



Benjamín Jacanamijoy Tisoy, *"Lugar, colibrí"*, acuarela, 2000.

"LOS HOMBRES EN LA COCINA..."

Zayda Sierra Restrepo, Ph. D.

RESUMEN

"LOS HOMBRES EN LA COCINA..."

Es el propósito de este artículo resaltar desde una perspectiva de género las problemáticas que niños y niñas de 5.º y 6.º grado, de diferentes contextos culturales, presentan en sus juegos dramáticos. Interesa, además, llamar la atención hacia la riqueza pedagógica e investigativa de esta forma expresiva, reconocida como fundamental en el desarrollo afectivo y cognitivo de la infancia temprana, pero que deja de ser socialmente aceptada en la institución escolar de corte autoritario que persiste hoy día.

RÉSUMÉ

"LES HOMMES DANS LA CUISINE..."

Le but de cet article est de souligner dans une perspective de genre, les problématiques présentées chez des garçons et des filles de la cinquième et la sixième années de scolarité, dans des différents contextes culturels, dans leurs jeux dramatiques. En outre, on a l'intérêt à attirer l'attention sur la richesse pédagogique et de recherche portée par ce domaine d'expression, reconnu comme fondamental pour le développement affectif et cognitif de la première enfance, mais qui perd son acceptation sociale dans l'institution scolaire à caractère autoritaire qui persiste de nos jours.

ABSTRACT

"MEN IN THE KITCHEN..."

Understanding perceptions of school-age boys and girls in regards to the feminine and masculine roles in the family resorting to role-play games. It leaves interrogatives to pedagogy. It is the purpose of this article to highlight from a gender perspective the problems that 5th and 6th graders, from different cultural contexts, show in their role-playing games. It is also interesting to call attention towards the pedagogical and researching richness in this way of expression, known as fundamental in the development of affections and of knowledge during early childhood, which stops being socially accepted at authoritarian schools that still exist.

PALABRAS CLAVE

Perspectiva de género, juegos dramáticos, institución escolar, roles de género, Proyecto Diverser
Gender perspective, role-games, schools, gender roles, Diverser project.

“LOS HOMBRES EN LA COCINA...”*

Zayda Sierra Restrepo, Ph. D.**



LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN: EN BUSCA DE UNA MAYOR ARTICULACIÓN ENTRE LA ESCUELA Y LOS CONTEXTOS DE VIDA

Las reflexiones de este artículo son producto de una propuesta investigativa-pedagógica sumamente compleja y maravillosa mediante la cual grupos de 7 niñas y 7 niños de 5.º y 6.º grado, de siete comunidades educativas culturalmente diversas del noroccidente colombiano, participaron en talleres de juego dramático para recrear libremente situaciones familiares, esco-

lares, del entorno y mundos posibles, y, de esta manera, “captar sus voces” y construir un currículo más apropiado a sus necesidades. La propuesta se elaboró a partir de un trabajo previo (Sierra, 1998; 1999; 2000), que incluyó a las y los docentes interesadas(os) en participar en las diferentes fases de la investigación (por ejemplo, la realización de talleres con las y los estudiantes, registro escrito de

* Este artículo es producto del proyecto de investigación “La representación e interpretación de la realidad social a través del juego dramático y otras actividades lúdico-artísticas en niñas y niños de diverso contexto cultural” cuyo desarrollo fue de enero de 2000 a junio de 2002, y que ha contado con el apoyo del Ministerio de Cultura y Colciencias.

Sea ésta la oportunidad de agradecer a las y los estudiantes de las comunidades participantes y a sus docentes: Lina Rodríguez, Josefina Rodríguez y Benilda Blanco (Escuela José María Córdoba, Comunidad Afro-Sabanera, San Onofre-Sucre); Lucy Chamorro y Pascacio Chamorro (Resguardo Catru, Comunidad Embera, Alto Baudó-Chocó); Nohela Díaz, Offir Osorio y Cruz Edilia Ramírez (Escuela Normal Superior, comunidad multiétnica, Riosucio-Caldas); Cecilia Sierra, Rocío Blandón y Luz Marina Agudelo (Colegio Yarumito, comunidad campesina, Barbosa-Antioquia); Ángela Gómez (Colegio Conquistadores, institución privada, Medellín); Helmer Cañaveral y Cristina Rivera (Liceo Kennedy, institución oficial, Medellín); Isabel Velasco y Giovanni Mejía (Cabildo Indígena Chibcariwak de Medellín). Así mismo, mis reconocimientos a las profesoras Angélica Romero, Angélica Serna y Beatriz Vélez, al profesor Gabriel Murillo y a la estudiante de sociología Alba Lucía Rojas, del Grupo de Investigación Diverser de la Universidad de Antioquia, por sus invaluable aportes para el desarrollo de esta propuesta.

