” (Juan XXIII, 1961).

El Santo Concilio Ecuménico Vaticano II, considera atentamente la importancia decisiva de la educación en la vida del hombre y su influjo cada vez mayor en el progreso social contemporáneo. En realidad, la verdadera educación de la juventud, e incluso también una constante formación de los adultos, se hace más necesaria y más urgente en las circunstancias actuales. Porque los hombres, mucho más conscientes de su propia dignidad y deber, desean participar cada vez más activamente en la vida social y, sobre todo, en la económica y en la política; los maravillosos progresos de la técnica y de la investigación científica, y los nuevos medios de comunicación social, ofrecen a los hombres, que, con frecuencia gozan de un mayor espacio de tiempo libre de otras ocupaciones, la oportunidad de acercarse con facilidad al patrimonio cultural del pensamiento y del espíritu, y de ayudarse mutuamente con una comunicación más estrecha que existe entre las distintas asociaciones y entre los pueblos (Concilio Vaticano II, 1965b).

En consecuencia, por todas partes se realizan esfuerzos para promover más y más la obra de la educación; se declaran y se afirman en documentos públicos los derechos primarios de los hombres, y sobre todo de los niños y de los padres con respecto a la educación. *Como crece rápidamente el número de los alumnos, se multiplican por doquier y se perfeccionan las escuelas y otros centros de educación. [...] Los métodos de educación y de instrucción se van perfeccionando con nuevas experiencias. Se hacen, por cierto, grandes esfuerzos para llevarla a todos los hombres, aunque muchos niños y jóvenes están privados todavía de la instrucción incluso fundamental, y de tantos otros carecen de una educación conveniente, en la que se cultiva a un tiempo la verdad y la caridad. [...] le*

toca también, a la Iglesia, una parte en el progreso y en la extensión de la educación. [...] La Iglesia tiene también sumo cuidado de las escuelas superiores, sobre todo de las universidades y facultades. E incluso en las que dependen de ella pretenden sistemáticamente que cada disciplina se cultive según sus principios, sus métodos y la libertad propia de la investigación científica, de manera que cada día sea más profunda la comprensión de las mismas disciplinas, y considerando con toda atención los problemas y los hallazgos de los últimos tiempos se vea con más exactitud cómo la fe y la razón van armónicamente encaminadas a la verdad. De esta forma, ha de hacerse como pública, estable y universal la presencia del pensamiento cristiano en el empeño de promover la cultura superior y que los alumnos de estos institutos se formen hombres prestigiosos por su doctrina, preparados para el desempeño de las funciones más importantes en la sociedad y testigos de la fe en el mundo. [...] Todos los hombres, de cualquier raza, condición y edad, en cuanto participantes de la dignidad de la persona, tienen el derecho inalienable de una educación, que responda al propio fin, al propio carácter; al diferente sexo, y que sea conforme a la cultura y a las tradiciones patrias, y, al mismo tiempo, esté abierta a las relaciones fraternas con otros pueblos a fin de fomentar en la tierra la verdadera unidad y la paz. La verdadera educación se propone la formación de la persona humana en orden a su fin último y al bien de las varias sociedades, de las que el hombre es miembro y de cuyas responsabilidades deberá tomar parte una vez llegado a la madurez (Concilio Vaticano II, 1965b).

El Santo Concilio recomienda con interés que se promuevan universidades y facultades católicas convenientemente distribuidas en todas las partes de la tierra. Hace notar que aunque no sobresalgan por su número, sí lo deben hacer por el prestigio de la ciencia. También señala que su acceso esté abierto a los alumnos que ofrezcan mayores esperanzas, aunque de escasa fortuna, sobre todo a los que vienen de naciones recién formadas. Es evidente que no todos los hombres son iguales en lo que toca a la capacidad física y a las cualidades intelectuales y morales. Sin embargo, toda forma de discriminación en los derechos fundamentales de la persona, ya sea social o cultural, por

motivos de sexo, raza, color, condición social, lengua o religión, debe ser vencida y eliminada por ser contraria al plan divino (Concilio Vaticano II, 1965b).

Indica asimismo, que el futuro de la sociedad e incluso de la iglesia está íntimamente vinculada a la educación de los jóvenes e incide en el énfasis y cuidado que deben tener los “pastores de la Iglesia” en torno a la vida espiritual de los estudiantes de las universidades católicas. Asimismo, insta a los obispos, sacerdotes, religiosos y seglares bien preparados a que presten una ayuda permanente a la juventud universitaria, tanto de las universidades católicas como de las otras. Particularmente la educación de los jóvenes, sea el que sea el origen social de éstos, debe orientarse de tal modo, que forme hombres y mujeres que no sólo sean personas cultas, sino también de generoso corazón, de acuerdo con las exigencias perentorias de nuestra época (Concilio Vaticano II, 1965a).

Paulo VI, en su encíclica *Populorum Progressio*, establece que en los designios de Dios, cada hombre está llamado a desarrollarse, porque toda vida es una vocación. Desde su nacimiento, ha sido dado a todos como un germen, un conjunto de aptitudes y de cualidades para hacerlas fructificar: su floración, fruto de la educación recibida en el propio ambiente y del esfuerzo personal, permitirá a cada uno orientarse hacia el destino, que le ha sido propuesto por el Creador. Dotado de inteligencia y de libertad, el hombre es responsable de su crecimiento, lo mismo que de su salvación. Ayudado, y a veces es trabado, por los que lo educan y lo rodean, cada uno permanece siempre, sean los que sean los influjos que sobre él se ejercen, el artífice principal de su éxito o de su fracaso: por sólo el esfuerzo de su inteligencia y de su voluntad, cada hombre puede crecer en humanidad, valer más, ser más. [...] Sin una educación renovada de la solidaridad, la afirmación excesiva de la igualdad puede dar lugar a un individualismo donde cada cual reivindique sus derechos sin querer hacerse responsable del bien común (Paulo I, 1967b, 1971).

Por su parte, Juan Pablo II nos dice: “la evangelización de la realidad social conlleva ejercer la función profética de la Iglesia, pertenece también

la denuncia de los males y de las injusticias [...] Una auténtica democracia es posible solamente en un Estado de derecho y sobre la base de una recta concepción de la persona humana. Requiere que se den las condiciones necesarias para la promoción de las personas concretas, mediante la educación y la formación en los verdaderos ideales, así como de la “subjetividad” de la sociedad mediante la creación de estructuras de participación y de corresponsabilidad [...] Es, pues, necesaria y urgente una gran obra educativa y cultural” (Juan Pablo II, 1981, 1991).

Juan Pablo II fortalece la posición de la Doctrina Social y apertura a que la formación universitaria pueda contar con una *Identidad Católica* (Ex *Corde Ecclesiae*, 1990), al respecto expone: “las Universidades Católicas están llamadas a una continua renovación, tanto por el hecho de ser universidad, como por el hecho de ser católica”. En efecto, “está en juego el significado de la investigación científica y de la tecnología, de la convivencia social, de la cultura, pero, más profundamente todavía, está en juego el significado mismo del hombre” (Juan Pablo II, 1989).

La Universidad Católica, nacida del corazón de la Iglesia, se inserta en el curso de la tradición que remonta al origen mismo de la Universidad como institución, y se ha revelado siempre como un centro incomparable de creatividad y de irradiación del saber para el bien de la humanidad. Por ello, insta a que las Universidades Católicas, cuando sea posible y de acuerdo con los principios y la doctrina católicos, colaboren en programas de los gobiernos y en los proyectos de organizaciones nacionales e internacionales en favor de la justicia, del desarrollo y del progreso. [...] Puede hacer que el creciente acervo de conocimientos humanos y una comprensión siempre mejor de la fe puedan ponerse a disposición de un público más amplio, extendiendo así los servicios de la Universidad más allá de los límites propiamente académicos (Ex *Corde Ecclesiae*, 1990).

La doctrina social, por otra parte, tiene una importante dimensión interdisciplinar. Para encarnar cada vez mejor, en contextos sociales económicos y políticos distintos, y continuamente

cambiantes, la única verdad sobre el hombre, esta doctrina, entra en diálogo con las diversas disciplinas que se ocupan del hombre, incorpora sus aportaciones y les ayuda a abrirse a horizontes más amplios al servicio de cada persona, conocida y amada en la plenitud de su vocación. Ella se sitúa en el cruce de la vida y de la conciencia cristiana con las situaciones del mundo y se manifiesta en los esfuerzos que realizan los individuos, las familias, cooperadores culturales y sociales, políticos y hombres de Estado, para darles forma y aplicación en la historia (Juan Pablo II, 1991).

Respecto a la condiciones de competitividad laboral, y por ende, la conservación del empleo, depende cada vez más de las capacidades profesionales. El sistema de instrucción y de educación no debe descuidar la formación humana y técnica, necesaria para desarrollar con provecho las tareas requeridas. La necesidad cada vez más difundida de cambiar varias veces de empleo a lo largo de la vida, impone al sistema educativo favorecer la disponibilidad de las personas a una actualización permanente y una reiterada cualificación. [...] Es indispensable ofrecer ocasiones formativas oportunas a los adultos que buscan una nueva cualificación, así como a los desempleados. [...] El compromiso por la educación y la formación de la persona constituye, en todo momento, la primera solicitud de la acción social de los cristianos (*Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia*, 2004).

Desde la mirada de la Doctrina Social, Benedicto XVI pone el acento en la naturaleza de la persona y carácter social cuando dice: “educación no sólo es instrucción o formación para el trabajo, sino a la formación completa de la persona. A este respecto, se ha de subrayar un aspecto problemático: para educar es preciso saber quién es la persona humana, conocer su naturaleza. Al afianzarse una visión relativista de dicha naturaleza plantea serios problemas a la educación, sobre todo a la educación moral, comprometiendo su difusión universal. Cediendo a este relativismo, todos se empobrecen más, con consecuencias negativas también para la eficacia de la ayuda a las poblaciones más necesitadas, a las que no faltan sólo recursos económicos o técnicos, sino también modos y medios pedagógicos que ayuden

a las personas a lograr su plena realización humana” (Benedicto XVI, 2009a).

También el Papa Francisco, en su mensaje a las juventudes, no discrimina, sino incluye cuando dice: *“Nuestra generación se mostrará a la altura de la promesa que hay en cada joven cuando sepa ofrecerle espacio; tutelar las condiciones materiales y espirituales para su pleno desarrollo; darle una base sólida sobre la que pueda construir su vida; garantizarle seguridad y educación para que llegue a ser lo que puede ser; transmitirle valores duraderos por los que valga la pena vivir; asegurarle un horizonte trascendente para su sed de auténtica felicidad y su creatividad en el bien; dejarle en herencia un mundo que corresponda a la medida de la vida humana; despertar en él las mejores potencialidades para ser protagonista de su propio porvenir, y corresponsable del destino de todos” (Francisco, 2013).*

Asimismo, en la perspectiva del CELAM, en la V Conferencia de Aparecida (2007) se enfoca a la formación universitaria desde la Doctrina Social y Moral de la Iglesia: *Ante el hecho de que muchos se encuentran los excluidos [...] la universidad católica debe desarrollar con fidelidad su especificidad cristiana, y que poseen responsabilidades evangélicas [...] Entre ellas, el diálogo de Fe y razón, Fe y cultura y la formación de profesores, alumnos y personal administrativo a través de la Doctrina Social y Moral de la Iglesia para que sean capaces de compromiso solidario con la dignidad humana y con la comunidad (CELAM, 2007, p. 181 -185).*

4. CONCLUSIONES

- › En 1965, el Concilio Vaticano II, en su declaración sobre la Educación Cristiana, llamada en las instituciones educativas católicas educación inclusiva, declara que todos los seres humanos tienen la misma dignidad, tienen el mismo derecho a la educación y a que se les respete sus habilidades individuales, metas de vida, sexo, nivel cultural y, por ello, se debe promover la fraternidad social, la unidad y la armonía.
- › En el 2009, el Papa Benedicto XVI, afirma que la Iglesia Católica promueve la cohesión social, estableciendo que todas las personas en razón de su dignidad están incluidas en la misión de la Iglesia. Este pronunciamiento, está acorde a las palabras de Jesús. Es decir “enseñar como Él lo hizo”. Por eso, hoy en día, todas las instituciones educativas católicas de nivel superior deben ser inclusivas y contribuir a la formación integral de todas las personas sin importar su estatus social, sus habilidades (Benedicto XVI, 2009b).
- › Hay muchas razones por las cuales la inclusión entona perfectamente con la misión de la Iglesia en cuanto a la educación. Las universidades inclusivas deben ser llamadas lugares donde se practica la justicia social y donde todas las personas que integran la comunidad universitaria logran alcanzar sus fines gracias a que se les ha brindado todas las herramientas necesarias para que se desarrollen como personas y ciudadanos, sobretodo aquellos que provienen de lugares vulnerables.
- › La Doctrina Social de la Iglesia promueve la justicia social, la organización social y, sobretodo, busca que el estado se haga responsable del cuidado y formación de las personas. La DSI nació con el Papa León XIII con su encíclica *Rerum Novarum*. De acuerdo a Benedicto XVI, la Iglesia a través de la argumentación racional debe despertar las fuerzas espirituales, sin las cuales la justicia, que siempre exige también renunciaciones, no puede afirmarse ni prosperar. Le interesa, sobremanera, trabajar por la justicia, esforzándose por abrir la inteligencia y la voluntad a las exigencias del bien (Benedicto XVI, 2009a).
- › Las universidades inclusivas asumen los principios y valores de la Doctrina Social de la Iglesia, los mismos que salvaguardan la dignidad de la persona humana fundamental, estos principios son:
 1. El principio del bien común.
 2. El destino universal de los bienes.

3. El principio de subsidiaridad.
4. La participación.
5. El principio de solidaridad.

Los valores fundamentales de la vida social son:

1. La verdad.
 2. La libertad.
 3. La justicia.
- › La inclusión desde el punto de vista católico surgió en base a dos razones: acentuar el mensaje de la justicia social y aplicar los principios de la Doctrina Social de la Iglesia en las universidades. Por ello, desde el currículo se debe promover acciones que permitan la práctica de la justicia social, el bien común, la dignidad de la persona humana, el destino universal de los bienes, la subsidiariedad, la participación y la solidaridad en vinculación con los valores fundamentales de la sociedad: la verdad, la libertad y la justicia, para construir un mundo donde reine el amor y la paz.
 - › La doctrina Social de la Iglesia facilita la inclusión y el trato por igual a los estudiantes. Por ello, la DSI es un elemento central y esencial de nuestra fe y busca la justicia social en el ámbito educativo porque todos somos hijos de Dios.
 - › Respecto a los discapacitados, la Universidad inclusiva igual que la Iglesia, debería estar comprometida en ser una “casa acogedora” y debe atender a todos con atención y sobretodo con amor que se transforme en reconocimiento, respeto e integración, para iluminarlos con la luz de la verdad y con la esperanza de la solidaridad y del amor (Juan Pablo II, 2000).
 - › Las universidades inclusivas y más aún las católicas, están llamadas a ser comunidades de fe con un mensaje cristiano, donde se viva en comunidad, y los profesores, administrativos y estudiantes se preocupen por transformar su entorno social.
 - › Uno de los desafíos de la universidad católica es tener el liderazgo en la difusión de la cultura local, regional e internacional puesto que en ella convergen estudiantes de diferentes ciudades, regiones y países. Debe saber aprovechar la riqueza cultural de cada estudiante en orden a dar solución a los principales problemas que acontecen diariamente. Por ello, desde el currículo, el *co-curriculum*, las políticas y los procedimientos, se deben implementar formas innovadoras y creativas para integrar toda la diversidad de culturas.
 - › Asimismo, la universidad que apuesta por la inclusión debe plasmarlo desde su visión y misión y considerarlo además en sus planes estratégicos y operativos.
 - › El liderazgo de la universidad en este sentido se debe evidenciar en las formas de servicio que ofrece, especialmente con los más necesitados, con los oprimidos y con las comunidades marginadas por la sociedad. De forma particular, el espíritu de la universidad católica es hacer converger por medio de la formación en valores un espíritu de comunión donde todos están llamados a realizarse como personas sin importar su lugar de procedencia ni su cultura. Una universidad católica está llamada por su misma naturaleza a respetar y defender por sobre todas las cosas la igualdad de todos los miembros de la comunidad universitaria en razón a su dignidad. Debe ser aquella institución modelo donde se desarrollen diálogos y eventos para conocer la multiplicidad de perspectivas, creencias, tradiciones, idiomas, rescatando lo más valioso de cada cultura (Rescatar lo bueno, lo verdadero y lo bello).
 - › La universidad inclusiva tiene una gran responsabilidad en educar para el servicio, la justicia social y la promoción de la paz, con un énfasis en particular a los que viven en la pobreza y provienen de zonas marginales. Una universidad católica inclusiva educa a sus estudiantes para la responsabilidad social y se compromete a ejecutar acciones

que ayuden a las sociedades, instituciones y comunidades de su entorno.

- › Otro punto a considerar es que la universidad inclusiva desde sus mismas estructuras y desde su organización plantea un modelo inclusivo de gestión lo que genera un clima organizacional favorable. Por ende, desde la declaración de la misión se considera los propósitos que se persiguen con la inclusión,

se elaboran las rutas de trabajo a seguir en las facultades, y a través del rediseño curricular y evaluación curricular se identifican las asignaturas y las competencias que promueven la cultura de la inclusión. Una de las asignaturas, por ejemplo, que se deben considerar en los planes de estudio de las diferentes carreras es la Doctrina Social de la Iglesia.

REFERENCIAS

- Benedicto XVI (2009a). *Caritas in Veritate*.
- Benedicto XVI (2009b). *Mensaje por el día de la Paz*. <http://www.vatican.va/>
- Both, Ainscow (2001). *Inclusión Educativa*. Recuperado: 2013. <http://inclusion-educativa.blogspot.com>
- Calvez, J. & Perri, J. (1959). *Église el société économiq.ue*. Recuperado: 20 de setiembre de 2013. <http://www.canalsocial.net/ger/>
- Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia* (2004).
- Concilio Vaticano II (1965a). *Constitución Pastoral Gaudium et Spes*.
- Concilio Vaticano II (1965b). *Declaración Gravissimum Educationis*.
- Ex Corde Ecclesiae* (1990).
- Giordani, I. *Testi sociali della Rivelazione*. Recuperado: 15 de setiembre de 2013. <http://www.canalsocial.net/ger/>
- Habermas, Jürgen (1987). *La Acción Comunicativa* (Vol. Tomo I). Madrid, España: Editorial Taurus.
- Juan Pablo II (1981). *Laborem Exercens* (L. E. Vaticana Ed.).
- Juan Pablo II (1987). *Sollicitudo Rei Socialis* (L. E. Vaticana Ed.).
- Juan Pablo II (1991). *Centesimus Annus* (L. E. Vaticana Ed.).
- Juan Pablo II (2000). *Homilía Jubileo de las personas discapacitadas*. <http://www.vatican.va>
- Juan XXIII (1961). *Mater et Magistra*. <http://www.vatican.va>
- Juan XXIII (1963). *Pacem in Terris*. <http://www.vatican.va>
- León XIII (1891). *Rerum Novarum*. Recuperado: 18 de setiembre de 2013. <http://www.vatican.va/>
- Millán, A. *Doctrina Social Cristiana*. Recuperado: 15 de setiembre de 2013. <http://www.canalsocial.net/ger/>
- Paulo VI (1967a). *Vaticano*: Libreria Editrice Vaticana.
- Paulo VI (1967b). *Populorum Progressio*.
- Paulo VI (1971). *Octogésima Adveniens* (Epiconsal Ed.).
- Pío XI (1929). *Divini Illius Magistri*. Recuperado: 15 de setiembre de 2013. <http://www.vatican.va/>
- Pío XI (1931). *Quadragesimo Anno*. Recuperado: 18 de setiembre de 2013. <http://www.vatican.va/>
- Pío XII (1941). *Radiomensaje de Pentecostés de 1941*. <http://mercaba.org>
- Pío XII (1947). *Discurso a los hombres de la Acción Católica italiana*. Recuperado: 20 de setiembre de 2013. <http://www.canalsocial.net/ger/>
- Pío XII (1950). *Carta Apostólica Catholicas studiorum universitates, por la que erigió la Federación Internacional de las Universidades Católicas* (Vol. AAS 42 [1950]).
- Pío XII (1954). *Discurso al IV Congreso de la Universidad Gregoriana*. Recuperado: 20 de setiembre de 2013. <http://www.canalsocial.net/ger/>
- Santo Tomás. *Summa theologica* (Vol. II-II q. 102 a. 1).



Lic. Fabián Vincés Salazar

EDUCACIÓN Y CALIDAD DE VIDA:

UNA MIRADA EN RELACIÓN A LA CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD FEMENINA

RESUMEN

El presente trabajo examina la relación existente entre educación y desarrollo de la mujer, destacando las variables psicológicas de autodeterminación y calidad de vida. Asimismo, propone la comprensión del proceso de construcción de la subjetividad femenina en la actualidad desde la perspectiva psicológica y social.

ABSTRACT

The present article examines the relationship among education and development of women, highlighting the psychological variables of self-determination and quality of life. Additionally, proposes an understanding of the process of construction of female subjectivity currently from the psychological and social perspective.

PALABRAS CLAVE

Educación, subjetividad, autodeterminación, calidad de vida.

KEYWORDS

Education, subjectivity, self-determination, quality of life.

Este artículo parte de la premisa de que, efectivamente, la educación constituye un pilar fundamental en el desarrollo del individuo, vale decir, en la tarea de hacerse de un lugar en el mundo que le permita constituirse como sujeto siempre en ligazón social. Asimismo, y para efectos de este texto, educación se definirá como un proceso que abarca el aprendizaje pleno en el proceso de crear cultura e insertarse en ella.

A partir de este marco de referencia, se busca fundamentar la relación entre educación y desarrollo personal desde una perspectiva que destaca el concepto de calidad de vida, dado que desde hace ya dos décadas esta variable psicológica convoca reflexiones multidisciplinarias respecto a cómo entender y atender las necesidades individuales y sociales.

UNA BREVE REVISIÓN AL ENFOQUE PSICOSOCIAL DE LA FEMINEIDAD EN LOS INICIOS DEL SIGLO XXI

Datos provistos por el Banco Mundial respecto a la educación nos sirven como punto de partida para desarrollar el tema de este artículo. En un documento del año 2005, esta entidad concluye que la educación empodera a las personas toda vez que mejora la productividad individual, los ingresos y la calidad de vida.

Una descripción más detallada señala que cada año escolar completado por un niño o niña le brinda la posibilidad de lograr un aumento promedio del 10% en sus ingresos cuando sea mayor. Posteriormente, en su Resumen Ejecutivo del año 2012 –dedicado al análisis del efecto del poder económico de las mujeres en América Latina y el Caribe– la misma entidad informa que los ingresos de las mujeres aportaron en 30% para la reducción de la pobreza extrema durante la primera década del nuevo milenio.

Esta información describe la preponderancia de la educación en la generación de crecimiento personal con la consiguiente repercusión a nivel social. En este contexto, el rol de la población femenina es reconocido plenamente como agente transformador y generador de desarrollo sostenible.

Estudiar el impacto que tiene la educación en el desarrollo social compromete a analizar las problemáticas actuales teniendo en cuenta primero las diferencias de género pero por sobre todo, las diferencias individuales. Para la psicología como disciplina, esto representa un reto particularmente significativo en tiempos de globalización, puesto que las tareas de diferenciación e individualización se ven amenazadas por una cultura que tiende a homogenizar y estandarizar. Cabe, entonces, cuestionarse por el lugar de lo femenino como construcción de un deseo que ha de promover la realización personal.

Desde hace ya varias décadas, el rol de la mujer en la sociedad ha cambiado significativamente, y esto ha tenido a la educación tanto como causa y como efecto. Este fenómeno social tiene también repercusiones en la estructuración psíquica de los individuos, siendo que:

La irrupción de las mujeres en los espacios sociales reservados a los hombres ha generado uno de los cambios más importantes del siglo pasado; las transformaciones se han producido tanto en el ámbito familiar como en la esfera del trabajo. Por lo tanto, se crearon algunas prácticas, otras se transformaron y lentamente se ha instalado un cambio en las mentalidades acerca de lo femenino y lo masculino (Allegue, 2005).

Así, en la concepción de los roles de género se ha pasado de un pensamiento binario y categorizante (femenino-masculino, afectos-intelecto, pasivo-activo), a una nueva lógica con la cual abordar su estudio. No se trata más de definir escenarios que competen única y exclusivamente a hombres o mujeres sino de generar nuevas maneras de pensar la distribución del poder entre los géneros (Mendoza, 2012).

Todos estos cambios en la concepción del rol de género suponen también un modo distinto de construir la subjetividad. En el caso particular de la mujer, no se trata únicamente de aprender a reconocerse en femineidad y vincularse con lo masculino en una relación de equidad y complementariedad, sino sobre todo de valorar las diferencias individuales (por encima de las de género) en correspondencia con un paradigma centrado en la persona. Para ello, la sociedad ha de proveer a cada quien –desde los ámbitos familiar, pedagógico y legal, entre otros– los recursos necesarios para el ejercicio individual de la autorrealización en función a las propias motivaciones y cualidades, resaltando el discurso personal por sobre el colectivo.

CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD FEMENINA Y EDUCACIÓN

Entrar en cultura supone para el individuo articularse en un entramado vincular en el que enfrenta siempre la tarea de reconocer y sostener la diferencia con el fin ulterior de dar cuenta de su propio discurso y deseo. Deseo, en el esquema teórico de Jacques Lacan, es el efecto que resulta de la falta estructurante que permite la subjetivación y mueve a la generación de vínculos con los otros. Es en esta dinámica dialéctica (que involucra lo familiar, social y cultural) donde se desarrolla la identidad de género. Ese es el espacio donde la educación ejerce su efecto.

En un sentido amplio, educar implica generar conciencia, forjar identidad, proveer valores y establecer códigos sociales. Todos estos procesos en la actualidad resultan influidos por el nuevo lugar que ocupa la mujer en el escenario social, el mismo que es resultado de un proceso de reestructuración del imaginario individual y colectivo.

Actualmente, la mujer es reconocida como un ser pleno que puede y, sobre todo, merece alcanzar aquello que se propone, asumiendo la consecuente responsabilidad de transformar su espacio cultural y lograr la completa satisfacción de sus necesidades, desde las más primarias hasta el ejercicio libre de sus derechos y deberes ciudadanos.

Desde esta óptica, la educación forma parte del proceso de constitución subjetiva que implica un largo recorrido durante el cual la mujer pasa de habitar el lugar que le es asignado originariamente por los otros significativos de su entorno a tener su propio e intransferible espacio en la estructura familiar y luego en la social. Como resultado, se ubica frente a los otros como un ser distinto que da cuenta de su propio deseo y discurso subjetivante (Milmaniene, 2007).

Sin embargo, encontramos que aún hoy persisten esquemas dicotómicos como los referidos por Rosario Allegue en el acápite anterior, que plantean la valoración de lo femenino siempre en comparación con lo masculino y no *per se*. Aquello tendría como consecuencia, desde una perspectiva socio-económica y psicológica, la reducción de posibilidades para lograr mayor calidad de vida y un adecuado sostenimiento de la subjetividad, respectivamente.