** Doctora en Educación, Universidad de Georgia, Estados Unidos. Coordinadora del Grupo de Investigación Diverser y Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Su investigación sobre Juego Dramático en la Edad Escolar le mereció el premio 1999 a mejor tesis doctoral otorgado por la Asociación Norteamericana de Teatro y Educación (AATE).

E-mail: zsierra@ayura.udea.edu.co

observaciones, toma de fotografías y videograbaciones, y aportes reflexivos para el análisis e interpretación). En encuentros periódicos en el campus universitario o en visitas a las diferentes regiones, las y los docentes y el equipo de la Universidad de Antioquia conversaron sobre lo observado y avanzaron interpretaciones (con apoyo de lecturas relacionadas) para, en diálogo con las niñas y los niños participantes, generar propuestas pedagógicas a desarrollar en la comunidad educativa.

Esta propuesta hizo parte del esfuerzo por encontrar alternativas que contribuyan con acortar la distancia entre la escuela y la complejidad de la vida, esto es, entre los saberes que se imparten en el salón de clases y los saberes que alumnos y alumnas adquieren en sus experiencias diarias al interior de la familia, la comunidad y, en general, el entorno sociocultural en el cual les ha tocado vivir. De acuerdo con Mockus *et al.*, (1995),

En este momento es reconocido, de manera prácticamente universal, que el niño [y la niña] no es una tabula rasa en la cual la escuela vendría a inscribir sus verdades; la pregunta contemporánea es más bien cómo se explica teóricamente y cómo se enfrenta prácticamente el conflicto o la superposición entre saberes escolares y extraescolares (7).

El desdén de la escuela por las modalidades de conocer cercanas al mundo de la sensibilidad y de la experiencia cotidiana puede, entre otras razones, explicar las dificultades comunicativas que enfrentan las maestras y los maestros con las generaciones jóvenes, debido al desconocimiento de las realidades que les afectan. A su vez, los niños, las niñas y los jóvenes no encuentran en la escuela un espacio para comprender e interpretar sus problemáticas cotidianas, presentándose una contradicción de intereses que llevan al mero cumplimiento de tareas instrumentales, lo que degenera en desmotivación, bajo rendimiento, desinterés por el mundo académico e, inclusive, la deserción escolar.

La desarticulación entre saberes escolares y extra escolares se agudiza por la ausencia en el medio educativo de una conciencia sobre las diversas maneras como los agentes sociales construyen e interpretan el mundo de acuerdo con sus contextos socioculturales, atravesados éstos por las diferencias étnicas, de género y clase social. Distintos sistemas simbólicos se forjan a través de las más diversas expresiones de la sociedad y de la cultura, como los juegos de infancia, la danza, la fiesta, las experiencias religiosas y deportivas, los ritos de paso alrededor de los ciclos vitales, entre otros sistemas simbólicos que participan en la construcción del sujeto y que demarcan rumbos que potencian o inhiben el desarrollo del pensamiento y la capacidad de convivir en sociedad. En consecuencia, el análisis de estas manifestaciones resulta muy importante para los procesos pedagógicos que tengan como meta articular los saberes extra escolares y los escolares.

El *juego dramático*, al igual que otras expresiones lúdico-artísticas (cuentos, rondas, dibujos, canciones), es una creación humana que contribuye a que los niños y las niñas se apropien y puedan darle sentido a la compleja gama de interacciones que se dan entre las personas, y entre éstas y el medio que les rodea. Definido como aquel comportamiento simulativo que niñas y niños pequeños usan para la comprensión de eventos, personajes y acciones de la cultura que les rodea (Garvey, 1990), el juego dramático no sólo permite dar cuenta del orden conocido (juego del "como si..."), sino subvertir dicho orden y explorar otros mundos posibles (juego del "y si...") (Bretherton, 1984).

A pesar del reconocimiento del juego dramático en el proceso de formación de las representaciones mentales (Piaget, 1982) y como actividad jalonadora del desarrollo por excelencia (Vygotsky, 1976), poco se conoce de sus aplicaciones pedagógicas en edades escolares. Nuestra propuesta concibe al juego dramático como: 1) excelente recurso de aprendizaje

para examinar contenidos de la realidad escolar y extraescolar; 2) medio dinamizador de habilidades del pensamiento dirigidas hacia la toma de conciencia y solución de problemas, y 3) estrategia investigativa que le permite a las maestras y los maestros una mejor comprensión de las realidades que afectan a sus estudiantes.