Ante esta situación, la educación asume un compromiso primordial con la labor de generar una estructura social sostenida en el reconocimiento de las diferencias individuales más allá de la asignación de valores preconcebidos en la construcción de la identidad de género. Al generar cambios en el esquema mental de los individuos y las sociedades, la educación aporta significativamente a la calidad de vida de las mujeres, en tanto genera empoderamiento que les motiva a continuar la transformación de los referentes culturales en lo concerniente a su reconocimiento y valoración.

EDUCACIÓN, DESARROLLO Y CALIDAD DE VIDA

Por definición, la psicología concibe al ser humano como unidad bio-psico-social que se constituye en un proceso constante y dinámico de integración de todos estos componentes en un desarrollo holístico. En un enfoque centrado en la persona, la realización plena implica la expresión de un deseo que se traduce en el ejercicio responsable de acciones que aseguren la satisfacción de necesidades básicas (como alimentación y vivienda) en la misma medida que permitan alcanzar metas superiores como calidad de vida.

Ubicada en el lugar de agente de su propio destino, la mujer advenida en sujeto con su propio discurso está en capacidad de lograr un nivel de vida más allá de la simple satisfacción de necesidades que le permita alcanzar lo que

Shalock y Verdugo (en Verdugo y Vicent, 2004) establecen como las ocho dimensiones del concepto de calidad de vida; a saber: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos.

Todas estas dimensiones resumen el espíritu de la Declaración Universal de Derechos Humanos, la cual en su Artículo 26 establece que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”, haciendo evidente así el valor primordial de la educación en la generación de calidad de vida.

Cabe señalar que, a pesar de su valor universal como derecho, lograr calidad de vida supone una acción facultativa que enfrenta al individuo con la tarea de asumir la responsabilidad sobre su existencia. En tal sentido, asumir el compromiso de constituirse en artífice de su propia realización supone para la mujer elaborar, desarrollar y sostener un propósito de vida que corresponda a las propias aspiraciones, motivaciones y potenciales orientado a lograr lo que Michael Wehmeyer denomina autodeterminación. Este constructo, a decir de su autor, describe “un proceso por el cual la acción de una persona es el principal agente causal de su propia vida, de las elecciones y toma de decisiones sobre la calidad de la misma, libre de influencias externas o interferencias” (Peralta, Zulueta y González Torres, 2002).

En el ejercicio libre y consciente de su autodeterminación, la mujer encuentra medios para lograr calidad de vida y así hacerse con su realización personal. Esta meta se dinamiza en el proceso de construcción de una identidad que

refleja el contexto social en el que se desarrolla. Finalmente, puede concluirse que la educación constituye el escenario donde se inscribe y transforma dinámicamente tanto el imaginario colectivo como el proceso del advenimiento de la mujer como sujeto con un discurso y deseo propio.

CONCLUSIONES

- I. Desde el enfoque psicológico, los conceptos de autodeterminación y calidad de vida constituyen variables que permiten evaluar el impacto de la educación en el desarrollo de la mujer.
- II. El constructo calidad de vida adquiere gran relevancia –en el campo de las ciencias sociales en general y de la educación y la psicología en particular– dado que proporciona guías para desarrollar y aplicar políticas y prácticas para cumplir tal propósito, siempre desde un enfoque centrado en la persona.
- III. Al establecer correlación con la noción del desarrollo pleno del individuo, se encuentra que la educación constituye a la vez un instrumento y un logro en lo que a calidad de vida se refiere, toda vez que establece una acción dialéctica que constituye tanto a la mujer (en calidad de sujeto) como a la sociedad en la que se desarrolla.
- IV. La educación supone un proceso que permite al individuo entrar en cultura y transformar su espacio social, haciéndole responsable de generar y sostener su propio deseo. Estos acontecimientos adquieren matices particulares en la actualidad debido al posicionamiento y valor que la mujer viene consolidando, lo que se traduce en nuevos esquemas psíquicos y mayor participación activa en el desarrollo socio-económico de las comunidades.

REFERENCIAS

- Banco Mundial (2005). *El Banco Mundial y la educación*. Recuperado el 21 de junio de 2013, de <http://www.bancomundial.org/temas/resenas/educacion.htm>
- Banco Mundial (2012). *El efecto del poder económico de las mujeres en América Latina y El Caribe*. Recuperado el 12 de Junio de 2013, de <http://www.bancomundial.org/content/dam/Worldbank/document/resumenejectivoSP.pdf>
- Federación Latinoamericana de Asociaciones de Psicoterapia Psicoanalítica y Psicoanálisis (2005). *III Congreso. Amenazas contra la identidad latinoamericana. ¿Globalización o fagocitación?* Lima, Perú: Autor.
- Mendoza, H. (2012). Entre el poder y el deber: La publicidad y su rol en la formación de estereotipos de género. *Correspondencias y Análisis*, 2, 131-164.
- Milmaniene, J. (2007). *El lugar del sujeto*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Naciones Unidas (2012). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado el 12 de Junio de 2013, de http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml
- Nasio, J.D. (1998). *Cinco lecciones sobre la teoría de Jacques Lacan* (Klein, G., Trad.). Barcelona: Editorial Gedisa (Trabajo original publicado en 1992).
- Peralta, F.; Zulueta, A. y González Torres, M.C. (2002). La Escala de Autodeterminación de ARC. Presentación de un estudio piloto. *Siglo Cero*, 33 (3), 5-14.
- Verdugo, M. y Vicent, C. (2004). *Evaluación de la Calidad de Vida en Empleo con Apoyo*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).



Mg. Mariella Victoria
Mendoza Carrasco

LA EDUCACIÓN; UN PILAR PARA EL ÉXITO DE LA MUJER EN LA SOCIEDAD PERUANA

RESUMEN

La mujer del siglo XXI anhela y aspira desarrollarse, en un contexto con igualdad de condiciones, oportunidades, con capacidad de decidir libremente y expresar su pensar con sustento y lógica; transformando las anquilosadas estructuras que aún la alejan de un lugar con equidad dentro del área educativa, y de cumplir un rol relevante dentro de la sociedad con éxito profesional y desarrollo integral humano.

ABSTRACT

The woman in the XXI century longs and aspires to develop in a context with equal opportunities, able to decide freely and express its thinking with sustenance and logic, transforming the structures that still away from a place with equity within the educational area, and play a significant role in society with professional success and integral human development.

PALABRAS CLAVE

Transformación, crecimiento, equidad, desarrollo, humanización.

KEYWORDS

Transformation, growth, equity, development, humanization.

Se están produciendo transformaciones sociales, educativas y económicas en nuestro país, que dan cabida a una nueva mujer, con renovados anhelos de superación, que demanda un papel más activo, respondiendo de esta manera a los acuerdos surgidos en congresos de educadores e investigadores y de conferencias nacionales e internacionales en educación; quienes han señalado la urgencia de atender las desigualdades de todo tipo, que priman en nuestra sociedad en particular, aquellas que ponen en situación de desventaja a las mujeres.

A lo largo de la historia ha habido mujeres inolvidables que dejaron un legado y tejieron una historia de vida, que finalmente, es una historia edificante y ejemplar para la sociedad y la cultura; entre ellas, tenemos: Chabuca Granda, María Elena Moyano, que han marcado historia en nuestra sociedad peruana y en el área de la cultura podríamos mencionar: a la pintora Tilsa Tsuchiya, María Rostworowski, la poeta Blanca Varela y periodista Doris Gibson; ellas han mostrado la influencia en su trayectoria intelectual, la diversidad de formaciones profesionales, un acendrado sentido de responsabilidad y un interés común: el compromiso con la educación, la sociedad y la cultura.

La educación del hombre y de la mujer moderna se convirtió en un punto relevante a tratar con un llamado a la reflexión en aras de mejorar las condiciones humanas de manera integral,

sobre todo en la posibilidad de alcanzar el “progreso” personal y profesional dentro de la sociedad y de las naciones.

El ideal del conocimiento fue el lema de la Ilustración en el siglo XVIII, Siglo de las Luces y consistió en reivindicar los principios educativos como alternativa contra la ignorancia. “Ten la valentía de servirte de tu inteligencia” diría Kant; evocando al pensamiento.

Más tarde, el movimiento cultural de la Enciclopedia como esfuerzo democratizador del saber, y bajo la influencia de la Revolución Francesa y de los postulados democráticos de libertad, igualdad y fraternidad, la educación empezó a ser el eje fundamental del principio de cambio y desarrollo humano.

Durante el siglo XIX y hasta el primer cuarto del siglo pasado, algunas mujeres fueron admitidas excepcionalmente en las universidades, apareciendo citadas en las actas de final de carrera, pero sin poder obtener el título.

Durante el siglo XX y lo que ha transcurrido del XXI, la educación presenta una gran complejidad debido a los avances tecnológicos, la evolución de los sistemas, así como por la cantidad de conocimientos generados y su rápida obsolescencia; problemas que conducen hacia la reflexión del por qué, el para qué y el cómo del aprendizaje, además de los nuevos postulados científicos respecto a la teoría de la relatividad y al principio de incertidumbre, que vinieron a transformar las concepciones sobre el tiempo y espacio, sobre la construcción social de la realidad, las relaciones de poder y la construcción de las identidades.

La mujer del siglo XXI anhela en el mundo y en nuestra patria, más allá de un hogar y una familia, aspira a alcanzar órganos de poder, transformando las anquilosadas estructuras que aún la alejan del éxito profesional, dentro del campo laboral.

La mujer del siglo XXI se nutre de una nueva energía, reflexionando sobre los resortes que aún frenan estos cambios, con el fin que tanto el hombre como la mujer, se encuentren en sus diferencias y lleguen a un resultado con equidad y hacer que la educación no sea una decisión profesional, sino una decisión de superación en la vida, convicción que todos debemos asumir consciente o inconscientemente.

Estamos en una transición ecológica en la sociedad, tenemos una realidad diversa, se debe continuar con el cambio de mentalidades. La sociedad necesita una trascendental transformación en la educación, en la familia y en la sociedad. Es necesario analizar constantemente, el proceso educativo de todos los agentes directos e indirectos, que están implicados en esta construcción fundamental de una educación dirigida a la mujer, dentro de la sociedad peruana, para que pueda desarrollar su vida personal y profesional; y así transitar dentro de una sociedad más justa y con equidad, donde todos tuviésemos oportunidades de desarrollo.

Sabemos que el proceso de evolución cultural del pensamiento, mitos y prejuicios, es un factor importante de cara al desarrollo de la mujer, visto con una mirada diferente; así le permite trabajar en sí misma, en su evolución y cambios provenientes, incluso, de sus propios prejuicios.

Por tal motivo, la mujer debe desarrollarse dentro de un contexto confiable y de apertura que le permita sentirse con seguridad en sí misma, con capacidad de decidir y expresar su pensar con sustento y lógica; en un ambiente humano de colaboración y armonía, reconociendo sus capacidades, habilidades, y necesidades; dentro de un camino de transformación, con un trabajo con la familia, en donde trabajar a la par con la escuela es relevante, para que cada uno tenga sus particulares niveles de crecimiento personal.

Partimos desde el principio que la “Educación es para todos”; sin embargo, en contextos donde se

restringe la educación a la mujer, esta situación implica que no produzca dentro de su familia y la sociedad; presentando temor de expresar sus sentimientos, emociones y pensamientos.

Las propuestas pedagógicas tienen que ver con la libertad de pensamiento fundamentada por el psicoanálisis, considerando que todo depende del ser humano; está en sí mismo decidir a un proceso de evolución. Hay que aprender y enseñar a “hacer seres humanos”, formación que entre los griegos se conoció como *paideia* o espíritu cultural, que definía los ideales de una nación, y que en el caso de Grecia se encarnó en una concepción humanista acerca de la vida, la cultura, la política, el arte y los sistemas sociales.

El estado peruano está haciendo labor para otorgar una mejor igualdad de género en la educación, tanto para elevar el índice de matrícula, como en el trato en igualdad de condiciones.

Hay que resaltar que la situación de equidad en el aspecto laboral, no son tan visibles como en el ámbito educativo, vemos que en las escuelas hay cada vez más mujeres y se ha incrementado el número de matrícula en este género, dando un salto cuantitativo en los últimas décadas; para ello es de suma importancia trabajar e introducir la idea de corresponsabilidad en la familia y en lo laboral, con compromiso con la cultura y la educación; sin perder el acervo de los roles de cada uno, construyendo la identidad sin distorsión de patrones y funciones de cada género.

Lo importante es avanzar en una vida más plena y digna, en donde no todo sea lo económico, donde los padres se han dedicado a producir dinero, y han dejado de la lado el de formar y educar en familia, atribuyendo la responsabilidad netamente a la escuela.

La familia debe implicarse con la educación escolar, no sólo se trata de ocuparse de las

calificaciones de sus hijos e hijas, estamos educando conjuntamente; la escuela y la familia deben trabajar de la mano y en una misma dirección.

A la familia hay que educarla para el cambio, encontramos a familias que se mueven bajo pensamientos y costumbres del siglo pasado, y sin embargo viven en una sociedad del siglo XXI.

El modelo de familia básico, es donde nos educan para ser personas dignas y valoradas, donde se nos acepte con valoración; y nos haga tener un sustrato, permanencia e identificación con nuestra sociedad y nación. Debemos tener presente que educar y sociabilizar a los hijos en un ambiente de cordialidad, tranquilidad, armonía, humanización y de valoración, nos permite en un futuro entregarlos a un mundo competitivo, con las herramientas y competencias necesarias, para enfrentarse al mundo tan complejo en el que se está viviendo.

En la escuela debemos enseñar a los varones y a las mujeres a comprender los estereotipos de roles, que casi siempre han sido desfavorables para las mujeres, pero hay que hacerles comprender que estamos en camino de cambios, los docentes deben analizar los estereotipos de lenguaje, de cómo se expresan de la mujer en los textos escolares donde viene la información y como se presenta el patrón del género masculino y el femenino en el proceso de enseñanza aprendizaje en las escuelas.

Socialmente debe generarse un cambio, donde las mujeres deben reconocerse y ser identificadas en los medios de comunicación con respeto y con posicionamiento en libros, anuncios, revistas, rompiendo estereotipos que se han establecido a lo largo de la historia.

La educación de las mujeres es una herramienta vital para su empoderamiento, lamentablemente la educación ha pasado a considerarse como un gasto y no como una inversión. La educación

a lo largo de los años, solo se ha relacionado con el desarrollo económico de un país; sin embargo, debemos aclarar, que la educación está relacionada con el desarrollo integral humano de una nación, dado que la educación va más mucho más allá que lo meramente económico.

Educar desde la diversidad y para la igualdad, es ofrecer posibilidades, valores, modelos diversos y múltiples, para que cada cual construya su identidad de forma autónoma, responsable, y completa. Las desigualdades educativas, son una de las bases para las futuras desigualdades sociales y del retraso de un país, y en su eliminación estamos implicados todos los agentes involucrados en la educación, con un alto grado de responsabilidad.

“Si seguimos haciendo lo mismo, no vamos a cambiar los resultados” (Tomas Edison), no podemos seguir haciendo lo mismo de épocas

anteriores, la educación es un arduo trabajo, debemos cambiar paradigmas, actitudes y pensar de los miembros en la familia y de los maestros en la escuela; aún hay instituciones educativas donde los docentes enseñan con métodos, técnicas y estrategias del siglo XVIII en aulas del siglo XXI.

Lo diferente muchas veces nos pone en tela de juicio y hay temor al cambio. El progreso, éxito y crecimiento de una nación, sólo se obtiene a través de la educación. La necesidad de reflexionar sobre nuestro papel como educadores ante los retos y desafíos inherentes a todo proceso de cambio, es buscar siempre la excelencia en el servicio a la sociedad y la cultura por medio de la educación. Un universo de creadores e innovadores y una sociedad más sensible, abierta y solidaria, serían algunas de las características del cambio educativo que necesita nuestro país.

REFERENCIAS

- Amelang, J. y Nash, M. (1990). *Historia y género: las mujeres en la Historia Moderna y Contemporánea*. Valencia, España: Ed. Alfonso el Magnánimo.
- Ames, P. (2006). *Desafíos para la Equidad de Género en la Educación*. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos, Ed. Las Brechas Invisibles.
- Arancibia, J. A. y Rosa, Y. (1995). *La nueva mujer en la escritura de autoras hispánicas: Ensayos críticos*. Montevideo, Uruguay: Instituto Literario y Cultural Hispánico.
- Ashford, L. y Clifton, D. (2005). *Las mujeres de nuestro mundo*. Washington D. C. Estados Unidos: Population Reference Bureau.
- Ballarín, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea, siglos XIX-XX*. Madrid, España.
- Bonder, G. (1993). *La Igualdad de Oportunidades para la Mujer: una meta para la renovación educativa en América Latina*. Ponencia presentada al Seminario Internacional Igualdad de Oportunidades para la Mujer: un desafío a la educación latinoamericana. Buenos Aires, Argentina.
- Braslavsky, C. (1994). *Desigualdades educativas de jóvenes y mujeres en América Latina y el Caribe*. UNESCO, OREALC.
- Cueto, S. y Winkler, D. R. (2004). *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina*. Santiago de Chile, Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).
- Seró, J. (1998). *Las Mujeres en la Edad Moderna*. Lima, Perú: Santillana S. A.



Mg. Isabel García Ruiz

LA EDUCACIÓN Y LA MUJER, FECUNDIDAD EDUCATIVA

RESUMEN

La educación es una cuestión vital una y una segunda creación. Así como para nacer hace falta la mujer y la madre, para una segunda creación, es imprescindible una mujer educadora. Educadora fecunda que saque lo mejor de sus educandos en y para el siglo XXI, usando el mejor de los métodos “el amor que enseña a enseñar”; a través de saber leer, se descubren los gestos personales, los acontecimientos sociales y las otras caras de las cosas; y saberse atenerse a ello.

ABSTRACT

The present article considers that woman is and educator by nature, dream to be a mother, providing to their children, to their students, milk and honey, therefore, takes its educational role convinced that she is doing in each student a “second creation”. The author also considers the parent education of women is the “pedagogy of love teaching teach”.

PALABRAS CLAVE

Mujer educadora, segunda creación, lectura, amor, fecundidad.

KEYWORDS

Women educator, pedagogy of love, teaching teach.

Hay razones muy bellas para colaborar en el número extraordinario de esta Revista, sobretodo, en este tiempo especial de los 50 años de la Facultad, motivo de la celebración de los Cincuenta Años de la prestigiosa Universidad Femenina del Sagrado Corazón - UNIFÉ, de Lima, Perú. La conozco desde hace muchos años, amigas entrañables se han formado en ella y, además, dos de mis amores se unen a estas efemérides: el amor a la educación y el amor a Perú.

Quiero contemplar la Educación como un mosaico gigante. Todo aporte, por muy humilde y sencillo que sea, puede considerarse como una *tesela* pequeña pero significativa. Sin la que el *mosaico* quedaría algo incompleto.

Recuerdo que aprendí pronto a leer, a descifrar signos: signos-letras, signos-acontecimientos, signos-sentimientos, signos-relaciones... Aprendí también a interpretarlos, a valorarlos y a darles mi visión particular, y, sobre todo, a aplicarlos en la vida y en el aula.

Confieso que nací vocacionada para la educación y, desde que aprendí a leer, palabra clave en la vida y en la Educación, las personas y las cosas se me revelaron en clave de lectura educativa; más aun desde aquel día inolvidable en el que aparecí en el aula y cuarenta niñas me esperaban expectantes, sus caras, sus manos pasando las hojas del libro, sujetando el cuaderno, agarrando el lápiz, con sus miradas lectoras y sus silencios. Me decían que esperaban mucho de mí y que no debía defraudarlas.

Fue mi familia la primera clave de interpretación lectora, con su seguridad forjada recíprocamente por la experiencia del mutuo amor y, más tarde, mi maestra de primaria, una mujer serena y admirable que sabía educar con su sola presencia.

Un día, mi maestra me sorprendió mirando fijamente el crucifijo de la clase y me dijo: “si *miras* fijamente algo con afecto acabas por conocerlo y, a su vez, te devuelve su *mirada*, amorosa y creativa, descubriendo y sacando de ti lo mejor”. Algo así, pensé, como si me llamara continuamente a la existencia, me bendijera y me recreara. Me prometí mirar así, más tarde, a mis alumnas.

He leído mucho, obras de maestros excelentes por sus obras maestras. La *tesela* educativa que hoy aporto es el resultado de la interiorización e integración de aquello que recibí de cada *lectura*, de cada mirada, fraguado y asimilado personalmente por lo singular de cada ser, lo que lo hace irrepitible.

LA EDUCACIÓN Y LA MUJER, FECUNDIDAD EDUCATIVA

Puede educar una familia, una aldea, una tribu, un pueblo, un país... pero quien no puede nunca dejar de educar es la mujer tanto dentro del hogar como en el colegio y en la Universidad. Esta afirmación la quiero fundamentar en dos definiciones.

La primera es la propia etimología de la palabra *educar*. Educare: educar, criar, alimentar... y educere, mediante el prefijo ex- “sacar fuera” y el verbo ducere, “guiar”, ‘conducir’. Cuando se habla de “sacar fuera”, se evoca, en un primer momento, la escena del parto, la imagen de la mujer, el proceso del embarazo, la dulzura, la emoción, la espera y la esperanza... Si nos fijamos en “guiar”, “formar”, nos vienen a la mente los primeros pasos, las correcciones amorosas... ¿puede haber alguien con más recursos antropológicos para emplearlos en el

reto educativo que la mujer? ¿existe otro ser más capacitado para sacar lo mejor de sí y de otros?

Precisamente por sus componentes antropológicos, la mujer, suficientemente instruida y preparada, está llamada, especialmente, a ser educadora, para guiar y conducir y formar; para sacar fuera, *desde dentro*, las potencialidades y capacidades innatas, que no es atiborrar y llenar la cabeza, de fuera a *dentro*, con informaciones trasnochadas o con datos que se obtienen, on line...

El proceso educativo multifacético y multiaxial, necesita, a lo largo del camino y de la edad, la transmisión de técnicas de base concisas y, sobre todo, de saberes, criterios, valores, actitudes, costumbres y testimonios del bien vivir y del mejor actuar; requiere, a la vez, promover el desarrollo de la persona, de sus capacidades intelectuales y morales según la edad y las circunstancias particulares, familiares y sociales de cada educando. Esta cosmovisión educativa, tan extensa en calidad y cantidad, no sería óptima si se dejara solamente a la responsabilidad de una sola mujer, o de un solo educador.

Pero cuando se trata de *sentar las bases* de todos los aprendizajes mencionados, es decir, cuando se trata de educar niños y adolescentes, nadie más adecuado que la mujer para iniciar el proceso. La mujer es más intuitiva para descubrir necesidades particulares y formas personalizadas para satisfacerlas. Su paciencia es proverbial, su ternura indiscutible, el calor de su cercanía imprescindible, su sensibilidad puede captar el futuro y el pasado del educando con un solo golpe de vista certero y perspicaz... más aún, cabría decir, que lo verdaderamente germinal y nuclear, como si de un embarazo se tratara, como si de dar a luz se pidiera, solo se ve bien, solo se hace bien, desde el corazón de una mujer.

La segunda definición, “La educación, en su acepción más clara, puede considerarse como una *Segunda Creación*”. A la que José Gras añade, “la

educación es la cuestión más vital del mundo porque no hay operación en la esfera de la actividad humana que no la presuponga como base o móvil”.

“Cuestión vital”, referida a la educación y “segunda creación” como su definición, tienen su fundamento en las palabras de Jesús de Nazaret a Nicodemo, “hay que nacer de nuevo” y en otra frase del Nuevo Testamento “he aquí que hago nuevas todas las cosas”. Pero la intuición profética de José Gras, abre un panorama que podría considerarse un nuevo paradigma educativo: la educación, segunda creación, por los caminos del descubrimiento de la verdad y del entrenamiento en el bien.

La Educación, “segunda creación”, imita la obra creadora de Dios cuando trabaja por moldear al educando, una y otra vez, para poner en acto todas sus potencialidades; es como volver a nacer y nadie mejor que la figura de la madre, de la mujer, con su instinto nato, para descubrir el alcance de la definición y mostrar los caminos de su desarrollo, su metodología y sus etapas.

El P. Gras considera a la mujer, por estas razones, “primera educadora”, pues es en el seno de la familia, especialmente en el regazo de la madre, donde el niño, el adolescente y el joven quedan marcados por lo que sienten, reciben, perciben, intuyen, ven y oyen. El joven, con estos nutrientes en sus edades tempranas, llega a la Universidad con seguridad y autoestima, garantía para la consecución de los objetivos de la educación superior.

De aquí se deduce que hay que preparar a la mujer, madre y educadora, para desempeñar una gran misión en la época presente y más aún en el futuro. Formarla intelectualmente para que sea competente en las distintas esferas del saber y en las nuevas tecnologías, en las mejores y más humanas pedagogías; es decir, un desarrollo integral y completo que la lleve a la acción educativa decidida a hacer, de la realidad de cada educando, una criatura nueva.

La sociedad necesita el rol de la mujer educadora, hoy más que ayer, pues bien se dice que el siglo XXI es el siglo de la mujer. Su influjo será más evidente, la vida más rica y armónica gracias a la inteligencia emocional de la mujer ofrecida y ejercida en las diversas instancias sociales. Es bueno, por tanto, seguir diciendo la importancia de educar a la mujer, aunque parezca obvio. Una mujer educada es la mejor educadora. Para que tenga temple moral y gran sapiencia, pues la mujer instruida puede influir visiblemente en la salvación de la sociedad y conseguir grandes triunfos, gracias a la suavidad y amor de su cercanía, curando heridas y desvaneciendo errores.

Retomando la definición, *segunda creación*, y evocando la primera, aparece en nuestro panorama educativo la figura de Eva; no he pensado nunca que pudo haber sido perdición para la raza humana la primera mujer, madre de todos; personalmente creo, opinión discutible, que fue la impulsora de abrir pasos a la humanización, a salir de la instintividad animal e inocencia primaria para dar pasos en cumplimiento del mandato divino: Creced, multiplicaos y dominad la *tierra* de la que salisteis. Hoy, la mujer, enaltecida por Jesús de Nazaret y ganando terreno en reconocimiento cultural y capacitación profesional, es instrumento glorioso de una espléndida renovación social. Pues, cuando una sociedad vive un cambio de época, cambio de paradigmas y de imaginario educativo, y se encuentra deshecha en algunos de sus aspectos, la mujer puede hacer sentir, en la familia y en el país, la dulzura de los valores fundamentales de su identidad patria, trazar caminos de amor y felicidad y abrir caminos de restauración. Este nuevo paradigma social indica que hay que cambiar, pero no dice qué cambios precisos requiere. Humildemente, hemos de estar en tanteos y búsquedas.

Hay que contar también con los datos que en los jóvenes arroja la Postmodernidad. Son muchos los estudios ya realizados, análisis y estadísticas

de diverso calado. Añado una pequeña reflexión fijándome, solamente, en el prefijo “post”. El joven post-moderno no tiene claro lo que quiere, lo que tiene claro es que no quiere lo anterior, con lo que se tambalean las antiguas coordenadas. Parecía que la salvación estaba en la razón, la metafísica, los descubrimientos de las ciencias, las tecnologías... ¿No será un reto que nos lanzan a ayudarles a descubrir lo que realmente quieren? Conversando este tema con otros educadores, se nos ocurrió si sería bueno sacar a la luz aspectos últimamente olvidados, tales como la fuerza de la naturaleza, el ser en su aspecto de gratuidad, la experiencia de la fenomenología, el silencio, la belleza, la poesía, la búsqueda del espíritu y la trascendencia. Supondría asumir el reto de re-crear, humanizar, espiritualizar a las personas de nuestros educandos.