PROCESO DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Si bien el proyecto incluyó otras categorías de análisis (estructura y significado del juego dramático, procesos creativos, relación realidad-ficción), es de especial interés develar el significado de los referentes sobre las relaciones de género que aparecen en las historias creadas por los y las estudiantes. Por limitaciones de espacio, me referiré en particular a aquellos relacionados con el juego dramático sobre la familia (se abordarán en otra ocasión los relacionados a la escuela, el entorno y mundos posibles). El interés se centra, por el momento, en reconocer *situaciones recurrentes* que atraviesan los diferentes contextos, que requerirán posteriormente de un análisis más detenido al interior de cada comunidad para una mayor significación. La pretensión no es establecer verdades a partir de la información obtenida, pues cada sujeto y grupo de estudiantes es un universo único y especial, sino avanzar en la *comprensión* de cómo las niñas y los niños en edad escolar se representan el mundo y lo que ello significa en sus procesos formativos. Desde allí, repensar la labor pedagógica y generar propuestas conjuntas que contribuyan con la transformación de relaciones no equitativas identificadas a través del proyecto.

La inclusión de enfoques feministas desde una perspectiva posmoderna en este quehacer investigativo y pedagógico hace parte del esfuerzo por construir nuevas visiones sobre la escuela y su relación con los contextos de vida.

Dichas reflexiones incluyen, entre otras, la pregunta por “quién es quien conoce” y las relaciones de poder en el proceso investigativo; el reconocimiento de la importancia de la subjetividad y las relaciones interpersonales; la crítica a la investigación positivista, la cual niega el papel de las suposiciones o marcos referenciales de las personas que investigan, y su pretensión de objetividad, generalización y validez; los dilemas éticos de la investigación; el develamiento de prácticas opresivas, entre ellas, el sexismo y el racismo, y el compromiso político de la investigación en su transformación; la importancia de no considerar como “objetos” a los y las estudiantes y la necesidad de explorar diferentes maneras de captar sus voces; el cuestionamiento al pretendido carácter universal de los saberes escolares, y el reconocimiento de la experiencia mediada por procesos interpretativos (Erickson, 1992; Marcus y Fischer, 1986; Olsen, 1994; Roman, 1992). A la forma predominante masculina de reportar el quehacer investigativo, en informes fríos y distantes, la perspectiva feminista posmoderna también le ha dado alas a maneras innovativas de captar, construir y representar voces, abiertas a otros lenguajes que permiten la inclusión de los sentimientos y las emociones, tales como la poesía, la lectura dramática, la narración de historias (Lather, 1996; Richardson, 1993). Considero que dichas reflexiones deberían hacer parte de la agenda formativa continua de las y los docentes para romper con el papel socialmente asignado de meros transmisores de conocimientos homogéneos y hegemónicos.

LA DISTRIBUCIÓN DE ROLES FEMENINOS Y MASCULINOS EN EL JUEGO DRAMÁTICO SOBRE LA FAMILIA

A pesar del cambio tan profundo que ha vivido la sociedad colombiana con la inserción de la mujer al trabajo remunerado y a activi-

dades de carácter público, el referente del sistema cultural patriarcal prevaleció a la hora de seleccionar personajes en los juegos dramáticos de los diferentes grupos de participantes. Las temáticas abordadas parecieran ilustrar el texto de Virginia Gutiérrez de Pineda sobre la familia patriarcal. Señala la autora:

[...] el patriarcalismo en el área doméstica se establece con el imperio del hombre cabeza económica y social de la familia, encargado de su representación y defensa. De él únicamente depende el sustento de la familia [...]. Mujer e hijos le dan como respuesta absoluto acatamiento a sus decisiones. [...] La mujer se centra exclusivamente en el hogar, mientras el campus masculino está en cualquier sitio de su hábitat social (1989: 11).

A continuación, algunos ejemplos que ilustran lo anterior:¹

1.

*La mamá está haciendo oficio [arreglando la casa y preparando la comida], el papá sale a mercar, lleva la canasta, los niños se quedan jugando **frisby** (Registro de docentes. Vereda Yarumito, Barbosa —Antioquia, marzo de 2000).*

2.