Re-crear es posible, aún con las limitaciones de su teoría, Carl Roger dice: *“El individuo posee en sí mismo potenciales recursos para su propia comprensión, para cambiar su auto concepto, sus actitudes y para dirigir su conducta, estos recursos pueden ser liberados a condición de que un determinado clima de actitudes psicológicas facilitadoras pueda ser logrado.”*

También nos ofrece Erich Fromm un aporte iluminador: *“La tierra prometida (la tierra es siempre un símbolo femenino y materno) se describe como plena de leche y miel. La leche es el símbolo del primer aspecto del amor, el de cuidado y afirmación. La miel simboliza la dulzura de la vida, el amor por ella y por estar vivos. La mayoría de las madres son capaces de dar leche, pero solo unas pocas son capaces de dar miel también. Para estar en condiciones de dar miel, una madre debe ser no solo una buena madre, sino una persona feliz –y no son muchas las que logran alcanzar esa meta. No hay peligro de exagerar el afecto sobre el niño, el amor de la madre a la vida es contagioso. Ejerce un profundo efecto sobre la personalidad total del niño; indudablemente, es posible distinguir entre los niños –y los adultos– los que recibieron leche y los que recibieron leche y miel.”*

La mujer que sabe dar *leche y miel*, además de “primera educadora”, es también dignificadora

de la persona humana. Tiene en cuenta, en su actividad pedagógica, la dignidad de cada educando, los re-crea en el respeto a su propia dignidad y le proporciona las herramientas necesarias de las relaciones, pues no puede haber educación si no hay encuentro de personas que se dignifican mutuamente:

- › **Relaciones intrapersonales:** aprender a tratarse a sí mismos, a conocerse, a valorarse y a quererse. Conocer lo que hace, cómo lo hace y lo que debe hacer y cómo mejorar sus recursos. Si no aprendió esto desde niño ni de adolescente, hay que enseñarle en la Universidad, antes, durante y después de la enseñanza de las materias curriculares.
- › **Relaciones interpersonales:** El educando se conoce, está capacitado para conocer a los demás y para descubrir la necesidad de que otra persona le descubra sus zonas desconocidas, y reciba de ella la parte que no sabe intuir por sí solo. Se abrirá al grupo y recibirá sus riquezas; surgirá el agradecimiento, la confianza y la solidaridad.
- › **Relaciones intrasociales:** Aprender de sí mismo y del pequeño grupo a conocer el contexto, más allá y más acá de cada lugar, tiempo, condición y edad. Conocerse en la aldea global, no para diluirse y des-identificarse, sino para sabernos hermanos con la identidad común de ser personas, pasajeros de la misma nave espacial por rutas inexploradas, en busca de aventuras nuevas y al encuentro de tesoros increíbles para todos.

La Educación tiene como instrumento primordial el saber leer. También en esto tiene la mujer un papel fundamental y muy acertadamente podríamos decir de ella que es *casa de lectura*.

La Lectura es ícono de la belleza, de ella surge una fragancia que llega a ser cualidad personal; leer y gozar llega a ser una ciencia que se aprende mejor al calor de una mujer. Es la gran aliada de la

educación escolar, universitaria y de la educación permanente. Saber leer libros, es poseer la mejor guía, sean libros impresos o digitales; leer cosas, acontecimientos, situaciones, comunicaciones, relaciones, leer los signos de los espacios y de los tiempos.

Saber interpretar signos. Signos gráficos, esbozados, dibujados, pintados, soñados; signos sonoros, oídos, escuchados, emitidos, pronunciados, cantados; signos personalizados, interiorizados, apropiados, evocados, expresados, criticados, valorados, evaluados, proyectados... re-cordados. Todo un reto educativo, saber leer, enseñar a leer, enseñar a aprender a leer.

La lectura, instrumento “vital”, para saber leerse y leer a los demás; leer, necesidades, sentimientos, emociones, sonrisas, miradas... hasta lo invisible, los mundos inéditos y la otra cara de las cosas; leer gestos, visibles o subliminales. Y, aplicados a cada situación concreta, personal, familiar, política, económica, laboral, sabiendo distinguir en cualquier información, discurso político o cultural, la cara oculta de las palabras, la verdad de la mentira, la autenticidad de la demagogia.

Será por eso que la Universidad de Harvard exige para ingresar, matemáticas, comprensión lectora y expresión escrita, porque, añade, *enseñar a leer* es superior a impartir competencias trasnochadas.

Lectura tiene un panorama espiral, ampliándose y completándose constantemente. Así como el acto de educar es espiral y, de dentro a fuera, abriéndose, así el aprendizaje de la lectura:

- › Inmanente, desde dentro, escuchando los sonidos ancestrales, el “érase una vez”.
- › Permanente, aquí y ahora, en la realidad concreta, con todas las ventanas abiertas para otear lo que puede ser y soñarlo... “será así una vez”.
- › Trascendente, captadora de las energías del pasado y del futuro, desde lo que hoy conocemos y lo que no conocemos, desde la

verdad descubierta y la Verdad por descubrir, hasta ver lo invisible, “más y mejor que ayer y menos que mañana”.

Saber leer exige siempre más; está entrenándose hasta el virtuosismo, como la declamación de un poema, la interpretación de una partitura, de una danza, de un ritual, siempre “in crescendo”; con el arte de quien enseña y el arte de quien aprende y despertando el arte mejor, dormido, quizás, “del salón en el ángulo oscuro, de su dueño, tal vez, olvidado”

Una segunda creación a través del criterio pedagógico del amor. “Para enseñar y educar niños es preciso amarles; nada como el amor contribuye a dar con todos los resortes que más poderosamente los mueve. *El amor enseña a enseñar.* El amor ennoblece y perfecciona al profesor y hace buenos a los estudiantes... El cariño religioso es el que emplean como su principal auxiliar *las Hijas de Cristo Rey*”. La educación de las educaciones es aquella que eleva todos los rectos y nobles sentimientos.

El amor a la educación y a los jóvenes requiere actitudes heroicas en los educadores. “*Para educar con éxito a los niños y jóvenes, conviene suavizar la voz*”; el amor mueve a la actualización de métodos, a abrirse a las redes y a las nuevas tecnologías, a saber discernir su uso.

El amor proporciona la mejor formación intelectual de las múltiples inteligencias, desarrolla el razonamiento lógico, crítico y emocional; el amor enriquece el desarrollo de la imaginación, la creatividad y la afectividad. Saber hacer una evaluación crítica de las redes sociales y de su influencia.

Hay que descartar programas, planes y proyectos no adecuados a la realidad social ni a los jóvenes actuales deben ser considerados como una verdadera “constelación de jóvenes”, por la diversidad de actitudes y formas de vida.

El amor sabe irrumpir ciencia en la cultura juvenil, diversa y fragmentada, que nos ha deparado el postmodernismo. Educa y ama personalizadamente.

El amor se esfuerza por hacer la educación amable, fácil y alegre y traza un sistema preventivo que evite las faltas, lleva a decir lo que se debe y no se debe hacer, con novedad y creatividad y despierta la atención, el interés y la alegría. *“Cuando estamos alegres, no debemos pedirnos permiso para ello con la reflexión de si a todas horas tenemos permiso para estarlo. No hay nada que tenga una recompensa más segura que la alegría; en ella la recompensa y la acción son una misma cosa. Quien está alegre siempre tiene motivo para ello, justamente el de estar alegre”*.

El amor hace educadores que sueñan formas inéditas y personales y moldean un ser educado único e irreplicable, dueño de sí y a la misma altura de sus semejantes.

El amor cuenta con toda la *tribu*, para hacer triunfar la Educación-Verdad y la Educación-Virtud. Este espíritu, movido por el amor, proporciona una segunda piel, una sensibilidad propia y contagiosa que acrecienta el BIEN personal y social y brinda un testimonio de vida, es coherente entre lo que dice y hace, prepara para el inevitable sufrimiento ayudando a “flotar” por encima del dolor.

IMPLICACIONES EDUCATIVAS PARA LA SOCIEDAD PERUANA

Es bueno leer detenidamente el Informe “Necesidades educativas del Perú”, año 2008. La exposición de necesidades es clara y están bien definidas. Mi reflexión al respecto es que hay que tenerlas presentes, añadiendo las nuevas necesidades surgidas en estos cinco últimos años y aportando, además, lo escrito en el presente artículo y los que me sugieren los años vividos en Perú como educadora de niñas y jóvenes, y como orientadora en la formación permanente de las

educadoras del Colegio Cristo Rey. Pueblo Libre, Lima.

Hay una imagen de la mitología Inca que siempre me impresionó, la **Pacha Mama, Diosa de la tierra y de la fertilidad agrícola**, así es la mujer peruana, su personificación hasta hoy. La mujer peruana sigue siendo la diosa de la fertilidad, la mujer madre, la educadora para la mayor fecundidad y fertilidad. Ella puede transformar la sociedad peruana y hacer de cada ciudadano una persona educada. Ella puede hacer en cada ciudadano una “segunda creación”, sacar a la luz lo mejor de sus ancestros y lo mejor de todos los siglos de su historia. Ella puede enseñarle el tipo de **lectura propuesta** para que no se deje “engañar” ante los falsos discursos y sepa leer, entre líneas, los renglones torcidos de las intenciones egoístas, lejanas del bien común.

En muchas empresas, no todavía en las instancias educativas, se está aplicando el trabajo teledirigido y, al parecer con éxito y grandes ahorros. En educación no sabemos qué sucederá. No hemos de estar cerrados a nada, pero sí hay que garantizar esos espacios sagrados de contacto personal y de socialización.

Contacto humano para la humanización, así podría resumir el aporte que me brindaron y enseñaron las peruanas y peruanos que me aman y a los que amo entrañablemente. Esta riqueza no debe perderla la sociedad del Perú, ni en este siglo ni en los venideros.

CONCLUSIONES

La mujer educadora está llamada a cuidar la vida, creando un ambiente rico en valores, favoreciendo la alegría y el sentido positivo de la vida. La mujer es educadora por su misma naturaleza, soñada para ser *madre*, que proporciona a sus hijos, a sus alumnos, *leche y miel*. Realiza su función educativa convencida de que está haciendo en cada educando una “segunda creación”.

La pedagogía matriz de la mujer es la “pedagogía del amor que enseña a enseñar”. El amor la ilumina, anima y le da fuerzas para hacer personas alegres y felices. Por ello, está al día de los mejores proyectos, programaciones y metodologías.

La mujer educadora no deja nunca de analizar su trabajo educativo, buscando personal y grupalmente, la mejor metodología para una eficaz evaluación. No deja nunca de *mirar* a sus educandos, *leyendo amorosamente* su proceso para reorientarlo, convencida de que la educación, si es dada con amor, enriquece la vida y el alma de las personas.

REFERENCIAS

Gras, José. *Pensamiento Educativo de las Religiosas Hijas de Cristo Rey*.

Gras, José (1870). *Una cuestión que parece pequeña, fundamento de las actuales grandes*.

Juan, 3, 6 .

Apocalipsis, 21,5a .

<http://www.elpsicoasesor.com/2011/09/las-tres-actitudes-basicas-de-la.html>

Fromm, Erich. *El Arte de amar*.

Schonpenhauer, Arthur. *El Arte de ser feliz*.



Dra. Olga González
Sarmiento

LA EDUCACIÓN TRANSFORMA

Si todos los niños tuvieran el mismo acceso a la enseñanza, el ingreso per cápita aumentaría un 23% en los próximos 40 años (UNESCO).

RESUMEN

El presente artículo examina el aporte de la educación en la vida de las personas, en especial de las mujeres, citando interesantes datos estadísticos que plasman con claridad la diferencia existente en la vida de alguien que ha sido educado y en quien no pudo acceder a ese beneficio.

La premisa que maneja la autora es que la educación transforma y transforma para bien, pero también advierte, que no se va a dar tal transformación si la educación que niños, jóvenes y/o adultos reciben no cuenta con niveles mínimos de calidad.

ABSTRACT

The present article studies the contribution of education in the lives of people, especially women, citing interesting statistics that reflect clearly the difference in the life of someone who has been educated and who could not access that benefit.

The premise that the author manages is that the education transforms and transforms for the better, but also warns that it will not provide such transformation if education to children, youth and/or adults receiving lacks with the minimum quality.

PALABRAS CLAVE

Educación, transformación, mujer.

KEYWORDS

Education, transformation, woman.

Cuando se habla de educación muchas veces los lugares comunes se refieren a una determinada serie de requerimientos: mayores sueldos para los maestros, mejor uso de la tecnología, utilización de metodologías más modernas y funcionales, número de alumnos que se matricularon, número de alumnos que desertaron, cantidad insuficiente del PBI destinado al sector, problemas con la calidad y cantidad de infraestructura disponible y un largo etcétera adicional.

Sin embargo, y desde mi experiencia, muchas veces dejamos de lado lo más importante y espero, imperecedero de la educación: el hecho de que transforma vidas.

Algunas personas con una ceja alzada quizás se pregunten: ¿transforma vidas, tanto así?, ¿tanta influencia puede tener la educación?..., pruebas al canto...

Según datos de la UNICEF, educar a las niñas puede salvar millones de vidas, ¿y no es lo mismo que nos refiramos a los niños? Los datos recogidos por la UNICEF afirman que “entre 1990 y 2009 se salvó la vida de 2,1 millones de niños menores de cinco años, gracias a las mejoras introducidas en la educación de las niñas”, ¿por qué razón?, pues ya se lo imaginará usted, si educamos a las futuras madres y ellas tienen conocimiento

de determinadas enfermedades, serán capaces de identificarlas en sus inicios o, en el mejor de los casos, prevenirlas.

Y la diferencia la determinan no unos estudios a nivel superior, no, basta solo que la niña haya cursado estudios de educación primaria. “Las madres que han finalizado la enseñanza primaria tienen un **12% más de probabilidades** que aquellas que no han recibido educación de buscar atención sanitaria apropiada cuando un hijo presenta síntomas de diarrea”.

Según la UNICEF, existen países donde el aumento de un año de la educación materna se asocia con **una disminución del 23% del número de menores de cinco años que mueren de neumonía**.

Pero no se trata solamente de lo referido a la prevención de enfermedades, no es así, también el que una niña acceda a la educación la prepara para combatir al peligro que arrebató la tercera parte de las vidas infantiles a nivel mundial: la malnutrición.

Una madre perteneciente a los estratos más pobres de la población, con un presupuesto exiguo pero que siquiera ha asistido a la escuela para su educación primaria va a saber escoger aquellos alimentos que sean de bajo costo pero con mayor potencial nutricional. Una madre no educada quizás se vea obligada a pedir limosna en la calle y comprar para ella y su bebé una bebida gaseosa, como muchas veces hemos podido ver en las calles, en vez de optar por otras alternativas más saludables, sobretodo, para su criatura.

Y, por supuesto, junto con el tema de la nutrición se encuentra íntimamente relacionado el tema de una buena higiene para la prevención de enfermedades. Algunos médicos, hoy en día, señalan que el simple hecho de lavarse las manos es condición para prevenir al menos un 50% de las enfermedades asociadas a temas de contagio.

Por otro lado, y sin remontarnos al África Subsahariana o al Asia Meridional, aquí, mucho más cerca de nuestro país, en Honduras, se ha recogido datos acerca de niños con retraso en su crecimiento.

Tales datos mencionan que “las posibilidades de que un niño padezca retraso del crecimiento –estatura insuficiente para su edad– son del **54% si el nivel de educación de la madre es inferior al primario**, mientras que descienden al 33% en caso de que **la madre haya cursado la enseñanza primaria**, y al 10% cuando **la madre tiene al menos educación secundaria**.

Una madre que ha asistido a la escuela conocerá de la importancia de la lactancia materna el mayor tiempo posible, la posibilidad de obtener proteínas de los cereales, la necesidad de consumir alimentos propios de la región; por lo tanto, más económicos pero, igualmente alimenticios, como son, en nuestro caso, la quinua, la kiwicha, la kañihua.

Existen datos interesantes recogidos esta vez de Vietnam donde se afirma que “a la edad de un año –cuando los efectos adversos de la malnutrición en las perspectivas de futuro es probable que sean irreversibles–, los niños cuyas madres han alcanzado el primer ciclo de la enseñanza secundaria tienen menos de un 67% de probabilidades de sufrir un retraso del crecimiento que aquellos cuyas madres no han recibido educación alguna”.

Sin embargo, el poder transformador de la educación no se queda únicamente en aspectos como la prevención del retraso en el crecimiento debido a una malnutrición o la prevención de una serie de enfermedades; indudablemente, no es así.

Quizás uno de los aspectos más importantes radica en que la educación dignifica a la persona a través del trabajo, es decir, le ayuda a conseguir mejores ofertas laborales y por tanto, ayuda a que

se rompa el circuito cruel de la pobreza, que según los entendidos, sin ayuda de la educación, puede durar siete generaciones en la vida de una familia!

Es por este motivo que las personas que pertenecen a los sectores más desfavorecidos dentro de una sociedad son los que deberían de recibir la educación de mejor calidad, debido a que para ellos, la educación que reciban significa la posibilidad de pasar “de condiciones menos humanas a condiciones más humanas”; por tal motivo, ningún recorte de presupuesto debería mermar la calidad de educación que el Estado brinda a los sectores más desfavorecidos de la población.

Al respecto, UNICEF menciona que, si los estudiantes provenientes de países con ingresos bajos, al término de su escolaridad poseyeran **competencias básicas** en lectura, 171 millones de personas podrían salir de la pobreza, lo que equivaldría a una reducción del 12% en términos de pobreza mundial.

Por otro lado, “en El Salvador, solo el 5% de los adultos trabajadores con un nivel de instrucción inferior al primario tienen un contrato de empleo, frente al 47% de aquellos que han cursado la enseñanza secundaria”.

Así como sucede en El Salvador, en otros países como el nuestro es imprescindible que se brinde **una educación de calidad** que asegure al estudiante de educación básica (la única obligatoria y quizás la única que estudie con gran esfuerzo de su familia), una educación tan buena que permita que los pequeños estudiantes egresen con, **por lo menos, el nivel de competencias básicas en lectura**, que le permitan acceder a condiciones laborales mínimas y que no se conviertan, a la larga, en analfabetos funcionales sufriendo, de hecho, una merma en su potencial.

Por otro lado, y aunque muchos deseáramos que no fuera así, todavía existe la discriminación

contra la mujer, muchos casos se cuentan pero, se me viene en este momento un recuerdo de hace cinco años más o menos.

Era un poco más de las 6:00 a. m. y, junto con una vecina, corríamos bordeando un parque cercano a nuestras casas cuando se nos acercó a toda velocidad un carro que nos obligó a saltar al jardín para evitar que nos arrollara y el conductor a todo pulmón gritó un insulto y nos dijo que “nos fuéramos a cocinar, en vez de perder el tiempo”.

Por alguna razón de los múltiples ejemplos que podría dar, este es el primero que recuerdo, pero hay muchos más que usted o yo, o cualquiera podríamos citar. La mujer utilizada como objeto sexual o generador de morbo colectivo en determinados programas televisión o en la red, la exclusión de la mujer manifestada en menores sueldos o salarios con respecto al varón, o la presencia mayoritaria de varones en los más altos cargos a nivel empresarial o gubernamental.

Sin embargo, esta exclusión o discriminación de género se da con mayor fuerza aún cuando la mujer no ha recibido la preparación necesaria tanto a nivel escolar como en el nivel técnico o universitario.

Una exalumna me dijo una vez “la educación empodera, sino, mírame a mí...” y lo dijo con fuerza, con orgullo, se trata de una mujer de mediana edad que se encuentra estudiando su carrera de Psicología, me dio mucho gusto escuchar de ella esas palabras, efectivamente, la educación da fuerza, da conciencia de lo que uno es capaz de realizar, da oportunidades, da una nueva percepción de la vida y de lo que sucede a lo largo de ella.

La educación empodera, la educación TRANSFORMA, así, sencillamente, sin un tinte feminista en la afirmación, las palabras dichas por el valor de lo que expresan, la educación da la posibilidad de ser una mejor persona, una mujer más completa, una mujer que se valora y que

puede ayudar a que otros, su familia, sus amigos, su sociedad, sean mejores desde su humilde labor del día a día, en el contexto que sea.

Además, es más probable que las niñas y los jóvenes instruidas conozcan sus derechos y dispongan de la confianza necesaria para exigirlos.

Y no solo se trata de confianza en sí mismas, sino también de libertad para tomar decisiones que afecten positivamente su vida, salud, integridad, supervivencia, tanto para ellas mismas como para sus hijos, en aras de labrarse un futuro mejor.

Pero, si hablamos de decisiones que afectan la vida, ¿cuáles son algunas de las cifras relacionadas con educación en el Perú?

En el 2003, sólo se matricularon en secundaria 2 millones 300 mil alumnos, es decir **la mitad de aquellos que accedieron a la primaria**. El acceso a educación secundaria en el campo es aún muy deficiente, pues sólo el **50% de ellos logra acceder**, versus al casi 80% en zonas urbanas.

Igualmente, el 42% de los adolescentes pobres no van a la escuela secundaria, una cifra preocupante si se le compara con el 13% característico de otros grupos socioeconómicos.

Por otro lado, las cifras afirman que un 33% de los adolescentes, entre los 12 y 18 años, realiza actividades económicas y la mitad de ellos combina el trabajo con el estudio.

Se estima que en el ámbito rural, el 40% de niños y adolescentes en el Perú trabaja en actividades agropecuarias, con serios efectos en su escolaridad (49% de los que trabajan y asisten a la escuela tienen uno o más años de atraso escolar).

Finalmente, el 62% de las adolescentes trabajadoras del hogar (cuyo número es difícil

de estimar) no asiste a la escuela y tiene una **jornada semanal de 57 horas**.

Y ¿qué nos dicen las estimaciones sobre toma de decisiones en lo que se refiere a embarazos adolescentes?

En nuestro país, hay 162 mil madres adolescentes, según cifras del INEI. Sus edades fluctúan entre los **12 y 19 años**, encontrándose que en el área rural el **20% de adolescentes en este rango ya son madres**.

La maternidad adolescente es **cuatro veces mayor en adolescentes sin educación (37%)** que con educación secundaria. Lo alarmante es que en el departamento de Loreto, los indicadores muestran que el 26% de las adolescentes ya son madres de familia.

En la sierra el porcentaje es de 15% y en la costa de 8,5%. Es evidente que las inequidades sociales existen: ser pobre y haber nacido en la selva determina un modo de vida que, en la mayoría de los casos, perpetúa las diferencias acentuando los conflictos sociales.

Entonces si unimos ambas variables, acceso a la educación y maternidad no deseada, podemos observar que, en aquellas zonas –en especial la rural– donde casi se llega al 50% de la población adolescente que no puede acceder a la escuela, es también el rango más vulnerable cuando se trata de embarazos con madres adolescentes.

Ciertamente, podría decir algún lector, muchos de los embarazos que ocurren en adolescentes son debidos a abuso sexual, así es, pero, la gran mayoría se da porque las jovencitas no están siendo formadas en una escuela, no cuentan con mayores expectativas para un mejor estilo de vida, para vislumbrar una manera de intentar, al menos, salir de ese circuito terrible de la pobreza que afecta a una familia, como mencionábamos al inicio, durante siete generaciones consecutivas.

Por tanto, la educación es también un factor fundamental para acelerar la transición demográfica a tasas de natalidad y mortalidad más bajas en los países.

Sobretudo, cuando sabemos que todavía en algunos países muchas mujeres fallecen como consecuencia de las complicaciones sobrevenidas durante el embarazo o el parto. La educación puede evitar estas muertes, al ayudar a que las mujeres reconozcan los síntomas de peligro y busquen asistencia médica.

Según cifras de la UNICEF, si todas las mujeres hubieran cursado al menos la enseñanza primaria, **la mortalidad materna se reduciría en dos tercios**, con lo que cada año **189.000 mujeres salvarían la vida**.

Sin embargo, la educación no solo ayuda a las personas a escapar de la pobreza mediante el desarrollo de las competencias que necesitan para mejorar sus medios de vida, también genera beneficios de productividad que potencian considerablemente el crecimiento económico. Así, **la diferencia de los niveles de educación explica alrededor de la mitad de la diferencia en relación con el crecimiento**.

En **Guatemala**, por ejemplo, los adultos apenas tenían 3,6 años de escolarización, en promedio, en 2005. Según cálculos realizados, si Guatemala hubiera igualado el promedio regional de avance educativo, podría haber más que **duplicado su tasa de crecimiento medio anual entre 2005 y 2010**.

Volviendo a nuestro país, el Perú, todos recordamos haber visto por televisión o escuchado en las noticias acerca de incendios forestales; son muy frecuentes; no me refiero a los que ocurren cuando se dan altísimas temperaturas, no, existe una costumbre pre inca que se denomina “**rasa y quema**”, supongo que el **rasa**, viene del verbo arrasar, dejar sin nada un terreno...

La costumbre se inicia en la sierra, una familia decidía construir una casita en determinado lugar y habían árboles o arbustos crecidos, entonces, quemaba todo lo que había de vegetación para dejar el terreno liso para sembrar. En el ande, de acuerdo a las características del lugar, puede volverse a utilizar la tierra al año.

Sin embargo, en nuestro país, hay mucha movilidad de personas y muchos de la sierra se trasladan a la selva o ceja de selva y llevan consigo esta tradición ancestral, pero, el suelo y las condiciones climáticas son muy diferentes, así, la posibilidad de utilizar la tierra nuevamente no se da en un año como en la sierra, sino en un mínimo de tres años.

Entonces, es el caso de muchas personas que al no ver que, transcurrido un año, se puede volver a utilizar la tierra que fue quemada y de cuyas cenizas se hace abono, entonces, construyen su casa en otro lugar, y en otro..., y en otro..., repitiendo el proceso una y otra vez, con las terribles consecuencias para el medio ambiente que todos conocemos.

Sin embargo, ¿por qué las conocemos? pues, porque este conocimiento se nos da a través de la educación que tenemos la suerte de recibir, a las personas que realizan estas quemadas constantes de terrenos (que muchas veces desencadenan en incendios forestales de envergadura), probablemente, nadie les haya enseñado acerca del terrible daño ecológico que están generando..., eso también lo da la educación, nos reconcilia con nuestra gran casa que es la tierra, nos enseña a quererla y respetarla como a una madre amorosa que nos cuida y cobija.

Este año la UNIFE celebra los **50 años de su Facultad de Ciencias de la Educación**, medio siglo formando mujeres educadoras, 50 años de vida fructífera en una sociedad compleja como es la peruana, 50 años transmitiendo a diario la luz del conocimiento, los ideales y valores

que ayuden a convivir en paz y en armonía y, sobretodo, formando educadoras de calidad, ellas llevarán esa calidad a una serie de generaciones a su cuidado.

Y junto, con la UNIFÉ, no dejemos nunca de defender la educación de todos, en especial de las mujeres, que constituyen el segmento más proclive a ser olvidado en las zonas más

pobres, donde el analfabetismo tiene rostro de mujer.

Si educamos a una mujer, lo hacemos con su familia, si lo hacemos con la familia, lo hacemos con la sociedad, si formamos educadoras convencidas de la trascendencia de su misión, educaremos a través de ellas a niños, jóvenes y adultos con miras a un Perú mejor.

REFERENCIAS

- Basic Education Coalition (2004). *Teach a Child, Transform a Nation (Transforma una nación dando educación a un niño)*. Washington y Banco Mundial 2002: Indicadores de desarrollo mundial. Washington. Citado en: Save the Children. 2005. El Estado Mundial de las Madres. Madrid.
- Claramunt, M. C. (2000). *Abuso sexual en mujeres adolescentes*. <http://www.paho.org/spanish/hdp/hdw/gph9.pdf>
- CEPAL, UNICEF (2007). *Desafíos*. Boletín de la infancia y adolescencia sobre los objetivos de desarrollo del Milenio. Número 4, enero de 2007. Santiago de Chile.
- Khan K. S.; Wojdyla D.; Say L.; Gulmezoglu A. M.; Van Look PFA. *WHO analysis of causes of maternal death: a systematic review*. Lancet 2006. Citado en: Chaparro, C. La anemia entre adolescentes y mujeres adultas jóvenes en América Latina y Empoderamiento de mujeres adolescentes.
- Núñez, C. (2006). *Educar para transformar, transformar para educar*. Ed. Caminos.
- OPS. S. F. *Programa Mujer, Salud y Desarrollo. Equidad de género en salud*. Disponible en: <http://www.paho.org/spanish/hdp/hdw/GEHPaperSpanish.pdf>
- Organización Mundial de la Salud/Centro Colaborador en Salud de Adolescentes, Universidad de Minnesota/Organización Panamericana de la Salud (2000). A Portrait of Adolescent Health in the Caribbean. En: Schutt-Aine, J. y Maddaleno, M. 2003. Salud sexual y desarrollo de adolescentes y jóvenes en las Américas: Implicaciones en programas y políticas. Washington, D. C.: OPS.
- UNICEF (1993), *Sección de Educación-División de Programas Estrategias para Promover la Educación de las Niñas. Políticas y Programas que funcionan*. Nueva York, Estados Unidos.
- <http://www.unicef.es/actualidad-documentacion/noticias/escuelas-para-%C3%A1frica-21-millones-de-ni%C3%B1os-escolarizados>
- http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/crisismundial_Infancia.pdf
- <http://www.unwomen.org/es/news/stories/2011/4/empowering-women-to-change-the-world-what-universities-and-the-un-can-do/#sthash.76MfZXhd.dpuf>



Mg. Alessandro Caviglia
Marconi

MUJERES, EDUCACIÓN Y JUSTICIA EN LAS SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS

RESUMEN

El presente artículo habla de la educación como un elemento de justicia en la vida de las mujeres, sobre todo, a nivel superior pues, según el autor, les permite comprender las relaciones sociales, económicas y políticas en las que se desenvuelven, les ofrece, además, las herramientas necesarias para que puedan formar asociaciones que fortalezcan sus posiciones en el mercado, así como defender sus derechos y ganar puestos de representación política.

ABSTRACT

The present article talks about education as an element of justice in women lives, especially, at higher level since, according to the author, enables them to understand the social, economic and political relations in which they operate. It also, offers the necessary tools to form associations to strengthen their market positions and defend their rights and gain positions of political representation.

PALABRAS CLAVE

Mujer, educación, justicia.

KEYWORDS

Women, education, justice.

El acceso a una educación de calidad en igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres representa uno de los pilares fundamentales de la justicia para con las mujeres, pues la educación resulta ser una herramienta de capacitación importante para poder lograr funcionamientos valiosos para el desarrollo de los planes de vida de las mujeres, además de ampliar los horizontes de lo que una mujer puede aspirar a ser y a hacer, así como dotar de recursos para que pueda hacer frente al medio social y político en el que se desarrolla.

Si bien, desde hace muchos años se ha sancionado el derecho igualitario a la educación entre varones y mujeres en el ámbito legal, no obstante, en el campo social su acceso a la educación se encuentra restringido por un conjunto de condicionamientos sociales que aún no han sido derribados. Respecto del derecho a la educación para las mujeres, se puede consultar los documentos del sistema internacional de protección de los Derechos Humanos (ONU, 1948, 1966, 1979 y 1984). Tales condicionamientos sociales se encuentran asociados a ideas que en muchos sectores de las sociedades contemporáneas persisten y que impidan que las mujeres tengan acceso a la educación o que cuenten con una educación de calidad. Desde el punto de vista legal, la educación es universal y gratuita; sin embargo, hay muchos sectores sociales en los que las personas, en general, no van a la escuela, y mucho menos tiene acceso a la educación superior (ya sea técnica o universitaria). Pero el grupo que cuenta con menos oportunidades reales son mujeres de sectores sociales deprimidos y que pertenecen a grupos étnicos excluidos.

En las sociedades contemporáneas, el acceso a la educación de las mujeres, y el acceso a la justa igualdad de oportunidades en general se encuentran obstruidos por la confluencia de dos fuerzas políticas que han ido frenando los avances hacia una sociedad democrática y de respeto de los derechos humanos. Estas fuerzas son la neoliberal y la del conservadurismo ultramontano que han aunado esfuerzos para ganar terreno en la política internacional y al interior de los Estados. Aunque ambas fuerzas tienen raíces distintas, ambas coinciden en una política de conservadurismo cultural y de desmantelamiento de la democracia liberal. Justamente, el progresismo cultural y la profundización en la democracia liberal permiten un mayor acceso de las mujeres a la justicia, en especial a una educación de calidad. Tener en cuenta esto nos permite comprender la situación del derecho de las mujeres a la educación desde una perspectiva más amplia.

1. LA ESCALADA NEOLIBERAL EN LA ESCENA MUNDIAL CONTEMPORÁNEA

A raíz del derrumbe del bloque soviético, simbolizado por la caída del Muro de Berlín en 1989, analistas políticos como Francis Fukuyama pronosticaron “el fin de la historia” (Fukuyama, 1992). Dicho acontecimiento traería consigo el fin de las ideologías, pues se había dado término a la confrontación entre las ideologías capitalista y comunista. En una suerte de laberíntica interpretación de Hegel, lo que Fukuyama señala es que con el fin de las ideologías se abre el campo para el reino de la libertad. Pero lo cierto es que con el fin de la “Guerra fría” lo que

se impuso fue la omnipresencia de la ideología neoliberal disfrazada de mundo no ideologizado y de pragmatismo.

De esta manera, lejos de abrirse paso la libertad en el mundo y de finalizar las ideologías, lo que sucedió es que se resucitaron las tesis de la economía neoclásica y los trabajos de los liberales económicos de la escuela austriaca de principios del siglo XX, especialmente los trabajos de Von Mises y Von Hayek. Lo que esos economistas traen consigo son las ideas de un mercado de productos, de servicios y de trabajo completamente desregulado, junto con la exigencia de un Estado reducido a su mínima expresión¹.

Estas ideas se han puesto en circulación en las sociedades por medio de las políticas económicas fomentadas desde el Banco Mundial, las escuelas de economía de las universidades, de las escuelas de derecho –bajo la forma del Análisis Económico del Derecho– y a través de la prensa escrita y televisiva; de manera que se han vuelto moneda corriente en los debates sobre políticas públicas y sobre las cuestiones privadas. Un anexo de estas ideas lo constituye el discurso del “sujeto emprendedor”, que supuestamente, a través de su esfuerzo podrá incorporarse al sistema económico dominante. Pero todo discurso, desde la economía, la política, la filosofía y el derecho, que sostenga que hay que modificar el sistema dominante en parte o en su totalidad es prontamente satanizado y tildado de “estatista”, “comunista” o “caviar”. Es claro que no resulta buena la idea de desarticular los mercados. El mercado se ha mostrado como una herramienta

1 Últimamente, el abogado Alfredo Bullard defendió la idea de que la educación en su totalidad debería de privatizarse, y que el Estado debería apoyar a los padres de familia con un sistema de bonos para que puedan escoger la escuela que preferían. La propuesta de Bullard parecería apoyar la capacidad de elegir de los padres respecto del tipo de escuela a la que enviar a sus hijos, sin embargo no es eso exactamente. Lo que se está defendiendo con esta propuesta es la empresa privada, y no al consumidor, pues el financiamiento por medio del sistema de bonos sería una versión criolla de lo que se hizo en Chile. Con ello, la educación dejaría de ser gratuita y universal, y estaría atada a un sistema de crédito bancario, con la lógica del interés bancario. Las propuestas de Bullard se mueven en péndulo. Van de una opción ultraneoliberal a lo superrealista. Hace no mucho sostuvo que la mejor manera de terminar con la congestión vehicular en Lima era privatizar las calles.

eficaz de distribución de muchos bienes, pero hay que tener en cuenta que hay bienes que no se deben distribuir por o exclusivamente a través del mercado, como son la salud, la educación y la seguridad, entre otros.

La dominación de las ideas neoliberales ha hecho que las sociedades occidentales pasen del “Estado de bienestar” al “Estado de precariedad” (Faser, 2008). En este tránsito las personas en las sociedades contemporáneas han ido perdiendo seguridad de empleo e incertidumbre frente a sus futuras condiciones de vida. Las mujeres, en especial, se han visto vulnerables y, como consecuencia de ello, se han replegado a políticas adversas al feminismo de reivindicación de derechos que tuvo fuerza entre los años 60 y 90. Este repliegue de las mujeres en el contexto de los “Estados de precariedad” ha tenido dos direcciones complementarias. La primera ha sido adherirse a un nuevo feminismo conservador que dejó atrás las reivindicaciones de justicia y las ha reemplazado por la exigencia de reconocimiento de la identidad. Este nuevo feminismo incluye un discurso de diferenciación biológica que explica los diferentes roles que cumplen los hombres y las mujeres. Conforme a dicho discurso, los hombres están más capacitados biológicamente para ocupar cargos públicos, para el pensamiento abstracto y la conducción de organizaciones, mientras que las mujeres serían más aptas para el cuidado y la expresión de la sensibilidad².

La segunda dirección consiste en la adhesión, por parte de las mujeres, a grupos religiosos y políticos conservadores, grupos en los que ellas encuentran seguridad y protección. En el contexto de la “guerra contra el terrorismo”, esta segunda tendencia se ha acentuado en gran parte del mundo. Las mujeres suelen preferir apoyar a líderes políticos que representen virilidad, seguridad y protección, incluso cuando estos líderes tengan políticas que disminuyen las posibilidades de educación y empleo de las

mujeres. Incluso, las mujeres se encuentran más propensas a votar por propuestas que atentan contra su libertad reproductiva y su vida sexual, así como contra sus posibilidades de desarrollo en la sociedad y en la política. En el campo religioso, las mujeres tienden adherir a movimientos claramente machistas que limitan sus posibilidades de alcanzar cargos directivos dentro de sus congregaciones y asociaciones religiosas. Ambas direcciones comparten el matiz de un extremado conservadurismo, completamente adverso al progresismo que podría garantizar los derechos de las mujeres.

Ciertamente, no todas las mujeres que viven en un contemporáneo “Estado de precariedad” toman decisiones sociales, religiosas y políticas adversas a sus intereses y derechos como mujeres, pero la tendencia es marcada. En sociedades como las latinoamericanas, en las que la ola neoliberal ha penetrado con radicalidad, muchas mujeres adhieren a versiones del catolicismo radical de derecha, a movimientos políticos de derecha radical y votan por propuestas adversas a sus intereses y derechos, motivadas por la precariedad en el empleo y en sus condiciones de vida presente, así como la incertidumbre respecto del futuro.

Probablemente se intentará argumentar que este problema de la precariedad en las condiciones de vida que enfrentan las mujeres empata más con la experiencia de las mujeres en Estados Unidos y Europa a raíz de la crisis económica que estalló desde el 2008, pero que en América Latina la situación es diferente, debido a la boyante economía y a los “éxito” de las políticas neoliberales en la economía. Sin embargo, la precariedad laboral se expresa en las políticas de desregularización del mercado de trabajo, la penetración de las ideas machistas en las sociedades latinoamericanas y en la desestructuración de las redes y movimientos sociales que protejan las condiciones de vida de las mujeres en sociedades fuertemente

2 Para ver en acción este discurso, véanse los trabajos de Carol Gilligan.

machistas, competitivas y consumistas. Las trompetas de victoria de la derecha neoliberal en Latinoamérica no son una buena noticia para las mujeres del subcontinente. Las protestas en Chile y en Brasil son una muestra de ello. No es casual que la lideresa más exitosa de la FECH (Federación de Estudiantes de Chile) haya sido Camila Vallejo, una mujer.

La ola conservadora y neoliberal que se ha impuesto en las sociedades contemporáneas, traen consigo preguntas respecto de la educación de las mujeres que estas sociedades se están formulando, a causa del retroceso conservador que estamos viviendo. Entre estas preguntas podemos destacar dos que son centrales: a) ¿Las mujeres han de estudiar?, y b) ¿Qué y para qué han de estudiar las mujeres?

2. ¿HAN DE ESTUDIAR LAS MUJERES?

Frente a esta pregunta es posible responder afirmativa o negativamente. Quienes afirmamos que las mujeres han de estudiar, consideramos que el derecho a la educación es un derecho que las mujeres han ganado durante el siglo XX y frente al cual no puede haber marcha atrás. Consideramos que la conquista del derecho a la educación se inserta en el enfoque de los derechos humanos y en la perspectiva de una sociedad democrática y liberal.

Quienes afirman, en cambio, que las mujeres no han de estudiar abrazan lo que podemos denominar, con Julia Annas, la “teoría de las dos normas” (Annas, 1996). Según tal teoría, las sociedades contemporáneas han de tener dos normas jurídicas y sociales distintas, una para los varones y otra para las mujeres. Esta teoría tiene diferentes posiciones que se van organizando gradualmente. En la posición conservadora más radical, las normas jurídicas y sociales que las sociedades extremadamente conservadoras tienen para las mujeres señalan que ellas no deben estudiar y deben de encontrarse recluidas a la esfera privada del hogar. Del otro lado, se

encuentra la posición liberal que señala que no deben existir dos normas, sino sólo una, de tal manera que las mujeres y los varones deben de gozar de los mismos derechos y libertades, y como consecuencia, las mujeres tienen el mismo derecho a la educación que tienen las mujeres. Si nos comprometemos con el enfoque de los derechos humanos, no hemos de suponer que lo correcto se encuentra en la posición que coincide con el “justo medio”, de modo que lo correcto sería que los varones cuenten con un esquema de mayores derechos a la educación apropiado. Si estamos comprometidos con los derechos humanos, no hemos de elegir la tesis del “justo medio” en esta cuestión, sino que hemos de comprometernos con la posición liberal.

Entre la posición del conservadurismo radical y la posición liberal encontramos una línea continua de posiciones intermedias que vale la pena explorar. Hay una posición que considera que desde el punto de vista del derecho debe dar educación a las mujeres, mientras que desde el punto de vista social no las familias no deben enviar a las mujeres a la escuela o permitirles educación, debido a que las requieren para el trabajo y el cuidado de la casa. En muchos sectores rurales se considera que invertir en la educación a las mujeres no es una idea conveniente porque una mujer educada en la escuela no tendrá tanto éxito en la esfera pública como un varón educado en la escuela, de manera que si la familia tiene pocos recursos, lo más conveniente será utilizarlos en la educación del varón que invertirlos en la educación de las mujeres. Pero además, esta conducta de la familia se ve complementada con un argumento cultural según el cual la norma de la tradición consiste en no educar a las mujeres. Muchas mujeres, en esos contextos, abrazan dicho argumento y consideran que es correcto el que ni ellas ni sus hijas tengan educación escolar.

Una posición más progresista considera la educación para las mujeres debe ser sancionada tanto por el derecho como por las

normas sociales, de manera que se considera que las mujeres deben ir a la escuela, e incluso tener la posibilidad de acceder a educación superior. Pero esto no supone que deben acceder al mismo grado de educación que los varones. Los varones deben de tener una educación de mayor calidad y llegar más arriba en la educación superior. Las mujeres deben de tener una educación mediana, lo suficiente para que sea atractiva para poder acceder a un buen partido como marido. De esta manera, la mujer instruida en esta perspectiva ha de estar instruida para casarse “bien” y educar a los hijos y reformar al marido conforme a los valores tradicionales. Es por esa razón que más importante que la calidad de la educación que la mujer adquiera en la universidad resulta ser el que tenga un título universitario, que la acredite como “digna” de un “buen partido”.

3. ¿QUÉ ES LO QUE DEBERÍAN ESTUDIAR Y PARA QUÉ?

Una cosa es preguntarse si las mujeres han de estudiar y otra es qué han de estudiar ellas. Una sociedad tradicional que considere que las mujeres tienen el derecho a estudiar puede considerar que las mujeres sólo pueden tener acceso a la educación primaria y secundaria, pero no avanzar hacia la instrucción técnica o universitaria. En este caso, la sociedad considera que las mujeres deben tener poco acceso al ámbito público del trabajo y de la participación política. Una sociedad más progresista puede considerar que las mujeres pueden acceder a educación técnica y universitaria, pero sólo para ciertas carreras, principalmente, la educación. Algunas pueden abrir el espectro de opciones a otras carreras como la psicología.

Pero, incluso, cuando las mujeres acceden a la educación superior, es posible que la educación que reciben no les permita acceder a mayores márgenes de justicia política. La educación que reciben puede encontrarse

dirigida a que se adapten a un esquema político y social de dependencia frente al varón. Este es el denominado modelo de educación autodependiente de capacitación y autonomía. Este enfoque considera que “una mujer ‘está capacitada’ si sabe leer y escribir, si tiene educación, habilidades productivas, acceso al capital y confianza en sí misma” (UNESCO, 1997). Este enfoque no considera si las mujeres tienen acceso a recursos, más allá del capital, y acceso a cargos públicos. El proceso de educación no las prepara para el trabajo cooperativo, sino que las atomiza como individuos que deben competir entre ellas.

El enfoque alternativo es el de la educación dirigida al denominado “equilibrio de género”, que permite el poder político suficiente a las mujeres para que modifiquen el esquema de justicia imperante en sus sociedades, de manera que puedan acceder a una igualdad de oportunidades tanto en el plano social como en el político. Este modelo las prepara para, y enfatiza, el trabajo cooperativo, pues entiende que sólo a través de la asociación y el trabajo en conjunto las mujeres podrán exigir derechos dentro de la sociedad en la que se encuentren. Siendo los derechos a la educación, de redistribución social y de representación política los más importantes para que las mujeres puedan acceder a la justicia, el enfoque del “equilibrio de género” resulta ser el adecuado. El mismo término “equilibrio de género” evoca el equilibrio de la “balanza de la justicia” en la que varones y mujeres deben encontrarse en iguales posiciones. Más allá de las diferencias biológicas entre varones y mujeres, la justicia debe garantizar la igualdad de oportunidades. En sociedades conservadoras, la educación no permite que las mujeres accedan a la igualdad de oportunidades. En cambio, el enfoque educativo de “equilibrio de género” otorga a las mujeres las herramientas suficientes para poder modificar las condiciones sociales y políticas en las que se encuentran.

4. LO QUE LA EDUCACIÓN PUEDE LOGRAR EN PRO LA JUSTICIA PARA CON LAS MUJERES

La educación, en sus diferentes niveles, puede otorgar a las mujeres herramientas valiosas en su camino de acceso a las mujeres. Estas herramientas pueden ir desde información relevante hasta comprensión más amplia respecto de las relaciones económicas, sociales y políticas en las que se encuentran inmersas. Una de estas herramientas lo constituye la información relevante para que las mujeres puedan salir del ámbito doméstico e insertarse en la red del mercado para tener pequeñas empresas comercializadoras. Pero este paso no es suficiente, pues lo que logran con ello es incorporarse a un sistema de mercado que puede ser injusto porque carece de límites y los poderes hegemónicos en él colocan a las mujeres en una situación de desventaja.

Un nivel superior lo constituye la educación que permite a las mujeres comprender las

relaciones sociales, económicas y políticas en las que se encuentran. Esta les ofrece herramientas para que puedan formar asociaciones que puedan fortalecer sus posiciones en el mercado, así como defender sus derechos y ganar puestos de representación política (Nussbaum, 2012). La incorporación económica no basta para que la educación redunde en funcionamientos valiosos, es decir, para que tenga consecuencias prácticas importantes en la vida de las mujeres. De tal manera, no basta con que adquieran habilidades verbales y matemáticas básicas, como son aprender a leer, a escribir y a realizar operaciones matemáticas básicas. Una formación de mayor calidad, que involucre el cultivo de la imaginación por medio de las humanidades y las artes, permite a las mujeres comprender las relaciones en las que éstas se encuentran inmersas. Comprender las situaciones políticas y sociales, y poder asociarse para pensar en maneras de acceder y conseguir derechos es lo mejor que la educación puede hacer para las mujeres.

REFERENCIAS

- Annas, Julia (1996). *Las mujeres y la calidad de vida: ¿Dos normas o una?* En: Sen, Amartya y Nussbaum, Martha. *Calidad de vida*. México: FCE.
- Fukuyama, Francis (1992). *El fin de la historia y el último hombre: la interpretación más audaz y más brillante de la historia presente y futura de la humanidad*. Buenos Aires, Argentina: Planeta.
- Fraser, Nancy (2008). *Escalas de la justicia*. Barcelona, España: Herder.
- Nussbaum, Martha (2012). *Crear capacidades*. Barcelona, España: Paidós.
- Nussbaum, Martha (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona, España: Herder.
- UNESCO (1997). *Quinta conferencia de educación para adultos*. Hamburgo.
- ONU. *La declaración universal de derechos humanos de 1948*.
- ONU. *El pacto de derechos económicos sociales y culturales de 1966*.
- ONU. *La convención sobre la eliminación de toda forma de discriminación contra la mujer de 1979*.
- ONU. *La convención sobre los derechos del niño de 1983*.



Abog. Gisela Hortencia
Vidal Cabeza de
Tarazona

APUNTES SOBRE EL RECONOCIMIENTO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR A LAS MUJERES

*“...la máxima participación de la mujer, en igualdad de condiciones con el hombre, en todos los campos, es indispensable para el desarrollo pleno y completo de un país, el bienestar del mundo y la causa de la paz”
(CEDAW).*

RESUMEN

El artículo aborda el tema del difícil acceso al derecho a la educación superior de la mujer peruana en el siglo XIX, los instrumentos jurídicos internacionales que se expidieron garantizando su derecho para acceder a estudios universitarios, así como la situación actual de algunos países en el mundo (principalmente de religión musulmana) donde todavía se le niega la oportunidad a la mujer de estudiar en una universidad.

ABSTRACT

The present talks about the difficult Access to the right to higher education of Peruvian women in the XIX century, the international legal instruments issued guaranteeing its right to Access to university studies, as well as the current situation in some countries (mostly muslim religion) where it is still denied to women the opportunity to study at a university.

PALABRAS CLAVE

Derecho a la Educación, derecho de la mujer, no discriminación.

KEYWORDS

Right to education, right of women, non-discrimination.

Es indudable que la inversión en la educación representa la mejor decisión que un Estado puede tomar como inicio para alcanzar el desarrollo pleno como país. El acceso a una educación de calidad y en todos sus niveles no solo permite el desarrollo de las potencialidades del ser humano sino que también combate la ignorancia de los pueblos, condición que permite el nacimiento de argumentos que promueven las desigualdades entre los seres humanos y es la causa de las innumerables injusticias sociales en el mundo. El documento Implementation of the International Covenant on Economic Social and Cultural Rights (1999) (documento para la implementación del Convenio Internacional sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales), hace referencia a la Educación como un derecho humano e indispensable para el desarrollo y ejercicio de los demás derechos reconocidos del hombre; en ese sentido, señala lo siguiente:

The right of education (article 13 of the Covenant)

Education is both a human right in itself and an indispensable means of realizing other human rights. As an empowerment right, education is the primary vehicle by which economically and socially marginalized adults and children can lift themselves out of poverty and obtain the means to participate fully in their communities. Education has a vital role in empowering women, safeguarding children from exploitative and hazardous labour and sexual exploitation, promoting human rights and democracy, protecting the environment, and controlling population growth.

Increasingly, education is recognized as one of the best financial investments States can make. But the importance of education is not just practical: a well-educated, enlightened and active mind, able to wander freely and widely, is one of the joys and rewards of human existence (p. 5).

Sin embargo, es sabido que durante siglos el acceso a la educación fue un privilegio destinado exclusivamente a los varones, relegando a las mujeres a las tareas principalmente domésticas. No se conoce con exactitud cuándo ni por qué la humanidad empezó a fomentar y promover esta mentalidad de desigualdades entre hombres y mujeres; sin embargo, se ha hecho patente en la historia de la humanidad que los argumentos para sostener estas diferencias tomaron inclusive, como base, textos de carácter religioso como un intento de justificar que por ley divina la mujer estaría subordinada al varón, como sucede actualmente con el Corán en algunos países árabes. A manera de ejemplo, el Libro Sagrado del Corán, al respecto, señala lo siguiente:

4:34 Los hombres tienen autoridad sobre las mujeres en virtud de la preferencia que Alá ha dado a unos más que a otros y de los bienes que gastan. Las mujeres virtuosas son devotas y cuidan, en ausencia de sus maridos, de lo que Alá manda que cuiden. ¡Amonestad a aquéllas de quienes temáis que se rebelen, dejadlas solas en el lecho, pegadles! Si os obedecen, no os metáis más con ellas. Alá es excelso, grande.

Esta situación trajo como consecuencia varios siglos de años en donde la mujer no podía ni puede en la actualidad, alcanzar en la sociedad su estatuto humano en plenitud; justificándose de esta manera, y por siglos, diferentes formas de explotación y dominación contra la mujer, como por ejemplo, el negarle el acceso a la educación. Tuvieron que pasar años de lucha, debates e incluso una Guerra Mundial para que la comunidad internacional reconociera, no solo la igualdad entre hombre y mujer sino también, entre otros derechos, el Derecho a la Educación

en todos sus niveles como un derecho humano fundamental. No obstante, se expedieron los instrumentos jurídicos de carácter internacional que respaldan la igualdad de acceso a la educación entre hombres y mujeres, –y en el caso peruano también normas nacionales para permitirles el ingreso a universidades– existen aún en la actualidad países que niegan esa igualdad prohibiéndoles a las mujeres el acceso a la educación superior.

EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA MUJER EN EL PERÚ

Si bien es cierto, en el Perú la educación primaria se hizo obligatoria en 1866 para hombres y mujeres, la educación secundaria todavía estaba dirigida exclusivamente a los varones. Sin embargo, la lucha mayor fue por el derecho de las mujeres a la educación superior. Esto debido a que el panorama en el mundo no era del todo favorable; por ejemplo, la Universidad de Bologna (Italia), muy reconocida en Europa por su Facultad de Jurisprudencia (Derecho), había expedido, en el año 1377, un Decreto que señalaba lo siguiente:

Ya que la mujer es la razón primera del pecado, el arma del demonio, la causa de la expulsión del hombre del paraíso y de la destrucción de la antigua ley, y ya que en consecuencia hay que evitar todo comercio con ella, defendemos y prohibimos expresamente que cualquiera se permita introducir una mujer, cualquiera que ella sea, aunque sea la más honesta en esta universidad.

Tal como lo afirma Itatí (2008), a pesar del mencionado Decreto, fue a finales de la Edad Media, que en Italia algunas mujeres aristocráticas pudieron ingresar a la universidad, llegando a obtener el título de Doctoras e incluso a ejercer la docencia universitaria, generalmente en la carrera de Derecho, lo que explicaría por qué dicha universidad creada en el siglo XII, estaba especializada en la enseñanza del Derecho.