De los cinco actores, dos son tenderos y los otros tres conforman una familia que va a hacer sus compras. La familia está constituida por el padre, la madre y un hijo. El padre toma la vocería de la familia para decir lo que compran y para pagar, y compra entonces telas para la madre, un rollo fotográfico, una corbata, unas flores, etc. (Registro de docentes, Cabildo Chibcariwak —Medellín, mayo de 2000).

3.

El padre trabaja en el campo, en los negocios, la madre organiza la casa en colaboración de los

hijos, el padre va al campo o al cultivo y trae la yuca (Registro de docentes, San Onofre —Sucre, abril de 2000).

4.

Nosotras las mujeres éramos las que arreglábamos toda la casa y llegaban los hombres (borrachos) y nos decían que les diéramos la comida [...] (Relato de niña participante, Liceo Kennedy, Medellín, marzo de 2000).

En los talleres de juego dramático con las y los docentes, la visión cultural de la familia patriarcal también predominó. Se presentó una de carácter premoderno, en la cual el único providente es el padre (ejemplo 5) y la otra de corte más moderno, pues la madre es una profesional y trabaja fuera de la casa (ejemplo 6). Sin embargo, las labores domésticas y el cuidado de la hija quedaron a cargo de una empleada, lo que deja intacto al interior del hogar las relaciones de poder y los privilegios dados a los hombres.

5.

Suena el canto de un gallo, el "meeee" de una vaca y algunos sonidos particulares de una finca. Se despierta una de las maestras y haciendo de papá y esposo dice: "Se amaneció miya, levántese a ver que me voy a trabajar, hay mucho que hacer en el corte". La madre lleva a las hijas a bañarse a la quebrada y avanzado el día, les dice: "Hay que ir a prepararle la comida al papá y a recoger los animalitos, las vacas, a ordeñar de nuevo".

El papá [gritando]: "¡Ey miya, llegué!". La mamá: "Quiubo miyo, ¿cómo le fue?".

El papá saluda a las hijas: "Esta si es una familia feliz la mía, yo estoy agradecido con la vida... estas muchachas tan lindas se parecen a la mamá que es más hacendosa." [...] Mientras tanto, las hijas le quitan las botas, le lavan los pies y se los secan.

1 Se conserva la forma como dieron la información las y los docentes o las y los estudiantes. Sólo se hicieron correcciones en la ortografía para mayor claridad, o se recortó la duración de la cita, lo cual se indica con puntos suspensivos entre corchetes (...). Palabras omitidas o no muy claras se señalan también así.

El papá: "Entonces comamos ifrijolitos! ¡Ahhh! ¡Lo que más me gusta a mí!" [...].

La mamá: "¡Ay, cómo vino de lambón hoy! ¿Quién sabe que querrá, jui?" (Transcripción de video, juego dramático docentes sobre la familia, marzo de 2000).

6.

Padre y madre se despiden, pues cada uno se va a su respectiva oficina a trabajar. La madre le da instrucciones a Tomasa, la empleada doméstica, caracterizada como de origen étnico negro, quien se queda atendiendo todas las actividades domésticas y se condele del abandono y soledad de la niña de la casa, que escasamente ve a su papá y a su mamá. Tomasa expresa su impotencia porque, al no saber leer y escribir, no puede ayudarle a la niña en sus tareas. En la oficina, el padre habla por teléfono con su amante y cuadra una cita con ella, mientras la madre chequea por teléfono cómo van las cosas en la casa y avisa que se demora. El padre llega luego borracho y le "tira el lance" a la empleada, que corre y se esconde (Registro investigadoras, juego dramático de docentes sobre la familia, mayo y 2000).

Los personajes masculinos fueron caracterizados, en la mayoría de las comunidades participantes —con excepción del Resguardo Catrú—, como salvadores de situaciones de conflicto doméstico (un monje, un inspector de policía, un cazador), y a nivel familiar, predominó la no participación del hombre en las actividades domésticas, la tenencia de una "querida" y su exceso en la bebida. A su joven edad, pareciera que las niñas y los niños hubieran internalizado muy bien el código de honor del régimen patriarcal que describiera Gutiérrez de Pineda:

Este sistema cultural, controla y sanciona cualquier conducta que se escapa a sus preceptos. [A] la subordinada y fidelísima mujer, [le] sanciona su escape ético al máximo, a tiempo que privilegia y permite los escapes eróticos-afectivos del varón, [a quien] le da derecho a que [otras] mujeres suplan sus ímpetus eróticos que no puede satisfacer en la vida conyugal normativa, más

dispuesta para la procreación que para el goce (1989: 14).

Veamos los ejemplos al respecto:

7.