En el Perú, sucedía un escenario parecido; tal como lo relata Elvira García y García (1924) en su obra “La Mujer Peruana a través de los siglos”, hizo referencia a la situación de la mujer peruana en el siglo XIX, señalando lo siguiente:

En los albores del siglo pasado, habría parecido una osadía, el que la mujer pretendiera, en el Perú, ingresar a la Universidad, lugar dedicado a los eminentes varones, quienes con su talento y luces, se encargarían de sostener las grandes verdades de la ciencia.

Nuestra Universidad Mayor de San Marcos, tuvo siempre un carácter eminentemente conservador, y así fue como se sostuvo una especie de barrera para la mujer, de quien se afirmaba a cada paso, que no debía profundizar mucho en sus estudios porque corría el grave riesgo de debilitar su fe; y para mantenerla en el culto exclusivo del hogar, y en su obediencia sumisa al hombre, debía ser un tanto ignorante (...) (p. 385).

Vemos, pues, que las entidades universitarias no contemplaban la posibilidad que la mujer pudiera libremente ingresar a sus aulas a seguir estudios profesionales. En el caso del Perú, el proceso del ingreso de la mujer a los estudios universitarios no fue del todo fácil. Hubo durante muchos años un clima de debate sobre la capacidad intelectual de la mujer para poder realizar estudios de nivel superior, así como el rol que ésta debía cumplir en la sociedad. Sin embargo, a pesar de las opiniones encontradas al respecto, en el Perú fueron varias las mujeres que pudieron realizar estudios universitarios antes de 1908, año en el que se promulgó durante el Gobierno del Presidente Augusto B. Leguía, la Ley 801 (expedida el 7 de noviembre de 1908) y que permitió el acceso a los grados académicos universitarios a las mujeres. El texto de la referida ley decía lo siguiente:

Ley N° 801

Artículo Único.- Las mujeres que reúnan los requisitos que la ley exige para el ingreso a las

universidades de la República, serán matriculadas en ellas cuando así lo soliciten, pudiendo optar los grados académicos y ejercer la profesión a que se dediquen.

Las mujeres que accedieron a la educación universitaria antes de la expedición de esta ley lo hicieron mediante dispensas especiales otorgados por el Congreso de la República del Perú. Por ejemplo, el Presidente del Congreso Aurelio Sousa, mediante Resolución Legislativa, publicada el 7 de diciembre de 1899, dispuso del examen general de instrucción media que exigía el Reglamento del ramo a los aspirantes universitarios, a Esther Festini de Ramos Ocampo, quien años más tarde se convertiría en la primera Doctora en Letras con la tesis titulada “Cuestiones relativas a la educación femenina”.

De igual manera, mediante Resolución Legislativa del 29 de noviembre de 1902, el Congreso declaró expedita a María Luisa Molineros para matricularse en la Facultad de Letras de la Universidad Mayor de San Marcos.

Asimismo, no podemos dejar de mencionar a María Trinidad Enríquez quien ingresó a la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad del Cusco en 1875, convirtiéndose en la primera mujer en ingresar a la universidad, aunque no llegó a graduarse debido a la imposibilidad que tenían las mujeres en ese entonces. Otras mujeres que lograron estudiar en la universidad bajo la misma modalidad de dispensa, fueron: Margarita Práxedes Muñoz, quien en 1890 se convirtió en la primera Bachiller en Ciencias con la tesis titulada “La unidad de la materia o identidad de origen de los reinos inorgánicos y orgánico”; Laura Esther Rodríguez Dulanto, quien en 1900 fue la primera Doctora en Ciencias y la primera mujer Médico-Cirujano, entre otras.

Si bien, podemos afirmar que para comienzos del siglo XX, gracias a la expedición de la Ley 801, la mujer en el Perú podía acceder a estudios y obtener los grados universitarios; sin embargo,

este derecho de acceso a la educación en el nivel superior no estaba del todo garantizado. Cualquier gobierno de turno podría modificar esa ley interna e incluso derogarla mediante otra ley, manteniéndose aún en los primeros 40 años del siglo XX una protección –aunque no del todo garantizada– de acceso a la educación superior de la mujer, con respecto a los varones.

NORMAS INTERNACIONALES QUE RECONOCEN LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO DERECHO HUMANO

Luego de la culminación de la Segunda Guerra Mundial, los Estados vieron la necesidad de discutir el tema del hombre, su naturaleza y su condición en el mundo, para lo cual, convinieron en redactar la “Carta de las Naciones Unidas”, documento que entró en vigor el 24 de octubre de 1945. En este documento se llegó a la conclusión de que los países estaban resueltos, entre otras cosas:

“A reafirmar la fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana, en la igualdad de derechos de hombres y mujeres y de las naciones grandes y pequeña” (el resaltado es nuestro).

Y tenían como uno de sus propósitos:

“Realizar la cooperación internacional en la solución de problemas internacionales de carácter económico, social, cultural o humanitario, y en el desarrollo y estímulo del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión” (el resaltado es nuestro).

Este documento fue el primero de carácter internacional en el cual varios Estados del mundo reconocieron lo que indudablemente por naturaleza le correspondía al ser humano (varón y mujer), como son: el reconocimiento de derechos fundamentales, su dignidad, su

valor como persona humana, e igualdad de derechos.

Asimismo, años más tarde, la Asamblea General de la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, presidida por la Sra. Eleanor Roosevelt, viuda del presidente estadounidense Franklin D. Roosevelt, aprobó la “Declaración Universal de Derechos Humanos” el 10 de diciembre de 1948. Este documento representa la base jurídica del siglo XX en materia de derechos humanos. La Declaración, compuesta por 30 artículos y de gran fuerza moral para los países que lo suscriben –entre ellos el Perú–, tomó como base el principio que los derechos humanos se fundamentan en la “*dignidad intrínseca*” de todas las personas. Esa dignidad y los derechos a la libertad y la igualdad que se derivan de ella son inalienables, porque ambos: varón y mujer, son miembros de una familia humana.

En tal sentido, la “Declaración Universal de Derechos Humanos”, reconoció al Derecho a la Educación como un Derecho Humano, y así fue redactado en su artículo 26:

Artículo 26

1. *Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.*
2. *La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las*

Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. *Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.*

Muchos países han citado la Declaración o incluido sus disposiciones en sus leyes básicas o constituciones, y muchos pactos, convenios y tratados de derechos humanos concertados desde 1948 se han basado en sus principios.

Otro de los instrumentos internacionales que reconoce el derecho a la educación superior es el “Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales”, documento que entró en vigor el 3 de enero de 1976, y promueve los derechos humanos de tres tipos:

- › El derecho al trabajo en condiciones justas y favorables.
- › El derecho a la seguridad social, a un nivel de vida adecuado y a los niveles más altos posibles de bienestar físico y mental.
- › El **derecho a la educación** y el disfrute de los beneficios de la libertad cultural y el progreso científico.

Sobre el tema de la Educación, el artículo 13 del instrumento internacional antes referido, señala lo siguiente:

Artículo 13

1. *Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen **el derecho de toda persona a la educación**. Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia*

y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

2. *Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:*

a) *La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;*

b) *La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;*

c) *La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;*

d) *Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria;*

e) *Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente. ...(...)*

Asimismo, es importante mencionar entre los documentos internacionales, a la “Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer” (CEDAW por sus siglas inglés: “Committee on the Elimination

of Discrimination against Women”), documento que fuera aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas un 18 de diciembre de 1979 y entrado en vigor como tratado internacional el 3 de septiembre de 1981.

Entre los tratados internacionales de derechos humanos esta Convención ocupa un importante lugar por incorporar a la población femenina de la humanidad a la esfera de los derechos humanos en sus distintas manifestaciones. El espíritu de la Convención tiene su génesis en los objetivos de las Naciones Unidas: reafirmar la fe en los derechos humanos fundamentales, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres. La Convención define el significado de la igualdad e indica cómo lograrla. En este sentido, la Convención establece no sólo una declaración internacional de derechos para la mujer, sino también un programa de acción para que los Estados Partes garanticen el goce de esos derechos.

En su preámbulo, la Convención reconoce explícitamente que “las mujeres siguen siendo objeto de importantes discriminaciones” y subraya que esa discriminación viola “los principios de la igualdad de derechos y del respeto de la dignidad humana”.

Según el artículo 1, por “discriminación” se entiende:

Artículo 1

A los efectos de la presente Convención, la expresión “discriminación contra la mujer” denotará toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera (el resaltado es nuestro).

La Convención afirma positivamente el principio de igualdad al pedir a los Estados Partes que tomen “todas las medidas apropiadas, incluso de carácter legislativo, para asegurar el pleno desarrollo y adelanto de la mujer, con el objeto de garantizarle el ejercicio y el goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales en igualdad de condiciones con el hombre” (artículo 3).

Asimismo, con respecto al tema de la educación, el artículo 10 señala lo siguiente:

Artículo 10

*Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para **eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación** y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres:*

- a) *Las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en zonas rurales como urbanas; esta igualdad deberá asegurarse en la enseñanza preescolar, general, técnica y profesional, incluida la educación técnica superior, así como en todos los tipos de capacitación profesional (el resaltado es nuestro);*
- b) *Acceso a los mismos programas de estudios y los mismos exámenes, personal docente del mismo nivel profesional y locales y equipos escolares de la misma calidad;*
- c) *La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante*

- la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos en enseñanza;*
- d) *Las mismas oportunidades para la obtención de becas y otras subvenciones para cursar estudios;*
 - e) *Las mismas oportunidades de acceso a los programas de educación complementaria, incluidos los programas de alfabetización funcional y de adultos, con miras en particular a reducir lo antes posible la diferencia de conocimientos existentes entre el hombre y la mujer;*
 - f) *La reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios y la organización de programas para aquellas jóvenes y mujeres que hayan dejado los estudios prematuramente;*
 - g) *Las mismas oportunidades para participar activamente en el deporte y la educación física;*
 - h) *Acceso al material informativo específico que contribuya a asegurar la salud y el bienestar de la familia.*

Otros documentos relacionados a la enseñanza superior y que actualmente son administrados por la UNESCO, podemos mencionar: la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza; la “Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior (11 de noviembre de 1997)”; la “Convención Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe 1974”.

SITUACIÓN ACTUAL

Apesar de la existencia de normativa internacional que reconoce el derecho humano de la mujer a la educación en cualquier de sus niveles, sin discriminación alguna, este reconocimiento está

supeditado a que cada país del mundo se adhiera a la mencionada Declaración. Sin embargo, esto no ha sucedido con todos los países. En el caso de Irán y Afganistán, países que a la fecha no han suscrito la Declaración Universal de los Derechos Humanos la mujer no puede ejercer plenamente el derecho a la educación. Por ejemplo, Afganistán, país donde se rige por el Sharía, código de derecho islámico sobre las mujeres, la Asociación Revolucionaria de las Mujeres de Afganistán (RAWA), ha publicado en su página Web una lista de 29 prohibiciones a las que son sometidas las mujeres de dicho país y en donde se aprecia en el 5° punto, lo siguiente:

(...)

5° Prohibición a las mujeres de estudiar en escuelas, universidades o cualquier otra institución educativa (los talibán han convertido las escuelas para chicas en seminarios religiosos).

El diario español ABC.es publicó la lista completa en su página Web.

Asimismo, según información difundida a través de los medios, en Irán, un total de 36 universidades anunciaron que las mujeres no podrán cursar 77 carreras que se imparten en dichos centros de educación superior porque consideran que algunos estudios deben ser de “un solo género”; y por tanto, exclusivos para los hombres. Según declaraciones de la abogada iraní Shirin Ebadi, Premio Nobel de la Paz, a diversos medios, esta medida pretende devolver a las mujeres al “ámbito privado, ya que no toleran su presencia en la escena pública”. En su opinión, el objetivo real de las universidades y del gobierno de Irán es el de **reducir la proporción de alumnas por debajo del 50%**, cuando en la actualidad su número supera el 65%, para así “debilitar el movimiento feminista iraní en su campaña contra las leyes discriminatorias islámicas”.

Es decir, que la medida de restringir el acceso a estudios universitarios a las mujeres se debe

a la preocupación que tienen los altos clérigos del régimen teocrático dominante en Irán ante los “efectos secundarios” que podría tener en la sociedad el aumento del nivel educativo de las mujeres. Esta prohibición se produce años después que las mujeres hayan superado a los hombres en matrícula en la universidad. Según el diario británico *The Telegraph*, en el último año, en los exámenes de ingreso a la universidad las mujeres habían superado de tres a dos a los de los hombres. Adicionalmente, el Gobierno iraní ha expedido últimamente normas que impiden que las mujeres puedan acceder a ciertas carreras como filología inglesa, traducción de inglés, gestión de hoteles, arqueología, física nuclear, ingeniería informática, ingeniería eléctrica o industrial y administración de empresas.

Caso contrario, encontramos en Arabia Saudí, donde la universidad “Princesa Nura Bint Abdelrahman”, permitirá a las jóvenes saudíes que estudien medicina, farmacia, fisioterapia, gestión informática e idiomas a partir del año 2010. El objetivo de esta universidad es promover la educación femenina en el reino y mejorar las condiciones de las mujeres para que formen parte integrante del desarrollo saudí y son conscientes que la formación de la mujer en las universidades contribuye a ese desarrollo social. Hoy en día más de la mitad de los casi 200,000 estudiantes de universidades saudíes son mujeres. Sin embargo, como las leyes saudíes todavía imponen la segregación de sexos, a las mujeres no les está permitido compartir las clases con hombres.

Afortunadamente, nuestro país no se rige por normas religiosas tan rígidas y discriminatorias contra las mujeres como las de algunos países de religión musulmana. Nuestra Constitución Política, es su artículo 13º, señala que la educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana, y en su artículo 18 hace referencia específicamente a la educación

universitaria, señalando que tiene como fines, la formación profesional, la difusión cultural, la creación intelectual y artística y la investigación científica y tecnológica. No obstante, no debemos olvidar lo difícil que fue para nuestras antecesoras poder acceder a los estudios universitarios, su lucha constante ante una sociedad peruana machista y con alto índice de analfabetismo, así como todo el esfuerzo que a nivel internacional se desarrolló con la finalidad de reconocer el derecho a la educación en todos sus niveles como derecho fundamental del ser humano sin discriminación.

Cabe resaltar que en nuestro país donde, lamentablemente, aún persiste en la sociedad el pensamiento machista, y con un alto índice de violencia hacia la mujer, contamos con una universidad femenina, dirigida exclusivamente a la mujer, comprometida con su educación para su desarrollo personal y profesional que le brinde la independencia económica mediante el acceso al trabajo digno para beneficio suyo y el de su familia.

La labor que realiza la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFÉ), como “Universidad de la Mujer” ha reflejado su compromiso fiel y constante durante estos 50 años, brindado a las mujeres peruanas la oportunidad de acceder a estudios superiores, en las carreras de Arquitectura, Educación, Derecho, Traducción, Interpretación y Ciencias de la Comunicación, Ingeniería de Sistemas, Nutrición, Administración y Negocios Internacionales, Psicología, y este año 2013, la apertura de la Carrera de Contabilidad y Finanzas, brindando a la sociedad peruana cada año profesionales con fuertes valores cristianos, éticos, con capacidad de liderazgo, con una sólida capacitación científica, humanística y tecnológica, con vocación de servicio, proyectándose como agentes de transformación social para lograr una sociedad más justa, solidaria e incluyente. Su misión y visión así lo afirman.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

No es verdad que estamos viviendo en un mundo y en un siglo donde ya no existe discriminación entre varones y mujeres. No ha sido suficiente la expedición de normas internacionales de Derechos Humanos para que se erradique esa desigualdad. Todavía persiste el interés

–aunque equivocado– de algunas sociedades en el mundo de mantener un poderío sobre la mujer y así mantenerla subordinada; y para lograrlo, la priva de aquello que realmente le daría su libertad y plenitud como ser humano, el acceso a la educación y sobre todo al de la educación superior.

REFERENCIAS

- García y García, E. (1924). *La mujer peruana a través de los siglos. Serie historiada de estudios y observaciones*. Lima, Perú: Imprenta americana.
- Itatí, A. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista argentina de sociología*, 7(4), 11-46. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-32482006000200002
- Constitución Política del Perú (1993). Edición Oficial del Congreso de la República.
- ABC.es Internacional (18 de octubre de 2013). *Las 29 prohibiciones que los talibanes imponen a las mujeres*. Recuperado de: <http://www.abc.es/internacional/20131018/abci-veintinueve-razones-taliban-mujeres-201310162122.html>
- ABC.es Sociedad (21 de agosto de 2012). *Irán prohíbe a las mujeres acceder a 70 especialidades universitarias*. Recuperado de: <http://www.abc.es/20120821/sociedad/abci-iran-mujeres-universidad-201208211352.html>
- Asociación Revolucionaria de las Mujeres de Afganistán (RAWA). *Algunas de las restricciones impuestas por los talibán a las mujeres en Afganistán*. Recuperado de: http://www.rawa.org/rules_sp.htm
- Organización de las Naciones Unidas (1945). *Carta de las Naciones Unidas*. Recuperado de: <http://www.un.org/es/documents/charter/preamble.shtml>
- Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Organización de las Naciones Unidas (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer - Committee on the Elimination of Discrimination against Women (CEDAW)*. Recuperado de: <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/>
- Tait, R. (20 de agosto de 2012). *Anger as Iran bans women from universities*. *The Telegraph - World Section - Middle East*. Recuperado de: <http://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/middleeast/iran/9487761/Anger-as-Iran-bans-women-from-universities.html>
- UNESCO (1974). *Convención Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13512&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO (1997). *Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior*. Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO (1999). *Right to Education Scope and Implementation- General Comment 13 on the Right to Education (Art. 13 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights) - United Nations*. Recuperado de: http://portal.unesco.org/education/es/file_download.php/c144c1a8d6a75ae8dc55ac385f58102erighteduc.pdf
- Webislam (6 de noviembre de 2008). *Universidad para Mujeres en Arabia Saudí*. Recuperado de: http://www.webislam.com/articulos/34770-universidad_para_mujeres_en_arabia_saudi.html



Mg. Ing° Cecilia Gadea
Rubio

LA MUJER EDUCADORA EN LOS ENTORNOS DEL SIGLO XXI

RESUMEN

Hablar de mujer, así como de educación ha sido y es un reto describirlo en pocas páginas. El presente artículo pretende resumir algunas de las bondades y retos a los que se enfrenta la mujer educadora del siglo XXI. Situaciones de su entorno como la vorágine de la sociedad del conocimiento, de la tecnología y la afrenta de los valores en los jóvenes, así como tener presente la alegría en su vida y sobre todo en sus aulas, son algunos de los temas que se trata en las siguientes líneas, a modo de pinceladas y de experiencias vividas.

ABSTRACT

Speaking of women and education has been and is a challenge to describe in a few pages. The present article aims to summarize some of the benefits and challenges of the XXI century woman educator faces. Situations of her environment as the maelstrom of the knowledge society, technology and the reproach of values in young people and remember the happiness in their lives and especially in their classrooms are some of the topics covered in the following lines, for strokes and experiences.

PALABRAS CLAVE

Mujer, educación, innovación, Sociedad del Conocimiento, tecnología, valores, alegría.

KEYWORDS

Women's education, innovation, society, technology, values, happiness.

Desde que el papel de la mujer en nuestra sociedad ha dado un giro, de “ama de casa” a “mujer profesional”, ha sido consecuencia de su coraje por aprender más y dejar el yugo que le impusieron el medio sociocultural del siglo pasado, en el que no se valoraban sus aportes en el campo del conocimiento y solo se extendían al hogar y a los quehaceres que en este se vivían.

Es así que la mujer se involucra en la educación y se inicia como gestora de contenidos y como partícipe del aprendizaje y más adelante accede a cargos de responsabilidad en ese mismo ámbito.

La mujer del siglo XXI es y seguirá siendo uno de los ejes primordiales, que permite a la sociedad su acercamiento al conocimiento, a través de su participación psicosocial y su aporte equilibrado entre la razón y la emoción.

Este hecho mencionado en el párrafo anterior y expuesto por muchos estudiosos de las ciencias sociales, hace del quehacer de la mujer educadora, uno de los ejes principales en aspectos de interés actual como son, la inclusión, la brecha educacional, la brecha digital y la rama psicoeducativa, la cual se ha tornado sumamente importante en ámbitos formativos.

Mientras que el varón ha ocupado por muchos años el estereotipo de desempeñar labores que involucran productividad, heredadas de los rezagos de la llamada “Sociedad Industrial” y que matiza muy bien con las innovaciones tecnológicas actuales, la mujer es vista mayormente en su quehacer de educar, guiar, tutorizar, aconsejar y orientar de manera integral la formación de las nuevas generaciones.

Especial perspectiva la ofrece la nueva visión que le dan las tecnologías de la información a la educación en el mundo actual, donde la mujer se enfrenta a este nuevo reto con una visión diferente y una expectativa difícil de enfrentar.

Al respecto, Cecilia Castaño (2005), comenta, “Ante los cambios tecnológicos, la actitud de las mujeres, suele ser de cautela. Hay una mezcla de esperanza y miedo”. Es la cautela una de las virtudes que experimenta la mujer, sin dejar de ser atrevida en ámbitos en los que ella conoce y puede opinar y guiar. La actitud de la mujer ante los cambios, queda claro, entonces, que es mesurada y prudente.

Es así que la educación encuentra en la mujer una gama de habilidades como las señaladas, de las cuales se vale para resaltar su potencial como educadora, lo que permite el desarrollo de sus destrezas, obteniendo resultados eficaces que son percibidos por su entorno cercano, hijos, alumnos, familia, amigos, subordinados.

LA MUJER EDUCADORA EN EL ENTORNO DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Los cambios inminentes que nos trae la sociedad del conocimiento han repercutido en el doble papel que desempeña la mujer recalando ventajas más que desventajas.

La mujer es partícipe activa de una mezcla de labores sociales, por un lado, de aquellas ligadas exclusivamente a la femineidad como son, maternidad y cuidados especiales de los niños,

en los que la vemos actuar como, psicóloga, nutricionista, conciliadora, profesora, abogada, enfrentando muchas veces retos que ni ella misma pudo haber pensado vencer, con la única fuerza que le hace posible desempeñar estas labores: el amor. Asimismo, debe rendir en otros menesteres como son los relacionados con su profesión en el área de su competencia, lo cual, en la actualidad, ya no tiene restricciones.

La gran ventaja de que la mujer comparta sus quehaceres domésticos con su desempeño laboral, es fruto de su influencia como educadora, donde resalta ese doble papel, en su función de educadora/madre y de educadora/profesional.

Resalta esta doble función en los diversos niveles educativos y del desarrollo de la persona, desde su etapa del desarrollo infantil hasta en su vida universitaria.

EDUCACIÓN, MUJER E INNOVACIÓN

Si bien es cierto, los últimos pasos en la educación se han caracterizado por un llamado a lo nuevo, a dejar de lado lo tradicional y avocarse a los métodos actuales de enseñanza/aprendizaje, le cuesta mucho al docente de hoy alinearse y se siente ahogado en las densas aguas de lo tradicional y antiguo. Cabe señalar que la mujer educadora no está exenta de esta afirmación y el sustento lo encontramos en la disyuntiva de dedicar más tiempo a renovarse profesionalmente o pasar este tiempo extra con su familia.

EDUCACIÓN, MUJER Y TECNOLOGÍA

Esta trilogía cada vez es más difícil de separar. La tecnología invade todos nuestros terrenos, sin quererlo la tenemos en nuestra vida personal, a través de los celulares, iPhone, iPad, etc., en nuestro hogar o en el trabajo con las pc's, portátiles, tablets, scanners, etc.

Todos somos conscientes del gran cambio que se viene sintiendo con el apogeo y dependencia de

las TIC's en nuestra vida diaria, la educación y las mujeres educadoras, en especial, no escapan a estos entornos vertiginosos y de amplio alcance.

Lo queramos o no, el tiempo se ha convertido en nuestro enemigo más cercano y la vida agitada nos hace olvidar cuánto dependemos de él, ya no solo en los centros laborales, sino también en nuestros hogares, parecería que siempre tenemos el escritorio de trabajo a nuestro lado.

Por otro lado, las experiencias de la vida diaria nos han indicado a padres y educadores que las interacciones en exceso con la tecnología son dañinas para nuestro desarrollo, en este campo se mencionan a las llamadas TIC's y sus usos múltiples, en especial en el caso de los niños. ¿No será que lo que hay que arreglar es el tiempo que los padres pasan con sus hijos y no echarle la culpa a la tecnología?

Al respecto, Fernando Iriarte, (2008) menciona: “Los niños viven en un estado de indefensión, tanto frente a los medios tradicionales como frente a los sistemas que han desarrollado en los últimos años la tecnología digital”.

La educadora del siglo XXI, por tanto, debe arriesgarse a dar el salto fuera de sus aulas para comenzar a propiciar aprendizajes significativos y potenciar nuevas formas de aprender haciendo uso de las TIC's.

Guiar al educando y presentarle las diferentes opciones para su aprendizaje no es tarea fácil, la idea está en aceptar el reto. En definitiva, la mujer educadora debe experimentar un cambio de actitud. No temer a lo nuevo que trae la tecnología sino convertirla en su compañera de camino, investigar sus nuevos ofrecimientos, usarla y luego evaluar cuánto es lo que ayuda o entorpece a la formación. Si no la conocemos y no la usamos, ¿cómo la podremos evaluar con objetividad?

El dicho popular dice “El que arriesga, gana”. La educadora de hoy, debe arriesgar,

comprometerse, buscar, investigar, conocer, preguntar y sobre todo, hacer uso de su natural curiosidad que la puede ayudar a acercarse al uso de las tecnologías de la información con creatividad para acercarla a la educación.

EDUCACIÓN, MUJER Y VALORES

Sinués de Marco, María del Pilar (1954), menciona: “He comenzado a pintar la educación de la mujer en nuestra actual sociedad, por la clase más elevada, porque es la única clase que educa a sus hijas”.

Si algo debe respetarse en todos los medios y debe prevalecer por encima de todo, son los valores. La mujer educadora lidia a diario con cada pregunta, cada cuestionamiento, cada inquietud de sus alumnos. Disyuntivas que se le presentan al joven de hoy deben muchas veces ser resueltas por los educadores.

Los medios de comunicación anuncian por distintos canales siempre dos formas de vivir, o usas tus valores o vives sin ellos, solo hay dos opciones.

Mencionó una parte del mensaje del Papa Francisco a los jóvenes en Brasil, “Hay que despojarse de la cultura del bienestar y de la fascinación por lo provisional”.

El educador debe saber enfrentar y responder con sus valores a frases actuales como “me da igual”, “es pasajero”, “si no me resulta, lo cambio o lo dejo”, acompañada de actitudes como la dejadez, la apatía, el desaliento, que acompañan al joven de ahora y que lo convierten en un hito de lo fácil, de lo no duradero, de lo rápido.

Al parecer estamos viviendo la época de la persona “Light” sintiendo todo pasajero y efímero, hasta los sentimientos, actitudes y expresiones del día a día son “transitorias” para muchos de los jóvenes.

La mujer educadora tiene esta encomiable labor, de guiar por el camino correcto y sano a los jóvenes, para lo cual debe, no solo usar su instinto maternal, sino también sus conocimientos axiológicos mediante los cuales fortalecerá sus opiniones, fortalecerse ella misma con sus prácticas en la moral y en la fe y demostrar al joven que todo se puede lograr con esperanza amor y verdad.

EDUCACIÓN, MUJER Y ALEGRÍA

Robert Thayer (1989), “El estado de ánimo, es una vivencia, una forma de permanecer, de estar, cuya duración es prolongada y destiñe sobre el resto del mundo psíquico. Se diferencia de las emociones en que es menos específico, menos intenso, más duradero y menos dado a ser activado por un determinado estímulo o evento”.

Pensamiento importante que debe ser analizado, reflexionado y vivido por la docente educadora. La alegría es ese estado de ánimo que debe acompañarnos a diario. Despertar con alegría, andar con alegría, comunicarse con alegría y sobre todo, entrar al aula con alegría. Esta última disposición de los educadores ha sido dejada de lado ante el temor de perder autoridad, hecho que no siempre es real y que ha sido demostrado fehacientemente por la experiencia docente.

Mirar con alegría al educando, cambia las perspectivas de la enseñanza-aprendizaje, disminuye la brecha distante entre docente y discente, alienta el saber y ayuda a ambos a vivir en ese ambiente grato, agradable y placentero que debe ser a la vez enseñar y a la vez aprender.

REFERENCIAS

- Castaño, Cecilia (2005). *Las mujeres y las tecnologías de la información*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Iriarte Diazgranados, Fernando (2008). Concepciones de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza. *Revista Psicología desde el Caribe*. Núm. 22, pp. 84-109.
- Parreño Arenas, Etelvina (2011). Mujer y educación. “Una mirada sobre la educación femenina durante el siglo XIX”. *Revista Códice* (publicaciones virtuales). España.
- http://www.revistacodice.es/publi_virtuales/publi_virtuales.htm Actualizado 01.08.2013.
- Sinués de Marco, María del Pilar (1954). *El ángel del hogar. Estudios morales acerca de la mujer*. Bilbao: Ediciones Desclée de Brouwer.
- Thayer, Robert E. (1989). *The biopsychology of mood and arousal*. New York, Estados Unidos: Oxford University.



Lic. Yadira Rosa Jiménez
Arrunátegui

LA EDUCACIÓN EN ALIMENTACIÓN

RESUMEN

El artículo desarrolla el enfoque comunitario y familiar de la alimentación para presentar la propuesta de Educación en Alimentación desde las instituciones educativas de básica regular basada en la experiencia de Proyección Social del Programa de Nutrición y Dietética de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón – UNIFÉ.

ABSTRACT

The present article develops the community and family approach of food to present the proposal for Education in Nutrition from the educational institutions of regular basic centered on experience of Social Projection of the Nutrition and Dietetics Program at the “Universidad Femenina del Sagrado Corazón - UNIFÉ”.

PALABRAS CLAVE

Educación, salud, alimentación.

KEYWORDS

Education, health, food.

Los registros sobre cómo las sociedades europeas hicieron frente a las crisis generadas por los conflictos bélicos son un referente para conocer cómo los sistemas alimentarios y de salud son los primeros que se afectan y las soluciones para enfrentarlos dan lugar a nuevos modelos de alimentación y salud.

La historia de la educación alimentaria, tiene en parte su origen a partir del siglo XIX cuando se analizan los conceptos de higiene y salud pública, donde domina el gusto sobre lo suficiente y adecuado hasta nuestros días con la gran difusión de la gastronomía del siglo XXI (Aisenstein, 2010).

“El fundamento de las intervenciones educativas en salud pública es la racionalidad científica porque creemos que con la explicación de que tal o cual conducta es riesgosa para la salud basta para que la población la abandone y adopte una más saludable. Sin embargo, la realidad con el fracaso de programas que buscan modificar el estilo de vida nos demuestra constantemente la ingenuidad que subyace en esta estrategia”. Identificar las estructuras culturales

que subyacen en los hábitos alimentarios de las familias y sus cambios a la luz de las tendencias recientes de disponibilidad de alimentos y su abaratamiento, pueden ayudar a superar la explicación meramente científicista a la que apelan la mayoría de los programas de educación alimentaria.

Es posible identificar, una práctica pedagógica centrada en la alimentación orientada a intervenir en la dieta de la población, elaborando un cierto régimen de ingesta aceptado como un complejo de alimentos y de conocimientos, que tiene que ver con valores, comportamientos y técnicas, que son producidos por una sociedad en un medio físico e histórico determinado.

Aspectos como usos y costumbres, mitos e ideas, conocimientos sobre los alimentos, valor nutricional y efecto en la salud, han sido y se mantuvieron en parte, como aspectos de la educación en el hogar de los niños y adolescentes con el propósito de promover comportamientos alimentarios saludables.

Sin embargo, así como estos comportamientos responden a los patrones de consumo del hogar, están también condicionados por la capacidad de compra familiar y ésta a la vez está en función de los ingresos de los compradores. Así, el acceso a los alimentos se orientará a aquellos productos que permitan obtener el mayor rendimiento posible, criterio que está a cargo de quienes tienen la responsabilidad de la selección, compra y, preparación alimentos en el hogar.

“Según un estudio realizado en zonas urbanas de Brasil, la probabilidad de supervivencia de un niño (medida en términos de salud y nutrición) es veinte veces mayor cuando el control de los ingresos está en manos de la madre” (Lahoz, 2006).

Sin embargo, las grandes transformaciones de la sociedad contemporánea han significado cambios en la alimentación con nuevo sistema de vida y en el contexto familiar, donde el rol de

la mujer como transmisora de lo que es adecuado comer, es rebasado por la mayor exposición a la publicidad no regulada a los espacios televisivos dedicados a niños y mujeres que irrumpe para exaltar cualidades de productos alimenticios que no tienen sustento científico, pero despiertan en los individuos la necesidad de adoptarlos como expresión de esos nuevos hábitos y estilos de vida.

Los sectores sociales de una comunidad, aprenden a que les guste lo que de todas maneras estarían obligados a comer (Del valle y De la Cruz, 2011).

Los alimentos que pone al alcance de las grandes mayorías la industria alimentaria, son alimentos baratos, ricos en grasas y azúcares que satisfacen el apetito, se integran bien al patrón de consumo y a las pautas de comportamiento del comer en grupo. Además las promociones y ofertas para aumentar el tamaño de la ración propicia, el comer en exceso. Así, se acentúa la desnutrición y se incrementa la obesidad, exponiendo a niños, adolescentes y adultos a un mayor riesgo de contraer enfermedades infecciosas y enfermedades crónicas no transmisibles asociadas a régimen alimentario.

La situación nutricional de nuestro país nos señala dos realidades que en salud se conoce como transición epidemiológica. Por un lado, hay grupos de población afectados por enfermedades de la abundancia: obesidad, cardiopatías, dislipidemias, síndrome metabólico, hipertensión, resistencia a la insulina y diabetes tipo 2; y por otro, están las poblaciones con problemas de escasez: hambre, desnutrición crónica infantil y carencias específicas que afectan particularmente a las mujeres en edad fértil y niños, las cuales se refieren a algunos micronutrientes como minerales y vitaminas (hierro, ácido fólico, vitamina A y yodo) indispensables para una vida saludable, sin malnutrición en niños ni adultos.

Esta situación de la población con malnutrición por déficit y también malnutrición por exceso

llevan un mayor riesgo de muerte a corto plazo, menor crecimiento físico en los niños con mayor cantidad y duración de infecciones y, a largo plazo, menor rendimiento intelectual, menos años de escolaridad, menor desarrollo del capital humano y, menor capacidad de crecimiento económico (INTA, 2010).

Esta realidad social, hace necesario educar no solo sobre los alimentos, la alimentación y el proceso de la nutrición en el organismo, sino sobretodo para sensibilizar y tomar conciencia sobre el fuerte impacto de la alimentación no saludable sobre el desarrollo de los seres humanos. Contextualizar la educación en alimentación adquiere importancia sobre todo en la educación de las mujeres, factor que tiene incidencia principalmente en un buen estado nutricional de los/ las niños/niñas.

“En Honduras se estudió la relación entre los años de educación de la madre y el % de desnutrición de los hijos. Se comprobó que el nivel de desnutrición de los niños cuyas madres nunca habían asistido a la escuela alcanzaba el 49,9% mientras que este porcentaje disminuía hasta un 7,6% en madres con más de 7 años de escolarización” (Lahoz, 2006).

Por tanto, hoy existe la necesidad de educar en alimentación para preservar la calidad de vida y, orientar para entender que no se trata de niños con baja talla porque los padres son “chatos”, se trata de un deterioro de las capacidades y potencialidades futuras como consecuencia de un estado nutricional deficiente.

Impulsar la educación alimentaria y nutricional, en una sociedad que no tiene tiempo para cocinar ni estudiar es un reto, educar para la vida no solo para la formación de hábitos y buenas prácticas, educar para preservar la cultura alimentaria que mantiene el buen estado nutricional, para actuar con conocimiento en la toma de decisiones adecuadas.

En la UNIFÉ la formación profesional de la mujer,

a través de estudiantes de la carrera de Nutrición y Dietética, en estos últimos 25 años, ha tenido en la Proyección Social Universitaria una constante acción por la educación en alimentación tanto como hecho de la vida cotidiana y familiar como desde un tema particularmente sensible: el niño desnutrido, expresión de un consumo inadecuado de nutrientes.

Los elementos de la acción educativa han sido un fuerte enlace con los líderes de la comunidad, seguido por compromisos, el desarrollo de la confianza y el establecimiento de buenas relaciones, así como una participación significativa de padres de familia y de la comunidad para lo cual se empezaba por conversar con personas que dirigen las representaciones de los sectores públicos de salud, educación, gobiernos locales, gobernaciones, comité de centros poblados y comedores populares, etc.

Otros miembros de la comunidad, como los dueños de bodegas y restaurantes que conocen los asuntos de la comunidad, saben lo que motiva a los miembros de la comunidad para participar en actividades que benefician a todos y tiene un efecto sobre sus vidas.

A partir de la caracterización de los aspectos socio-económicos y culturales de la población priorizada, se define una propuesta de intervención acorde a la situación problema encontrado y al grupo población objeto de la intervención educativa, teniendo en cuenta que los niños desnutridos son generalmente niños con bajo peso al nacer, nacidos en un ambiente de depresión psico-social con alimentación complementaria inadecuada en cantidad o calidad.

En este contexto, los contenidos priorizados para romper el círculo de pobreza, han de recoger desde los participantes cuáles son los elementos que ponen en riesgo el crecimiento y desarrollo adecuado de los niños (agua contaminada, eventos de diarrea por día, uso de biberón

en niños menores de seis meses, prácticas inadecuadas de higiene), condiciones que pueden modificar el riesgo (lactancia materna exclusiva, los primeros seis meses de vida, suplementación de micronutrientes (hierro, vitamina A, Zinc, consumo de sal yodada), todo orientado a mejorar la alimentación de las familias, la reducción de enfermedades y el cuidado adecuado de los niños.

La alimentación constituye así el primer aprendizaje social del ser humano (Del Valle y De la Cruz, 2011).

La Ley N° 30021 sobre Alimentación Saludable, aprobada en mayo del 2013 por el Congreso de la República del Perú, tiene el objetivo de la promoción y protección efectiva del derecho a la salud pública, al crecimiento y desarrollo adecuado de las personas, a través de las acciones de educación, la supervisión de la publicidad, la información y otras prácticas relacionadas con los alimentos y bebidas no alcohólicas dirigidas a los niños, niñas y adolescentes para reducir y eliminar las enfermedades vinculadas con el sobrepeso, la obesidad y las enfermedades crónicas conocidas como no transmisibles.

Este marco legal y las condiciones para su implementación, proponen un desarrollo de programas de formación para la comunidad educativa de básica regular que rescate la propuesta en la perspectiva de la formación del ser humano con el convencimiento que una alimentación saludable no solo incidirá en las enfermedades que preocupan a la sociedad actual sino y, sobretodo, que asegurará una mejor calidad de vida.

El docente es el elemento fundamental en la enseñanza por ser quién proporciona la mayor

cantidad de situaciones y actividades para orientar la conducta y accionar del estudiante, su referente más importante en cuanto a sus actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos.

En el contexto específico de la educación alimentaria se constituye en un facilitador en la formación humana para la vida, para adquirir mayor conciencia acerca de la importancia de la primera necesidad humana para revalorar la propia cultura alimentaria y el rol del educador en la formación de hábitos, actitudes, emociones y conceptos en torno a los alimentos, la alimentación y la salud, a partir de los primeros años de vida del individuo, desde una perspectiva integral.

La educación en alimentación en las instituciones educativas a través de un Módulo, basado en la experiencia desarrollada en las intervenciones comunitarias en nutrición a través del Centro de Proyección Social. La primera lección: “Salud y bienestar” que lleva conocer y reflexionar sobre el impacto de las decisiones que tomamos en nuestra alimentación y a reconocer en signos y síntomas la malnutrición. La segunda lección “Alimentos que dan salud y nutrición”, conocer los alimentos disponibles, su aporte en nutrientes y energía y la función que realizan en nuestro cuerpo. Tercera lección “Cuidar los alimentos cuidando nuestra salud”, para reconocer su estado fresco, su conservación y preparación y como afecta a su valor nutricional y como pueden llevarnos a enfermar; y la Cuarta lección 4 “Cuerpo y salud”, las etapas de vida y la función de los alimentos en el crecimiento y desarrollo. La higiene corporal. El deporte y la actividad física. Para crear hábitos saludables que orienten un estilo de vida saludable y armonioso.

REFERENCIAS

- Armillas Vicente, J. A. (2009). *Crisis de Subsistencias, Hambre y Violencia en Zaragoza*.
- Aguirre, P. (2000). *Aspectos socioantropológicos de la obesidad en la pobreza*.
- Aisenstein, A. Entre la nutrición y el gusto. Prescripciones alimentarias en la escuela primaria argentina. *Hist. educ. anu. vol. II. Ciudad autónoma de Buenos Aires. Enero 2010. Versión ISSN 2313-9277*.
- Bacallao, J. *La obesidad en la pobreza*. Washington D. C., Estados Unidos: Organización Panamericana de la Salud.
- Bertrán, M.; Arroyo, P. (2006). *Antropología y Nutrición. Fundación Mexicana para la Salud*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Del Valle, M. E. y De La Cruz, E. (2011). De la inter a la transdisciplinariedad en el abordaje del hecho alimentario. Una reflexión para compartir desde la educación. En *Anales Venezolanos en Nutrición*; 24(1): 34-40 35. En <http://www.scielo.org.ve/pdf/avn/v24nl/art06.pdf>
- De La Cruz, E. *Un acto por repensar, reflexionar y redefinir desde la perspectiva educativa*. En: http://www.fundacionbengoa.org/informacion_nutricion/alimentacion.asp
- De Torres Aured, M. *Los Sitios de Zaragoza: Alimentación, enfermedad, salud y propaganda*. Zaragoza, Publicación, número 2.892, de la Institución "Fernando El Católico" (C.S.I.C.) Excma. Diputación de Zaragoza. En: http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/16/_ebook.pdf
- Inta, G. (2010). *Módulo Situación de la desnutrición crónica infantil en América Latina*. Santiago de Chile.
- La Hoz, C. (2006). El papel clave de las mujeres en la seguridad alimentaria. Institutos de Estudios del Hambre. Seguridad alimentaria y políticas de lucha contra el hambre: Seminario Internacional sobre Seguridad Alimentaria y Lucha contra el Hambre, ISBN 84-7801-846-8, pp. 117-129. En dialnet.unirioja.es <http://www.ieham.org/html/docs/documentacion2.asp?cat=12&val=1&lengua=1>



Dra. Nelly Aliaga Murray

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE UNIFÉ: 50 AÑOS FORMANDO MAESTRAS ÍNTEGRAS

RESUMEN

El presente artículo centra su atención en un breve recuento histórico de la educación de la mujer en el mundo, de cómo la falta de oportunidades educativas mantuvo a la mujer alejada, durante siglos, del escenario intelectual mundial. Esta situación y otros acontecimientos ocurridos a través de la historia, justifica la creación de una universidad exclusiva para mujeres. La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, desde su origen, hace 50 años, se orientó a formar educadoras profesionales íntegras, personas cabales, formadas con una base humanista, centrada en valores morales cristianos.

ABSTRACT

The present article focuses on a brief historical account of the women education in the world, of how the lack of educational opportunities kept the women away for centuries, the world intellectual scene. This and other situations occurred through history, justifies the creation of an exclusive university for women. The Education School of “Universidad Femenina del Sagrado Corazón”, since its creation, 50 years ago, was oriented at training professional educators, genuine people, formed with a humanistic base, centered on Christian moral values.

PALABRAS CLAVE

Educación de la mujer, Facultad de Ciencias de la Educación - UNIFÉ, antecedentes, fortalezas y perspectivas de la Facultad.

KEYWORDS

Women's education, Education School – UNIFE, backgrounds, strengths and perspectives of the school.

Hoy, en pleno siglo XXI, vemos que la educación de la mujer ha logrado una significativa transformación, hecho que demoró siglos debido a la férrea resistencia de algunos intelectuales que menospreciaron las capacidades intelectuales de la mujer. Así, si damos una mirada panorámica a los antecedentes más remotos sobre la educación de la mujer, hasta llegar a los sorprendentes cambios contemporáneos en educación femenina, comprenderíamos a cabalidad la actual situación. En esta perspectiva nos preguntamos ¿Cómo era la educación de la mujer antes del siglo XXI? y ¿Cómo es la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón?

Siguiendo los periodos por los que ha atravesado la historia de la educación, en especial la educación de la mujer, encontramos a los filósofos griegos, por un lado Aristóteles que privilegió la educación de los varones, mientras que Platón (428-346 a. C.) fue el primer filósofo que exigió una mayor dignidad para la mujer. Sin embargo, la educación de la mujer, durante los siglos transcurridos en la Edad Media, se redujo al aprendizaje

de labores del hogar, y el conocimiento de la doctrina católica básica, se puso especial énfasis en su formación moral, pero en estos siglos no se vio un cambio sustantivo en la educación destinada a la mujer.

Con el Renacimiento hay una nueva actitud hacia la naturaleza y la condición humana. La educación Humanística permite el acceso de la mujer a la cultura, se basa en la igualdad del ingenio del hombre y la mujer. Si bien en esta etapa se lograron grandes avances en la historia de la humanidad; sin embargo, no se aprecia logros significativos respecto a la educación de la mujer.

Para Juan Amós Comenio (1592), considerado el padre de la Pedagogía, las mujeres tienen mente ágil y apta para comprender la sabiduría tal como los hombres. Este concepto constituye un hito en el pensamiento humano, respecto a la idea que se tenía de la naturaleza femenina.

Escritores humanistas del siglo XVI como Juan Luis Vives y fray Luis de León, ampliamente leídos tanto en Europa como en las colonias españolas de América, difundieron una propuesta por demás idealista para la época, al otorgarle a la mujer un nivel de educación más amplio que el aceptado en esa época, lo cual suponía enseñarles a leer, dominar la habilidad para las labores manuales, enseñarles a cocinar y a tocar algún instrumento musical, también debían conocer la doctrina cristiana y a practicar las virtudes morales. Realmente fue en los conventos donde se logró un avance respecto a la educación femenina, pues no existían escuelas para niñas ni el interés para crear dichas escuelas, esta institución se hace evidente recién durante el siglo XVIII.

Apenas un número reducido de mujeres peruanas sabían leer y escribir bien, esta es la razón por la cual hubo pocas mujeres escritoras. Durante siglos la mujer permaneció alejada del

escenario intelectual mundial, al no brindarles la oportunidad de cultivarse en la escuela y mucho menos en la universidad. Por otro lado, la historia registra mujeres como Sor Juana Inés de la Cruz, religiosa y poeta mexicana, quien a través de la pluma, reclamaba con voz vibrante, el derecho que tiene toda mujer de asistir a la escuela igual que los varones.

Las nuevas ideas de la Ilustración impulsaron los sistemas educativos para alcanzar el progreso; en esta época se propusieron divulgar los conocimientos y además se pedía un cambio respecto a la instrucción de la mujer, aunque no se buscaba la igualdad de la educación entre hombres y mujeres, en realidad solo se logró crear conciencia sobre la necesidad de que la mujer también se beneficie de la educación. Entre los intelectuales conocidos de aquella época, alineados en esta posición, estaban Diderot, D'Alembert y Montesquieu, quienes a pesar de su ambigüedad frente a la problemática general de la mujer mostraron, en general, una actitud progresista.

Más definida era la posición de Condorcet en relación a los derechos civiles y políticos de la mujer, aunque en el momento de aprobarlos retrocedió ante la Asamblea General de la Revolución Francesa, sobre todo por el empuje de Olympia de Gouges, autora (1789) de la primera Declaración de los Derechos de la Mujer; de ella es conocido el siguiente cuestionamiento: "¿Quién le ha dado al hombre el privilegio de oprimir a mi sexo?"

Años antes a la Revolución Francesa, se aprecia una mayor apertura de pensamiento, así podemos identificar a mujeres que se convirtieron en paradigmas de su época y cuya obra ha trascendido hasta nuestros días, este es el caso de Santa Magdalena Sofía Barat, religiosa que fundó la orden del Sagrado Corazón, dedicándole gran parte de su vida a la formación de jóvenes, no solo francesas, sino a jóvenes de otros continentes.

En este contexto, en 1876, durante el gobierno de Don Manuel Pardo (1872-1876), se crea el primer centro nacional de educación superior, exclusivo para la formación de maestras en el Perú; en parte, porque existía esa necesidad y también porque el presidente Pardo, quien había viajado a Francia, conocía de cerca la obra de gran trascendencia de la orden del Sagrado Corazón.

Este párrafo es parte de la carta que el presidente Manuel Pardo le dirigió a la Superiora General del Instituto en Francia, Reverenda Madre Lehon, solicitando su venida al Perú.

Admirador de los brillantes resultados obtenidos en la educación de la mujer, tanto en Francia como en otros países, por la acción inteligente y perseverante de vuestra institución a instancias de la sociedad de Lima, no he vacilado en dar todos los pasos posibles para la realización de un deseo unánime, dirigiéndome a vuestra reverencia, a fin de que esta asociación distinguida, extienda su acción bienhechora a esta capital que está dispuesta a confiar a su sabia dirección, a la niñez y a la juventud. Yo no conozco vuestra congregación, sino por el triunfo adquirido, por la reputación de que goza, habiendo sido numerosos los testimonios de su ciencia y de su virtud. Pero yo sé que su fin es universal como lo son esencialmente la caridad y la fe que le sirven de base; no desoiré la petición de un país católico que, al dirigirse a ella, le ofrece una mansión, confiándole lo que tiene de más sagrado, la educación de la juventud. Nuestro gobierno profundamente reconocido, prestará a las religiosas todo el apoyo y las facilidades necesarias para el éxito de su misión...

Es así que en 1876 se crea la primera Escuela Normal de Mujeres, hoy Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico, en cuyas aulas se han formado auténticas Maestras. Las religiosas del Sagrado Corazón, pioneras de la formación de docentes en el Perú, dieron muestras de su entrega para con la educación. Así se expresa Elizabeth Bazán, rscj.

La Educación es el servicio fundamental que Magdalena Sofía, mujer de visión, dio como respuesta a las necesidades apremiantes de su época marcada por la Revolución Francesa (1800). La pensó como un medio de santidad personal y para los demás. A través de la educación de las niñas y las jóvenes quiso contribuir a la renovación de las familias, de la sociedad, privilegió los internados y las clases a las niñas pobres (Agenda Académica 96).

A nivel de educación universitaria peruana, la historia registra el caso de María Trinidad Enríquez y Ladrón de Guevara, quien en 1875 solicita ser admitida a la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cuzco, convirtiéndose en la primera mujer universitaria del Perú y de Latinoamérica, ella estudió Derecho, pero se encontró con una férrea oposición para obtener el título.

Mientras que a nivel escolar, en 1927, durante el Oncenio de Don Augusto B. Leguía se crea el primer colegio nacional de mujeres de Lima, que más tarde adoptó el nombre de Rosa de Santa María.

Con el correr de los años, se advierten cambios respecto a la educación de la mujer, así la primera mujer universitaria que registra su ingreso a la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en 1892, fue Laura Esther Rodríguez Dulanto, quien en 1900 obtiene el título de médico cirujano, convirtiéndose en la primera mujer médico del Perú.

A partir de estas experiencias se observa, que lentamente la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y la Universidad San Antonio Abad del Cuzco van incorporando estudiantes mujeres a sus aulas.

Con la experiencia capitalizada y las transformaciones que se iban operando en el mundo, la Congregación del Sagrado Corazón determinó ofrecer a la mujer peruana la

oportunidad de realizar estudios superiores universitarios, se gestaba entonces la Universidad de la Mujer, en cuyo claustro se debía ofrecer una formación integral, en el marco de una carrera profesional centrada en principios cristianos.

Contando con estos antecedentes históricos en el campo de la formación de la mujer peruana, es que las religiosas del Sagrado Corazón, quienes habían demostrado ser excepcionales educadoras, deciden crear la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, establecimiento de carácter privado. La UNIFÉ inició su funcionamiento con la Facultad de Ciencias de la Educación.

Fue la Madre Carmen Cubero Catevilla, rscj., la gestora más entusiasta por la creación de la Universidad. Su primera Rectora fue la Madre Graciela Marrou, rscj. El entonces, Ministro de Educación, Almirante Franklin Pease Olivera, firmó el Decreto Supremo N° 71 del 24 de diciembre de 1962, que autorizaba la fundación de la UNIFÉ; sin embargo, recién inició sus labores en 1963. El Eminentísimo Cardenal Juan Landázuri Ricketts, Arzobispo de Lima y Primado del Perú, otorgó a UNIFÉ la aprobación Canónica.

En la constitución de la Universidad, del Estatuto UNIFÉ se precisa:

La Universidad Femenina del Sagrado Corazón, (UNIFÉ), fundada y patrocinada por la Congregación del Sagrado Corazón, tiene los fines generales de toda Universidad y, además, como finalidad específica, la formación integral de la juventud femenina, procurándole no sólo una idónea capacitación académica sino, y de modo particular, una educación católica que la lleve a potenciar sus propios dones, proyectándose solidariamente con criterio cristiano para lograr estructuras más humanas y una sociedad más justa.

Consideramos que cumplir medio siglo de funcionamiento es un privilegio para toda

institución académica de excelencia, este es el caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, la misma que fue creada en 1962. Precisamente, fue la primera facultad con la que empieza a funcionar la UNIFÉ. La creación de esta Facultad tiene como propósito dar la oportunidad a las jóvenes de estudiar la carrera de educación con una formación científica, humanista, católica y basada en valores morales universales. En esta perspectiva, la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación era una necesidad percibida por la sociedad de aquella época.

En todos estos años la Facultad de Ciencias de la Educación de UNIFÉ ha formado educadoras de todos los niveles y modalidades educativas: Inicial, Primaria, Especial y Secundaria, con las especialidades de Lengua y Literatura, Historia y Geografía, Física Matemática y Filosofía y Ciencias Sociales. En los años transcurridos, algunas especialidades han desaparecido, otras se han consolidado en la formación de profesionales, convirtiéndolas en líderes del mercado laboral por su sólida base axiológica, científica, académico-pedagógica y tecnológica.

En palabras de la hermana Pilar Cardó, rscj.:

Por eso en uno de los últimos documentos de la Congregación se nos invita a “Educar para hacer crecer la vida”. Esto es lo que la UNIFÉ ha hecho a lo largo de casi medio siglo: cuidar la vida de las jóvenes que le fueron confiadas, hacerles crecer y hoy vemos centenares de mujeres profesionales en puestos de influencia, esposas, madres de familia que luchan por sus hijos y que llevan en alto el nombre de su querida universidad (Catálogo General 2003, p. 6).

A lo largo de sus cincuenta años la Facultad de Ciencias de la Educación ha sido testigo y asume, con serenidad y reflexión, las reformas, cambios y revoluciones que se han operado en el ámbito educativo nacional e internacional. Recordemos

que antes de los años 60 la educación peruana estaba orientada por la teoría Conductista, teoría que se extiende por casi dos décadas, cuando se inicia un fuerte cuestionamiento a la escolaridad.

Frases como: “Hay que tirar los muros de la escuela”, “La educación, esa vaca sagrada”, nos da idea del clamor de la sociedad que exigía un cambio al sistema educativo. En nuestro país se dio el cambio con la Reforma Educativa de los años 70, que, si bien era considerada una de las mejores de América Latina, el maestro (uno de los factores más importantes del proceso educativo) no se sintió comprometido y, en consecuencia, la reforma educativa fracasó.

Es importante señalar el giro de la educación hacia las teorías cognitivas, y con ello la Facultad de Ciencias de la Educación de UNIFÉ, también tuvo que adoptar este modelo; precisamente Robert Gagné fue uno de sus primeros representantes, y su importancia radica en el énfasis que en aquella época se dio a la función de planificación de la enseñanza como parte de la tecnología educativa, que hoy se quiere conseguir en los docentes de educación superior. Otro de los paradigmas de esta época fue Benjamín Bloom y su *Taxonomía de los Objetivos Educativos*, que hasta hoy orientan la determinación de las capacidades y objetivos educativos.

También la Facultad de Ciencias de la Educación se identifica, a partir del siglo XXI, con el Informe de Jaques Delors *La Educación Encierra un Tesoro* y el documento preparado para UNESCO por Edgar Morín respecto a los *7 saberes para la educación del futuro*, así como el documento: *Tras la pista de una revolución académica* – UNESCO 2009. Con dichos documentos se empieza a operar un cambio en la educación europea y posteriormente en la educación latinoamericana.

El primer documento determina la necesidad de un cambio en la educación mundial, de manera que responda a las características de la

sociedad del conocimiento, la globalización, la articulación entre la universidad y el mercado laboral, así como el avance de la tecnología. Es así que se da impulso al currículo basado en competencias y los perfiles por competencias de los futuros profesionales; el estudiante es el centro del aprendizaje lo cual supone un cambio desde el aprendizaje hasta un cambio en el aula, donde deben aplicarse metodologías activas, interactivas y constructivas.

La Facultad de Ciencias de la Educación de UNIFÉ, desde sus inicios se trazó un Modelo Educativo, cuyo énfasis se orienta a la formación integral de las estudiantes, como personas y profesionales cabales, con una base humanista, científica y con valores morales cristianos; siempre se proyectó a la comunidad a través de las actividades de responsabilidad social y apoyo solidario a los más necesitados de atención.

La formación integral abarca aspectos como: ciencia, cultura, tecnología, actividades culturales como: música, teatro, arte y deportes; también se introduce el aprendizaje del idioma inglés. La preocupación constante de la Facultad ha sido el desarrollo de la capacidad heurística en las estudiantes y el conocimiento de la realidad peruana, lográndose integrar la investigación en las disciplinas científicas y en los seminarios de tesis.

En esta perspectiva, la Facultad de Ciencias de la Educación privilegia la dignidad humana y la formación centrada en la estudiante, apuesta por el humanismo y por consiguiente, la enseñanza personalizada; promueve el pensamiento crítico, el aprendizaje significativo y cooperativo, la ética y la deontología. En esta dirección, sus autoridades, siempre apoyaron esta visión principista, así entre sus Decanos más emblemáticos, podemos mencionar al Dr. Jorge Silva Merino, Dr. Agustín Campos Arenas, Dra. Gloria Benavides Vía, así como la actual Decana, la Mg. María Peralta Lino, quienes han hecho de la Facultad un ambiente privilegiado para el

estudio y el desarrollo profesional de las mejores personas y educadoras de nuestro contexto.

Reconocemos que las dos fortalezas de la Facultad de Ciencias de la Educación son los Estudios Generales y las prácticas preprofesionales; la primera, se ofrece durante los dos primeros años de estudios, espacio muy importante donde se aprecia la interdisciplinariedad, con asignaturas que contribuyen al desarrollo de la cultura universal, el humanismo, a la formación como personas y a la formación cristiana; en este periodo las estudiantes tienen la oportunidad de interactuar con los docentes, con sus pares y con los saberes dosificados de: Lengua Española, Matemáticas, Historia del Perú y Universal, Literatura Peruana y Latinoamericana, Psicología, Antropología, Ecología, Sociología, Teología, Filosofía.

La otra fortaleza la constituye la práctica preprofesional, como un proceso sistemático que se inicia a partir del V ciclo y ofrece a las estudiantes la dimensión real del quehacer educativo, directamente en las aulas. Salomón Lerner justifica por qué la necesidad de los Estudios Generales, con el siguiente argumento.

Otra razón por la cual creo que se debe defender la existencia de los Estudios Generales es que por ellos los jóvenes, en ocasiones por vez primera, toman conciencia de lo que es la cultura y su entramado humanista. Descubren que el humanismo, lejos de ser un simple sinónimo de erudición, es el ingrediente irremplazable para elevarnos de modo inteligente a la comprensión de nosotros mismos, en nuestro aquí y ahora. Más aún él nos ofrece, fundamentalmente, una dimensión ética que, antecede y luego acompaña, al cultivo de la ciencia y de las letras, lo justifica y legitima; asimismo, nos permite entender que el deber-ser

es anterior al ser y que, por ello, los valores han de presidir siempre los hechos, cuestión de grave importancia pues sin ese resguardo moral, como se ha visto en el siglo XX, la ciencia corre el peligro de alejarse de sus auténticos fines o, peor aún, de someterse a intereses que la obstruyen y la enajenan (Lerner, 2011, p. 2).

Hoy influye en la educación el enfoque psicopedagógico constructivista, el cual constituye un aporte ecléctico, basado en la teoría genética de Piaget, el aprendizaje significativo de Ausubel y la teoría sociocultural de Vygotsky. Observamos que la enseñanza-aprendizaje está fuertemente influenciada por este enfoque, en este sentido, la Facultad de Ciencias de la Educación de UNIFÉ también la viene aplicando.

Por otro lado, en el debate educativo, nacional e internacional de las últimas décadas se encuentran los profesionales de la educación, este es el sector profesional que requiere mayor atención a fin de lograr que la educación responda a las demandas de la sociedad de nuestros tiempos, cumpliendo con las expectativas de las familias y de los estudiantes. Si bien la formación del docente es importante, lo es también la capacitación permanente y la certificación de los docentes, lo que nos lleva a caminar rumbo a la excelencia de la calidad educativa. Este es un planteamiento que ha sido plenamente asumido por la Facultad de Ciencias de la Educación, y en esta dirección se viene preparando para su autoevaluación y consecuente acreditación.

Finalmente, como educadora, reconozco las bien cimentadas competencias que muestran en su desempeño docente las egresadas de la Facultad de Ciencias de la Educación de UNIFÉ. Ellas constituyen los frutos de un laborioso trabajo académico de 50 años.

REFERENCIAS

- Universidad Femenina del Sagrado Corazón (2000). *Estatuto*. 6° edición. Lima, Perú: Autor.
- Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico (1996). *Agenda Académica 96*. Lima, Perú: Autor.
- Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 19.
- Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista PRELAC*. N°1. UNESCO/OREALC.
- UNIFÉ (2003). *Catálogo General, 40 Aniversario*. Lima, Perú: Autor.
- Braslavsky, C. (1999). *Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores*. OREALC/UNESCO.
- La condición de la mujer en la colonia y la consolidación del Patriarcado*. mazingher.sisib.uchile.cl/repositorio/lb/filosofia_y.../vitale/.../c03.pdf
- La República. Artículo de Salomón Lerner Febres, página 2, publicado el 2 de septiembre de 2011. *Educación de la mujer durante la colonia*. es.catholic.net/mujer/460/423/articulo.php?id=7364



LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DE LA MUJER

Agustín Campos Arenas, Ph. D.

RESUMEN

El presente artículo hace un recorrido sobre la educación universitaria de la mujer en diferentes países, incluyendo al Perú. Se muestra el desafío que ha significado que la mujer pueda acceder a la educación universitaria y las luchas que mujeres y hombres de avanzada tuvieron que realizar para que la educación universitaria sea también para las mujeres.

Se ha incluido nombres y fechas, como un elemento importante, en una historia de la educación de la mujer que podría interesar al lector.

ABSTRACT

The present article talks about the university education of women in different countries, including Peru. It shows the challenge that women are able to access to university education and the struggles that women and men had to perform for the university education are able for women.

It includes names and dates, as an important element in a story of woman education that could interest the reader.

PALABRAS CLAVE

Doctrina Social de la Iglesia, ética, moral, educación superior.

KEYWORDS

Social Doctrine of the Church, ethics, moral, higher education.

A pesar de que en ciertos momentos en la historia de la humanidad se encuentran mujeres con importantes contribuciones en determinados campos del saber, tales como: Hypatia (filósofa griega, 350 - 415 a. c.) y Trótula, la médico italiana (1035 d. c.), puede afirmarse que la educación de la mujer a lo largo de los siglos ha sido negada, descuidada o poco desarrollada, según los países y los tiempos. La exclusión, discriminación o marginación de la mujer en educación ha respondido a cuestiones culturales arraigadas en sociedades dominadas por hombres. Esto, se ve claramente cuando se analizan las tasas de analfabetismo desagregadas de acuerdo a sexo; el porcentaje de analfabetismo de las mujeres es siempre más alto, especialmente, en zonas rurales y de pobreza.

Las acciones de crianza de los hijos y responsabilidades del hogar son mencionados, también, como limitantes de la educación de la mujer. De allí que en cursos de alfabetización y de capacitación técnica, las mujeres tienden a abandonarlos, a asistir irregularmente o perder la motivación de logro (UNESCO, 1997).

Por ello, desde hace más de 30 años se viene hablando en diferentes foros internacionales (e.g. Quinta Conferencia Internacional, Hamburgo, 1977) de la *discriminación por género* con relación a la educación

de la mujer, con el objeto de eliminar prácticas discriminatorias y falta de equidad de género, en busca de justicia entre el hombre y la mujer. Se considera que la educación le permitirá participar más activamente en la sociedad y tener conocimientos y habilidades que le facilitarán su integración en una sociedad igualitaria.

La discriminación y marginación de la mujer, en cuanto a la educación, tiene implicancias posteriores en la consecución de un empleo digno y la obtención de salarios comparables con los del hombre. “Para el 2002, los ingresos que percibían las mujeres en el mercado de trabajo eran equivalentes al 68% de los obtenidos por los hombres con similar nivel educativo” (Ungo, 2007). Esto, implica desigualdad de oportunidades y de consideración en el campo laboral. Por ello, es fácil encontrar a mujeres desarrollando tareas laborales de bajo nivel remunerativo o actividades temporales.

La educación es un derecho humano fundamental para el desarrollo personal y social. En el caso de la mujer, es un requisito fundamental para su desarrollo y su integración a la sociedad en igualdad de condiciones.

Las cifras relacionadas con la alfabetización muestran una desventaja con respecto al género femenino; “dos terceras partes de analfabetos en el mundo son mujeres” (UNESCO, 2000).

En cuanto a la educación primaria y secundaria, a pesar de que el número de mujeres que asiste a la escuela se ha incrementado, sigue habiendo diferencias entre los porcentajes de ambos sexos. Más aún las tasas de deserción por diferentes motivos (labores de casa, cuidado de hermanos, embarazo precoz, etc.) es mucho mayor en mujeres.

Los países han planteado varias medidas y acciones para eliminar o disminuir esta desigualdad de la mujer en la educación: legislación, comité especial, publicaciones, foros, difusión en medios de comunicación, entre otros.

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Si el acceso de la mujer a la educación básica y técnica fue complicado y tomó mucho tiempo en ser aceptado por la sociedad y la población masculina, la educación universitaria también presentó grandes obstáculos para el sexo femenino.

Alicia Itali Palermo (2013), presenta un excelente artículo titulado “El acceso de las mujeres a la educación universitaria”. En el incluye una descripción del esfuerzo realizado por las mujeres y también por aquellas personas que trabajaron a favor de la igualdad de oportunidades educativas. Comienza citando una ilustrativa lista del Decreto de la Universidad de Bologna (1377), que a la letra dice:

Ya que la mujer es la razón primera del pecado, el arma del demonio, la causa de la expulsión del hombre del paraíso y de la destrucción de la antigua ley, y ya que, en consecuencia, hay que evitar todo comercio con ella, defendemos y prohibimos expresamente que se permita introducir una mujer, cual quiera que ella sea, aunque sea la más honesta, en esta universidad.

Relata que, en Roma la antigua, la mujer podía tener rudimentos de lectura, escritura y aritmética. Pero que, con la expansión del imperio, las mujeres patricias llegaron a obtener conocimientos de oratoria, historia y filosofía. Asimismo, que en el renacimiento, Magdalena Comedi Noé y María Pellegrina Amoretti obtuvieron el doctorado en Derecho en las universidades de Bologna y Padua respectivamente. En 1732, Laura Bassi obtiene el doctorado en Filosofía en la citada Universidad de Bologna.

También, menciona que algunas mujeres ejercieron docencia universitaria: María Delie Donne (obstetricia), María Caetama Agnesi (Física). Así también que Anna Manzolini estudiaba astronomía. Sostiene que la

Universidad de Padua reservaba cinco vacantes para estudiantes mujeres. Formalmente, en el siglo XIX, se reglamentó en Italia el acceso de las mujeres a la Universidad.

Un hecho interesante, que menciona la autora, es que Dorotea Erxleben se recibió de doctora en medicina en 1754, en Alemania (Universidad de Halle), con la tesis escrita en latín “Examen de las causas que alejan a la mujer del estudio”, lo que representa un excelente antecedente en la lucha de la mujer por la educación superior.

En otros países (Francia, Inglaterra, España) se inician movimientos a favor de la inclusión de la mujer en las universidades. Personajes importantes de estos países sostenían que “la mente no tiene sexo”. Pero, aparecieron voces contrarias, entre ellas las de Rousseau y Phroudhon. Por ello, no es extraño que dos mujeres se graduaron como médico como si fueran varones: Miranda Stuart Barry (Edimburgo, 1812) y Enriqueta Faver Caben de Renau (París, 1971). Por esa época, la inglesa Mary Wollstonecraft, con su libro “Vindicación de los derechos de la mujer”, se enfrenta a Rosseau, en defensa de la causa femenina.

Es en el siglo XIX cuando se comienza atender a las mujeres en las universidades (París, Zurich, Inglaterra, Italia, España, Bélgica, Dinamarca, Alemania, y Rusia).

Este impulso y acceso para las mujeres llega a América Latina, a fines del siglo XIX. La carrera que dio más acogida fue la de medicina. Gay (citado por Palermo), afirma que “el impulso a la medicina parecía natural en las mujeres, tan natural como la enseñanza, pues las esposas y madres eran en el siglo XIX, como lo habían sido siempre, las supervisoras de la salud y las enfermeras en el hogar”.

En Estados Unidos, por su propia historia y cultura, en el siglo XIX, las mujeres eran más independientes e interesadas en las luchas

sociales y entre ellas la lucha por la Educación. En 1835, Harriot Hunt estudió medicina en Boston en forma privada y rindió el examen de grado en forma libre, pues las mujeres no podían ingresar a la Universidad.

Palermo, afirma que en el año 1837 el Oberling College fue la primera institución universitaria que empezó a aceptar a mujeres, pero que el currículo era diferente para ambos sexos, y que la primera promoción femenina se graduó en 1841. La primera Escuela Normal para mujeres fue creada por Horace Mann en Massachussets en 1838, luego dichas escuelas se diseminaron a lo largo del país.

Más adelante, por iniciativa de personas educadas por la Iglesia, se crean Colleges independientes donde puedan asistir únicamente mujeres. Llegaron a crearse siete de ellos con gran prestigio, constituyéndose en filiales de siete universidades reunidas en la Ivy League. Se les llamó, entonces, Seven Sisters. En estas instituciones el currículo no discriminaba por sexo.

Las universidades privadas y estatales comenzaron a aceptar mujeres en la carrera de medicina (Utha, Iowa, Baltimore, Yale, Cornell). La apertura de Estados Unidos hizo que mujeres de otros países llegaran a estudiar a sus universidades. Así, llegaron las hermanas inglesas, Elizabeth y Emily Blackwell; la canadiense Emily Harvard y la primera brasileña y la latinoamericana María Augusta Generoso Estrella. Esta última en 1881.

Para 1893, McCabe (citado por Gay) afirma que había 36,329 estudiantes mujeres en las instituciones de educación superior (11,718 en coeducación) y que para 1890 las mujeres representaban el 17% de graduadas de Colleges y universidades estatales.

A medida que las mujeres lograban el acceso a la universidad, se abrió el debate sobre qué

tipo de carreras eran las más “propias” para las mujeres. El área médica fue la que mostró mayor apertura. Sin embargo, esto no fue nada sencillo. Por ejemplo, la inglesa Elizabeth Blackwell, que se había recibido de médico en Estados Unidos, no pudo ejercer la profesión en Inglaterra dado que el parlamento inglés aprobó un Acta médica, en 1858, que restringía el campo de la medicina solo a los varones. Por ello, es que las mujeres tuvieron que luchar contra estas y otras discriminaciones a través de debates, reclamos públicos, apelaciones judiciales, viajes a otros países para estudiar medicina, etc.

Posteriormente, se les permitió realizar estudios de obstetricia, lo que representó una ventana para continuar avanzando. Otros países, además de Estados Unidos, permitieron los estudios de la mujer en el campo de la medicina: Suiza, Francia, Rusia y; posteriormente, Inglaterra. Esta apertura hacia la medicina es mayor cuando, a mediados del siglo XIX, se concluye que gran parte de la mortalidad infantil se debía al desconocimiento de las mujeres de las más elementales normas de higiene (Lemione, 1986, citado por Palermo).

En Europa, la lucha por los estudios universitarios de la mujer fue demandante, llegándose hasta los tribunales. Gay (citado por Palermo), sostiene que “en términos generales, fue el acceso a las universidades a finales del siglo XIX, lo que demostró ser la clave para la causa de la mujer, más que el acceso al voto”.

Si bien, la mujer podía graduarse en una universidad, no podía ejercer. Esto era otro problema a resolver en medio de críticas de personajes reconocidos en el país. Proudhon fue muy duro pues sostuvo constantemente la inferioridad física, intelectual y moral de la mujer, ante lo cual Jenny d’Hericourt (graduada de médico en 1848 en la Universidad de París), replicó diciendo que es falso que la naturaleza hizo al hombre racional y a la mujer emocional.

En la Universidad de París se graduaron como médicos: Isabel Garret de Anderson (inglesa) en 1868 y en 1867 Nodetzka Suslova (rusa). Como farmacéutica se graduó Matilde Theussen (alemana) en 1864. Se dice que en 1882 estudiaban en la Universidad de París 32 mujeres, de las cuales 14 eran inglesas, 12 rusas y solo 6 eran francesas.

En la Facultad de Medicina de la Universidad de Zurich estudiaron 17 mujeres en 1870, la mayoría extranjeras, especialmente rusas.

La Universidad de San Petersburgo, en 1870, permitió el ingreso de mujeres a medicina, pero en 1881 cerró el acceso por temor del influjo del movimiento revolucionario en las estudiantes universitarias.

En Inglaterra, ante el impedimento a Elizabeth Blackwell de ejercer la profesión, le siguió un gran debate nacional. John Stuart Mills publicó en 1869, la obra “The subjection of woman” en la que sostenía que “lo que nosotros llamamos ahora la naturaleza de la mujer es eminentemente una cosa artificial, es el resultado de una represión forzada en algunas direcciones” (citado por Palermo). Asimismo, que “solo sabremos de las exactas diferencias entre hombres y mujeres cuando ambos sexos sean educados igualmente” (citado por Ungo).

En 1865, Joseph Payne había afirmado que “el espíritu propiamente no tiene sexo”. En medio de estas argumentaciones, la Universidad de Edimburgo abrió las puertas a las mujeres en la carrera de medicina en 1868 –siendo su primera graduada Sofía Jex Blake. Posteriormente, en la misma carrera, permitieron el ingreso de mujeres a las universidades de Glasgow y Cambridge.

Sin embargo, no todo era color de rosa, la Universidad Senates no permitió que mujeres rindieran exámenes de ingreso y la Universidad de Oxford recién lo permitió a fines del siglo XIX.

Más aún, hasta 1927 el número de ingresantes mujeres en Oxford estaba restringido.

En España, se recibió como Doctora en Filosofía y Letras Humanas (Universidad de Alcalá de Henares), en 1785, María Isidra Guzmán de la Cerda, autorizada por una Real Orden del Rey Carlos III. Se menciona el caso de Concepción Arenal, estudiante de Derecho, entre 1841 - 1846, como oyente en la Facultad de Derecho de la Universidad de Madrid, quien asistió a clases disfrazada de hombre.

María Elena Masseras se matriculó en medicina en la Universidad de Barcelona mediante un permiso especial del Rey Amadeo de Saboya (Real Orden del 2/9/1871) y en 1878 recibió su título de médico, siendo la primera médico en España.

En 1879, en la misma universidad, María Dolores Aleu Riera también se graduó de médico. Sin embargo, ninguna de las dos asistió a clases (régimen privado), solo rendían los exámenes en fechas predeterminadas. Se cuenta que María Elena Masseras, asistió a un curso acompañada por su hermano que también estudiaba medicina, Posteriormente, viajaron a Madrid para estudiar el Doctorado.

María Elena, desistió por los trámites y dificultades en el proceso de admisión; en cambio, Dolores sí llegó a estudiar y se convirtió en la primera doctora en medicina en España.

En la Universidad de Barcelona, también se tituló de médico Martina Castells Ballespi y se doctoró en Madrid en 1882. Las primeras licenciadas en Farmacia fueron: Eloísa y María Dolores Figueroa Martí.

En 1888, la Real Orden del 11 de junio permitió los estudios de las mujeres como “alumnas de enseñanza privada”. Bajo esta autorización, Teresa de Andrés Hernández se recibió de Licenciada (1889) y Ángela Carrafa de Nava,

de Doctora (1892). Ambas, en Filosofía y Letras.

Posteriormente, hasta 1910, para poder estudiar en la universidad, las mujeres tenían que solicitar permiso a la Dirección General de Instrucción Pública. La respuesta era lenta y podía tardar años. Por este motivo, se afirma que en el siglo XIX fueron pocas las mujeres en las universidades españolas.

El 8 de marzo de 1910 el Ministerio de Instrucción Pública, a cargo del Conde de Romanones, publica una orden que permite la matrícula de mujeres en toda Institución Educativa, eliminándose, de esta manera, los permisos requeridos anteriormente.

Es así que se gradúan como primera Licenciada María Sordé Xipell (1914) y de primera Doctora Catalina de Sena Vives Pieras (1917). Ambas en ciencias. La primera Doctora en Farmacia (1918) fue Zoe Rosinach Pedrol. La primera Licenciada en Derecho (1922) fue María Asunción Chrivella Marín y la primera Doctora fue Carmen Cuesta del Muro. La primera Ingeniera Industrial (1929) fue Pilar Careaga Basade y Matilde Ucelay Maortúa, la primera Arquitecta (1936).

En Bélgica y Dinamarca las universidades abrieron sus puestos a las mujeres alrededor de 1875. Años previos, podían inscribirse en las universidades finlandesas, mediante un permiso especial que se mantuvo hasta 1907.

En Alemania, la Universidad de Gottingen recién empieza a aceptar mujeres a partir de 1884, de allí egresan las rusas: Sophia Kevaleskaia (Matemática) y Julia Lermontova (Química). Los títulos eran “honorarios” pues no les permitía ejercer legalmente la profesión.

Kovaleskaia fue la primera doctora en una universidad alemana y la segunda mujer en recibir un premio de las Ciencias Francesas.

Palermo, sostiene que Alemania fue el único país europeo que permitió a las mujeres estudios en otras ramas que no fueran las del área médica.

Así, en 1898 se recibió de Doctora en Matemática la Condesa María Von Liden en la Universidad de Berlín y, desde 1898 la Universidad de Giessen abre sus puertas a las mujeres en la Facultad de Filosofía (antes lo había hecho la Universidad de Yena).

En Noruega, la admisión de mujeres empieza en 1884. En Australia, se abrió una universidad femenina para estudiar medicina. En Viena, hubo gran discusión para permitir el ingreso de la mujer a la universidad y, en especial, a la Facultad de Medicina. No obstante, en la Universidad de Kaskof les era permitido estudiar la carrera de Medicina. La primera doctora en la Facultad de Filosofía fue la Condesa de Warsteuslebur (1899).

La carrera de Derecho fue la más reacia a admitir mujeres. Por ejemplo, la Universidad de Viena aprobó el ingreso de mujeres recién en 1900, pero los varones recibieron con insultos a las mujeres que se inscribieron (López, 1901, citado por Palermo). Asimismo, a la suiza Emilie Kemfin-Spyti matriculada en Derecho en la Universidad de Zurich, se le negó su licenciatura. Viajó a Estados Unidos donde creó el First Law College y a su regreso a Zurich se le vuelve a negar el título. La primera abogada se recibe en Estados Unidos en 1869 (20 años después de que lo hizo una médico) en la Universidad de Iowa.

El proceso de afirmación de la mujer en Derecho y en otras carreras tuvo que vencer las siguientes trabas:

- › Ingreso formal a la universidad.
- › Ejercicio legal de la profesión
- › Consolidación en la profesión.

LAS UNIVERSITARIAS EN AMÉRICA LATINA

De acuerdo a Palermo el acceso de las mujeres a las universidades se da a partir de la década de 1880; principalmente, en los siguientes países: Brasil, México, Chile, Cuba y Argentina. Medicina, continúa siendo la carrera preferida.

En diferentes países, en el siglo XIX, los diarios participaron activamente en la promoción de los derechos de la mujer y otros periódicos y revistas con tinte feminista colaboraron en que las mujeres lleguen a realizar estudios universitarios.

Este logro ocurrió casi medio siglo después del acceso femenino a la universidad en Estados Unidos. La primera graduada pareciera que se dio en México y fue Matilde Montoya (1887), quien obtuvo su título de Médico Cirujano después de enfrentar grandes obstáculos.

Zenaida Ucounkoff se tituló de Médico, pero no contaba con el registro de su ejercicio profesional. La primera latinoamericana titulada de médico fue la brasileña Augusta Generoso Estrella; pero lo hizo en Estados Unidos. Otros connacionales de Augusta que estudiaron también medicina en Estados Unidos fueron: Josefa Águeda Felisbella y Mercedes de Oliverira. En el mismo Brasil, Rita López se matriculó en medicina en 1887 en la Universidad de San Salvador de Bahía. En Río de Janeiro se recibieron de médicos, en 1888 y 1889 respectivamente, Hermelinda de Vasconcellos y Antonieta César Díaz.

En Cuba, Mercedes Riva Pinos, se licencia en 1885 de la Facultad de Filosofía y Letras y obtuvo el doctorado en 1887. Al año siguiente (1888), Francisca de Rojas Cabaret es declarada Licenciada en Derecho Civil y Canónico. Ese mismo año obtuvo la Licenciatura en Ciencias (Físico - Matemáticas), Digna América del Sol y Gallardo quien ingresó a la universidad a los 15 años de edad. En 1888, Laura Martínez Carbajal

y del Camino López se graduó de Licenciada en Ciencias Físico - Matemáticas, carrera que no ejerció. En 1890, obtiene la Licenciatura en Medicina y se especializó en Oftalmología y trabajó 20 años al lado de su esposo con la misma especialidad. Años más tarde (1898), se licencia de Médico, María Teresa Mederos y Rodríguez. La primera mujer matriculada en Farmacia fue María de la Asunción Menéndez de Luarca Díaz.

En Guatemala, en los años 20 del siglo pasado, las mujeres iniciaron su ingreso a la Pontificia Universidad de San Carlos. Años previos, se les permitía realizar estudios de comadronas o parteras en la Escuela Anexa de Comadronas de la Facultad de Medicina (1883), o graduarse de Maestras de Educación Primaria (18714 - 1920).

Un caso singular es el de Olimpia Altuve, quien en 1919 se convirtió en la primera mujer graduada universitaria de Centro América, la primera mujer egresada de la Facultad de Ciencias Naturales y Farmacia con el título de Farmacéutico y la primera egresada de la Universidad Nacional. Sin embargo, no pudo ejercer debido a limitaciones legales hasta que fueron eliminadas y, por fin, se le reconoció como Química Bióloga.

En 1927, Luz Castillo Ordaz obtuvo el título de Abogado y Notario; y en 1947, Francisca Fernández Hall obtuvo el título de Ingeniera Civil. En 1942, María Isabel Escobar Quintana se graduó de Médico Cirujano; en 1943, Graciela Quan Valenzuela es la primera mujer en obtener la licenciatura en leyes pero, al igual que en otros casos, no pudo ejercer su profesión.

En Chile, en 1877, el Ministro de Instrucción Pública, Miguel Amunátegui, dictó el decreto mediante el cual se permitía el ingreso de las mujeres a la universidad. No obstante, en los primeros años de la década habían ingresado algunas mujeres a la universidad (medicina): Eloiza Díaz Insunza y Ernestina Pérez, siendo Eloiza la primera mujer en América del Sur en obtener el título de Doctora en Medicina y Cirugía

(1887) en una universidad latinoamericana. Matilde Throup es la primera Abogada (1892).

En Argentina, a pesar de que su Constitución de 1853 reconocía igualdad de derechos para ambos sexos, la educación femenina generó un gran debate desde mucho antes, e.g. 1810. Manuel Belgrano, sostenía que “la educación de la mujer era piedra fundamental de una nueva nación” (citado por Palermo).

Pero, fue Sarmiento quién bregó fuertemente por la educación de la mujer, basado en la información que tenía de lo que ocurría en otros países y en sus propias creencias. Por este motivo, cuando se encontraba en la Presidencia, el Congreso de la Nación autorizó, en 1869, la creación de Escuelas Normales, inaugurándose la primera en Paraná en 1870. Para facilitar el funcionamiento de las escuelas se contrató a 65 profesoras norteamericanas, de diferentes Estados, en el periodo transcurrido entre 1869 a 1890.

Elida Passo se recibió de Farmacéutica en 1885 y, posteriormente, logró estudiar medicina por un recurso judicial interpuesto ya que se le había negado la inscripción a la carrera. Passo fue la primera mujer inscrita en una carrera universitaria y pudo ser la primera Médico, pero falleció antes de concluir sus estudios.

En 1824, la francesa Verónica Pascal fue la primera mujer en Argentina de obtener el diploma de Obstetra; y en 1888, Celina de Duval, otra francesa, revalidó su título de Odontóloga en la Escuela de Medicina de la Universidad de Córdoba, el cual había recibido el mismo año en la Universidad de Montevideo.

En 1889, Ángela Zuluaga de Bourouconos solicitó rendir exámenes de medicina a la respectiva Facultad de la Universidad de Buenos Aires, acompañando un certificado de un reconocido médico que acreditaba las lecciones recibidas por la solicitante de su parte y del esposo de Ángela (Dentista).

En 1892, se crea la Escuela de Odontología en la Facultad de Ciencias Médicas. Allí se inscribieron: Cidanelia González (recibió su título en 1896), Fanny Bitz (rusa, recibió el título en 1896) y las hermanas Petrona y Josefina Pecotche.

En el caso de la carrera de Farmacia, tres mujeres se recibieron de Farmacéuticas y aspiraron luego a la carrera de Medicina: Elida Passo, antes mencionada, Julieta Lauteri y Fanny Bache. Las dos últimas se recibieron de médicos, años después.

La carrera de Medicina fue iniciada por Élide Passo mediante autorización judicial. Pero, la primera Médico en Argentina fue Cecilia Grierson. La segunda fue Petrona Eyle en 1891, en una universidad de Zurich. Su título fue revalidado en 1893 por la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires. En 1892, en la misma universidad se recibió de Médico Elvira Rawson Guñasu.

Con la creación de la Facultad de Filosofía y Letras las mujeres pudieron reorientar sus estudios a otras carreras más relacionadas con “la naturaleza femenina” y, además, porque estas carreras “no abren camino para la fortuna... y les presenta una escasa perspectiva de lucro” (Palermo).

En Colombia, recién se permite el acceso de las mujeres a la universidad en 1934 mediante un proyecto de ley presentando al Congreso de la República. Este hecho generó una gran discusión, como sucedió en otros países.

El proyecto fue defendido por Jorge Eliécer Gaitán y atacado por Germán Arciniegas. (Ramírez, M. H). Gerda Westendorp fue admitida, en 1935, en la carrera de Medicina en ese país, pero, fue Gabriela Peláez quien ingresó en 1936, se convirtió en la primera mujer graduada de Abogada en la universidad.

En Uruguay, Paulina Luisa es la primera mujer médico (estudió medicina en Montevideo) y es la primera mujer en ocupar una cátedra universitaria. Su hermana Inés fue Doctora en Medicina y la otra hermana, Clotilde, fue la primera mujer que se recibió de Abogada en ese país.

LAS PERUANAS UNIVERSITARIAS

María Trinidad Enriquez es considerada como la primera mujer en ingresar a una universidad peruana. En 1875, ingresó a la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad de Cusco (en 1874 recibió la autorización presidencial para hacerlo) pero no llegó a graduarse debido a las dificultades que encontró en su camino.

Al concluir sus estudios tuvo que recurrir al Congreso para tramitar sus grados académicos. Debido a la Guerra del Pacífico, su solicitud no fue tramitada, sino después de la misma y fue derivada a la Corte Superior de Lima, que le negó el bachillerato. Al respecto, es interesante conocer el argumento del fiscal Ricardo Espinoza sobre la solicitud de María Trinidad Enriquez, en 1891:

Las profesiones que exijan un notable vigor físico, un gran poder intelectual o una voluntad firme y enérgica, modifican profundamente la naturaleza de la mujer y casi la convierten en hombre, privándola de las cualidades especiales que provocan la unión de los dos sexos, que forman la familia y hacen el encanto del hogar, base fundamental de la sociedad (citado por Valladares Chamorro, 2012).

Mientras seguía su lucha en los tribunales por lograr sus grados y autorización para ejercer, falleció un 20 de abril de 1891.

Palermo hace referencia a Margarita Práxedes Muñoz, quien en 1895 se recibió de Médico. Fue criada por sus abuelos al quedar huérfana. La familia, de buena educación y grandes relaciones,

incentivó en ella afanes intelectuales. Se graduó en Ciencias Naturales en Lima (1890) e ingresó a estudiar Derecho en la Universidad San Marcos pero dejó los estudios, presumiblemente, por dificultades que tenían las mujeres para estudiar Derecho (Palermo). Viajó a Chile en donde se tituló de Médico. Allí ejerció su profesión, luego lo hizo en Argentina.

En el Perú, al igual que en otros países, las mujeres no tenían al inicio oportunidades de educación; especialmente, de Educación Universitaria. Las inquietudes educativas de desarrollo chocaban con la actitud de los varones, la legislación y las costumbres sociales. Para poder realizar estudios superiores debían ser autorizadas por el Estado. Por ejemplo, Esther Festini, fue autorizada el 16 de diciembre de 1899 para ingresar a estudiar en la Universidad y María Luisa Molinares el 29 noviembre de 1902.

Laura Esther Rodríguez Dulanto es la primera Médico peruana (1900). Otras tituladas son: Eudoxia Pauta, Herminia Gonzales y Valeria Von Westernhagen Rumann. Asimismo, la Dra. Leopoldina Gaviño Matías (esposa de Enrique Guzmán y Valle), Esther Festini de Ramos Ocampo (primera Doctora en Letras, 1904), María Elvira Rodríguez Lorente (sobrina de Sebastián Lorente) y la Pedagoga María Luisa Molinares de Reátegui. También se menciona en este grupo pionero a Julia Amanda Iglesias, Leonor Incháustegui, Dorita Isolina Soto, Feliza Faura Bedoya, Mercedes Patrón y Ferry, Augusta Ugarte y Cristina Patrón y Ferry.

Recién en 1908, el presidente Augusto B. Leguía, mediante Ley N° 081 (7 de noviembre), firma la propuesta del Congreso para que “las mujeres que reúnan los requisitos que la ley exige para el ingreso a las universidades de la República, sean matriculadas en ellas cuando así lo soliciten, pudiendo optar los grados académicos y ejercer la profesión a que se dediquen” (Valladares Chamorro, 2011).

Palermo, afirma que en 1917 un visitante peruano a la Escuela de Odontología de la Facultad de Ciencias Médicas de Buenos Aires (Argentina) quedó muy impresionado por el porcentaje de mujeres que estudiaba en dicha Escuela.

Lo cierto es que el ingreso de las mujeres a las universidades comienza a ser significativo a partir de la segunda mitad del siglo XX. Datos de la Asamblea Nacional de Rectores (ANR), Censo Universitario 2010, muestran los porcentajes de ingresantes, según sexo para ese año: varones = 50.6% y mujeres = 49.4%.

Una visión más precisa del número de estudiantes de pregrado en todo el Perú aparece a continuación:

Tabla 1
Estudiantes de Pregrado en Universidades Peruanas según tipo de universidad y sexo

UNIVERSIDAD	H	M	Total
Privada	226,052 (48%)	247,743 (52%)	473,795 (100%)
Pública	174,093 (56%)	135,082 (44%)	309,175 (100%)
Total	400,145 (51%)	382,825 (49%)	782,970 (100%)

Fuente: ANR, Resumen Estadístico Universitario 2010.

De acuerdo a la tabla 1, las mujeres encuentran mayor acogida en universidades privadas. En relación a todo el país, en el 2010, el número de varones y mujeres que asistieron a la universidad es similar. Esto implica el gran avance realizado por las mujeres para hacer uso de su derecho a la educación universitaria.

Sin embargo, todavía hay mucho camino por transitar en otros aspectos. Por ejemplo, del portal Web de la ANR, haciendo uso de la relación de autoridades de las universidades formales, con autorización definitiva en el Perú, se ha construido la tabla siguiente.

Tabla 2
Autoridades Universitarias según tipo de universidad, sexo

UNIVERSIDADES	RECTOR		VICERRECTOR	
	H	M	H	M
Públicas	29	1	49	11
(Total)	(30)		(60)	
Privadas	42	4	58	12
(Total)	(46)		(70)	
Total	71	5	107	23
(Total)	(76)		(130)	

Fuente: Página Web – ANR/ Directorio 2013.

La tabla 2 muestra que de 76 Rectores solo 5 (6.6%) son mujeres, mientras que en el caso de los Vicerrectores hay 23 de 130 (17.7%). Llama la atención que en Universidades Públicas exista solo 1 mujer de 30 Rectores (3.3%). El número de mujeres Vicerrectoras en Universidades Públicas y Privadas es casi igual; pero los porcentajes son diferentes: públicas (11 - 18.3%), privadas (17.7%).

A MANERA DE RESUMEN

Las mujeres han realizado una gran batalla por el logro de sus derechos, especialmente el de la educación. Desde la alfabetización para su inserción en la vida cívica del país, a la Educación Básica para el logro de sus derechos

civiles, a la educación técnica para favorecer sus ingresos y el desarrollo del sistema productivo, hasta la educación superior universitaria para el logro pleno de sus derechos ciudadanos. Han tenido que enfrentarse al “poder del hombre” en sociedades que no las respetaban en su integridad, pues le asignaban únicamente roles tradicionales.

El trajín por acceder a la universidad ha sido similar en todos los países: (1) oposición, (2) permisos (Rey, Congreso), (3) apertura en ciertas carreras, (4) permisos limitados para ejercicio de la profesión, (5) oposición interna (hostilidad de los docentes / ausencia de servicios para mujeres, títulos y grados con denominación masculina), (6) oposición externa (temores de la sociedad, desconfianza, inseguridad).

La educación formal, la educación universitaria, es una construcción social, política, económica y cultural que no debe excluir a las personas por cuestión de género. El avance de la mujer en la universidad, actualmente, ha sido grande en el Perú y en otras partes del mundo. La sociedad, en su conjunto, debe sentirse orgullosa de estos logros y debe, además, continuar transitando por el camino de la igualdad de género en la educación superior y en todos los contextos, completando los vacíos que aún subsisten; especialmente en el ejercicio profesional de la mujer.

REFERENCIAS

- Archivo Nacional de Chile. Decreto Amunátegui. Mujeres a la Universidad. Recuperado de http://www.dibam.d:8182/vistas_publicas/publicContenido/ContenidoPublicDetalle.aspx?folio=6986
- Asamblea Nacional de Rectores, Dirección General de Planificación Universitaria. (2012). *Resumen Estadístico Universitario*. Lima, Perú: Autor.
- Barroyo, A. P. Una historia para contar: mujeres pioneras en al educación superior, primera mitad del siglo XX. *Revista Mujeres y Universidad*, 1 (1). Recuperado de <http://digi.usac.edu.gt/iumusac/sistemas/docs/Revista2005.pdf>
- Flecha García, C. (1996). *Las primeras universitarias en España*. Madrid, España: Narcea.
- Marchante Castellanos, P., y Merchán Gonzalez, F. *Las primeras estudiantes universitarias en Cuba*. Recuperado de http://www.bvs.sld.cu/revistas/far/vol46_1_12/far14112.htm
- Palermo, A. I. (2006). *El acceso de las mujeres a la educación universitaria*. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttxe&pid=S1669-32482006000200002
- Peña, D. (15 de diciembre de 2012). *Las primeras mujeres universitarias en España*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://ginemartin.blogspot.com/2012/12/las-primeras-mujeres-universitarias-en.html>
- Ramírez, M. H. La primera mujer entra a la universidad. Recuperado de http://colombialink.com/01_index_historia/07_otros_hechos_historicos/0220_primera_mujer_universidad.html
- Silva Manzón, A. (2005). La perspectiva de género en el currículum universitario. *Revista Mujeres y Universidad*, 1(1). Recuperado de <http://digi.usac.edu.gt/iumusac/sistemas/docs/Revista2005.pdf>
- UNESCO (1997). *Educación de la mujer*. Recuperado de http://unesco.org/education/eli/confitea/pdf/4a_spam.pdf
- UNESCO (2000). *Educación y capacitación de la mujer*. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/conferences/Beijing/fs2.htm>
- Ungo, U. A. (2007). Las mujeres y la educación en América Latina: una aproximación a los dilemas y desafíos. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12(8). Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:fGJRIL2CUF4J:www.scielo.org.ve/scielo.php%3fpid%3DS1316-37012007000100011%26script%3Dsci_arttext+educacion+de+la+mujer+en+el+siglo+xx&cd=64&hl=es-419&ct=clnk&gl=pe
- Valladares Chamorro, O. R. (27 de julio de 2011). *Cien años de mujeres universitarias en el Perú. 1908-2008*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://odalisdellima.wordpress.com/2011/07/27/cin-anos-de-mujres-universitarias-en-el-peru-1908-2008-31>
- Valladares Chamorro, O. R. (2012). *La incursión de las mujeres a los estudios universitarios en el Perú: 1875 – 1908*. Recuperado de <http://e-revistas.uc3m.es/index.php/cian/article/view/1544/758>
- Vera de Flachs, M. C. (2005). *Mujeres Latinoamericanas: su inserción en los estudios superiores y en el campo de la investigación científica*. *Rhec*, (8), 49-76.

COLABORADORES

Mg. María Peralta Lino

Magíster en Tecnología Educativa y con estudios concluidos de Doctorado en Educación. Es Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación y ha sido Directora del Programa Académico de Educación Inicial de la UNIFÉ, docente en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, en la Universidad de San Ignacio de Loyola, en la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de la ciudad de Huacho. Además es consultora nacional, capacitadora en diferentes contextos académicos en las ciudades de Lima, Trujillo, Huacho, Piura, Chimbote, Cerro de Pasco y Puno.

Agustín Campos Arenas, Ph. D.

Doctor en Educación en la PUCP y Ph. D. en Sistemas Instruccionales por Florida State University. Ha sido Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación, Vicerrector Académico y Director de la Oficina de Evaluación de la UNIFÉ. Actualmente, es Director de la Escuela de Posgrado de la UNIFÉ. Es autor de libros, conferencista y consultor internacional sobre temas de educación.

Mg. Mónica Escalante Rivera

Actualmente se desempeña como Jefa del Departamento de Educación de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Licenciada en Educación Secundaria en la especialidad de Lengua y Literatura. Magíster en Tecnología

Educativa (UNIFÉ) y Tecnologías de la Información y Comunicación Aplicadas a la Educación (Universidad de Salamanca). Ha ejercido la docencia en diferentes universidades de Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia, Universidad Tecnológica UTEC, Facultad de Teología Pontificia Civil de Lima, entre otras. Sus publicaciones están orientadas a temas de educación en salud.

Mg. Segundo Artidoro Díaz Flores

Magíster en Ciencias para la Familia, Universidad de Málaga, 2010. Licenciado en Educación, Filosofía y Religión, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, 2008. Docente universitario de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, 2008-2010. Docente universitario de la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote (ULADECH Católica), desde el 2010 hasta la actualidad. Jefe del Departamento Académico de Ciencias Religiosas de la ULADECH Católica, 2013. Actualmente se desempeña como: Director Alternativo de la Escuela Profesional de Educación en Ciencias Religiosas de la ULADECH Católica. Capellán y Coordinador del Servicio de Pastoral y Espiritualidad – SPES de la ULADECH Católica, Coordinador de Planificación y de Promoción Estudiantil de la Escuela Profesional de Educación en Ciencias Religiosas de la ULADECH Católica. Párroco de Virgen Fiel Hija de Dios Padre de la Diócesis de Chimbote.

Lic. Fabián Vinces Salazar

Psicólogo clínico con formación en psicoterapia psicoanalítica, especialista en atención a niños y adolescentes. Actualmente es consultor para el Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo en el Plan de Actuación “Trabajo contigo – Empleo con apoyo” para la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual y mental. Es coordinador del área clínica de niños y adolescentes del Centro Psicológico Animus. Tiene experiencia en el trabajo universitario como docente y asesor psicopedagógico en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón y en la Universidad San Martín de Porres, respectivamente.

Mg. Mariella Victoria Mendoza Carrasco

Estudió Educación Inicial en la UNIFÉ, es especialista en terapia del lenguaje, egresada de la Escuela de Posgrado de la Universidad de Lima, es Magíster en Psicopedagogía por la Universidad Andrés Bello de Chile. Ha trabajado en educación clínica hospitalaria en el Hospital e Instituto de Enfermedades Neoplásicas. Es docente de la UNIFÉ.

Mg. Isabel García Ruiz

Licenciada con especialidades en Ciencias de la Educación, Matemáticas, Teología. Directora de los colegios de las Hijas de Cristo Rey en Villanueva del Arzobispo (Jaén), Benifaió (Valencia, España) y en el Colegio Cristo Rey de Pueblo Libre, Lima. Superiora Provincial de la Hijas de Cristo Rey en Latinoamérica.

Dra. Olga González Sarmiento

Licenciada en Educación Secundaria, especialidad en Lengua y Literatura, Magíster con especialidad en Tecnología Educativa y Doctora en Educación por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, con Segunda Especialidad en Formación Magisterial por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Se

viene desempeñando como docente universitaria a nivel de pre y post grado en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón y la Universidad Peruana de Cayetano Heredia. Asimismo, se desempeña como Asesora de Tesis a nivel de Post grado y como Consultora en temas educativos. Actualmente es Coordinadora de la Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación en la UNIFÉ.

Mg. Alessandro Caviglia Marconi

Licenciado y Magíster en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Especialista en ética, filosofía política y filosofía de la educación. Docente de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya y de la Universidad de San Martín de Porres. Ha publicado varios artículos en libros y revistas sobre filosofía de la educación, ética, filosofía política, filosofía del derecho y filosofía de la religión. Además ha publicado dos libros de poemas: *De lo oscuro en lo oscuro* (2001) y *No estrechéis esta mano* (2013).

Abog. Gisela Hortencia Vidal Cabeza de Tarazona

Abogada por la UNIFÉ. Con estudios de Maestría en Derecho de los Negocios - USMP; Conciliadora Extrajudicial. Asesora Legal de la Asociación Suzuki del Perú. Coordinadora Administrativa del Instituto de la Familia de la UNIFÉ. Integrante del Equipo Consultivo de la Comisión Revisora de la Ley frente a la Violencia Familiar del Congreso de la República. Especialidad: Derecho Administrativo y Propiedad Intelectual.

Mg. Ing. Olga Cecilia Gadea Rubio

Magíster en Ciencias de la Educación con mención en gestión educacional, título de Ingeniera Industrial con 31 años de experiencia laboral y Bachiller en Psicología. Experiencia de doce años como Jefe de Informática en una empresa industrial, dos años como empresaria

de una PYME propia y 18 años como Directora de Informática en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón - UNIFÉ, 11 años en docencia universitaria presencial en el área de sistemas y maestría en educación en las materias de tecnología aplicada a la educación.

Docente virtual, autora de dos módulos instructivos y tutora a distancia en pregrado de la carrera de administración. Capacitadora experta en el área de TIC's a docentes universitarios (UNMSM, UNAC, Villarreal, Garcilaso, UNIFÉ). Experiencia en implementación, administración y manejo de plataformas virtuales de aprendizaje.

Lic. Yadira Rosa Jiménez Arrunátegui

Licenciada en Nutrición y Dietética, por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.

Trayectoria profesional vinculada a la temática de la planificación, programación y desarrollo de proyectos en asistencia alimentaria, salud y nutrición.

Ejercicio laboral de administración pública en la Oficina Nacional de Apoyo Alimentario, Instituto Nacional de Planificación y el Ministerio de Salud, ocupando cargos de especialista y dirección.

Asesora externa de la FAO, CAN, UNICEF, OPS, GTZ en diseño, formulación y evaluación de proyectos de nutrición comunitaria y educación en alimentación y nutrición.

Estudios de Maestría en Administración de Negocios (Universidad del Pacífico), en Nutrición y Dietética con mención en: Ciencias de la Nutrición y Alimentación Humana (UNIFÉ)

Actualmente es docente asociada del Departamento de Ciencias y Administración, Directora del Programa Académico de Nutrición y Dietética de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón y está concluyendo la Maestría en Educación con mención en Autoevaluación, Acreditación y Certificación Profesional en la misma universidad.

Dra. Nelly Aliaga Murray

Doctora en Educación, con Maestrías en Educación y en Lengua y Literatura. Segunda Especialidad en Administración de la Educación. Estudios de especialización en Tokio y Madrid. Docente universitaria Principal. Past Directora de Nivel en la sede del Ministerio de Educación.

Revista *Educación*

Pautas generales para la presentación de artículos

I. Estructura para la presentación del artículo

1. Título máximo 15 palabras.
2. Nombre y apellidos del autor.
3. Resumen en castellano e inglés no mayor de 150 palabras.
4. Cinco palabras clave en castellano y en inglés.
5. Desarrollo del artículo que incluye: introducción, análisis, conclusiones. Los cuadros, figuras u otros –de haberlos– se incluyen dentro del texto con su leyenda o título correspondiente.
6. Referencias bibliográficas.
7. Reseña biográfica del autor en diez líneas.

II. Caracteres formales y de contenido del artículo

1. Escritos a espacio y medio en Times New Roman, de 12 puntos, hoja tamaño A4.
2. Las citas del texto se elaborarán de acuerdo al formato de la APA.
3. Para destacar alguna palabra o frase en el texto debe ponerse en cursiva.
4. Las referencias bibliográficas dentro del texto irán entre paréntesis con el apellido del autor seguido del año de la publicación y, la(s) página(s) correspondiente(s). Ejemplo: (Campos 1999: 35). En caso de varios autores, así: (Campos et al. 2000).
5. Al mencionar una obra, se coloca el apellido del autor y el año de la publicación entre paréntesis. Ejemplo: (Rivera 2008).
6. Si se menciona a un autor, se consigna su apellido y el año de publicación de su obra entre paréntesis. Ejemplo: Ventura (2008).
7. La extensión del artículo es mínimo de 5 páginas y máximo de 18.

III. Contenido temático del artículo

1. El artículo debe ser original, inédito y redactado en castellano.
2. El desarrollo del artículo se ciñe a la temática establecida en cada convocatoria anual para la presentación de artículos en la revista *Educación*.
3. El desarrollo de la temática del artículo es científico, resultado de una investigación o de tipo técnico, resultado de la aplicación práctica del conocimiento científico o de opinión con comentario sobre temas de interés actual.

IV. Referencias bibliográficas

1. La bibliografía se presenta al final del artículo en orden alfabético.
2. Las referencias bibliográficas se redactan de la siguiente manera:
 - 2.1 Libros
 1. Apellidos y nombre del autor y fecha de edición.
 2. Título del libro en cursiva y lugar de edición.
Vega Fuente, Amado (1983). *Los educadores ante las drogas*. Madrid, España: Santillana.
 - 2.2 Artículo (sea de revista, diario, boletín u otros)
 1. Apellidos y nombre, fecha.
 2. Título del artículo.
 3. Nombre de revista (cursiva).
 4. Volumen (cifra), (cursiva), si en vez de haber volumen hay número se pone entre paréntesis y no hace falta cursiva.

5. Se pone la primera página y la última.

Cerrón-Palomino, Rodolfo (1982). El problema de la relación quechua – aru: estado actual en *Lexis* (Nº 6). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 213 – 342.

2.3. Internet

1. Autor (persona, empresa o institución), fecha.
2. Título del trabajo.
3. Dirección electrónica.
4. Fecha de registro.

Jiménez Mayor, Juan F. (2006). Las tunas: Análisis de un fenómeno contemporáneo en

el Perú. http://www.usmp.edu.pe/tuna/inf_tuna/inf_cron/cronica.htm/ Reg. 3 setiembre de 2006.

V. Indicaciones generales

1. La publicación del artículo pasa por la revisión del Comité Editorial de la revista Educación.
2. La responsabilidad del contenido, autoría y originalidad del artículo es exclusivamente de sus autores.
3. La Facultad de Ciencias de la Educación efectúa el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional según Ley No. 26905 y su Reglamento D. S. No. 017-98-ED; además, tramita la obtención de los registros del ISSN.

Revista
EDUCACIÓN
de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón - UNIFE
Facultad de Ciencias de la Educación
Se terminó de imprimir en la ciudad de Lima el año 2012