El esposo llega temprano del trabajo y le pide ropa limpia a la esposa porque se va para el pueblo a hacer unas vueltecitas. Llega la hermana de la esposa y le cuenta que su esposo se la está jugando con otra mujer. La señora muy triste se pone a llorar y se van juntas a buscarlo. Al llegar al pueblo, lo encuentran en una heladería muy acaramelado con la otra y la hija de ambos (Descripción de juego dramático por niños y niñas por docentes del Colegio Yarumito, Barbosa —Antioquia, mayo de 2000).

8.

Los hijos están jugando y llega el papá con una botella de ron en la mano y borracho. [...] La mamá echa al papá borracho y le dice: "tú no mandas nunca plata y te vienes aquí". Los hijos le dicen: "tú no mandas aquí". [...] La mamá: "¿Y para donde se fueron estos niños?", le pregunta a las hijas. "Vamos a buscarlos que no le pase nada". Cuando van saliendo, mamá e hijas ven al papá con una "querida" muy elegante y bonita. La mamá: "¡Ay, Dios mío!" (tocándose el corazón) (Transcripción video, San Onofre, junio de 2000).

9.

Se trataba de que... los esposos llegaban todos borrachos, entonces nosotros estábamos arreglando la casa. Ellos llegaban todos borrachos y querían que les manteniéramos [sic] la comida lista, servida y sino, nos iban a cascar. Entonces por eso, ya ellos se tenían que ir porque nosotros los cascábamos también a ellos y... ellos... los hombres no tienen porque pegarnos a nosotros porque nosotros también valemos mucho, nosotros valemos mucho [...] (Relato niña participante, Liceo Kennedy, marzo de 2000).

Los ejemplos 9 y 10 dan cuenta también del control ejercido sobre la mujer que describiera Gutiérrez de Pineda:

[Este sistema cultural] recata el comportamiento de la mujer. Los principios de honor femenino, casi todos dirigidos a regular su conducta frente a sí misma, su imagen y lo que es más trascendente, su rol de esposa y madre, totalmente definidas por su influjo. También reglamenta la autonomía femenina en redes, tiempo, lugar, restringiendo su libertad y centrándola fundamentalmente en el área hogareña, su territorio de asignación cultural (1989:14).

Veamos otro ejemplo:

10.

“¿Qué es lo que pasa con Zuri?” —pregunta la hermanita—. “La vamos a llevar al médico, como que está enferma”, responde el papá. Una niña que hace de médica dice: “¡Esta niña está embarazá!”. La coge el papá zarandeándola: “Ese niño te lo vas a sacar enseguida, a punto de veneno te lo vas a sacar”. Una de las hermanas interviene: “¿Y por qué se lo va a sacar?”. El papá: “Porque sí, porque ese hijo no es de esta familia” (Transcripción video, San Onofre, junio de 2000).

TRANSFORMACIONES EN LA FAMILIA, IMPACTO EN HIJOS E HIJAS

El impacto de los cambios familiares por la inclusión de la mujer al mercado laboral se expresó con gran fuerza en el contexto de San Onofre, en donde las madres se desplazan a Venezuela en busca de mejores oportunidades de empleo, lo que en ocasiones les significa algunos años lejos de su familia. Si bien esto pudiera considerarse un avance en la autonomía económica de la mujer, el costo emocional para ellas, sus hijas e hijos es muy alto, pues la estructura patriarcal sigue inamovible. El padre no comparte el cuidado de sus hijas e hijos por cuestiones de trabajo (en el caso del ejemplo 10 también viaja a Venezuela) o porque no asume la paternidad. Niñas y niños quedan bajo la responsabilidad de otros miembros de la familia, en circuns-

tancias que —en particular las niñas— reclaman como de abandono, frente al cuál se rebelan, “yéndose a la calle”, pues la familia adoptiva les exige, como contraprestación de servicios, su subyugación a través de los quehaceres domésticos, el no apoyo para sus estudios y la circunscripción al ámbito del hogar, reproduciéndose de esta manera, el mismo esquema patriarcal. Como señalara Gutiérrez de Pineda:

[...] el hábitat cultural patriarcal [...] no marcha al ritmo de transformación que acontece en el todo institucional. La cultura está en retaguardia de la dinámica frenando el proceso evolutivo. Las generaciones jóvenes actuales, por esta razón, viven una completa ambigüedad en sus premisas culturales, que no se compagina con las estructuras institucionales. De este modo viven en un ambiente estructural nuevo, con valores viejos, creándose muchos conflictos de relación y de logro (1989:15).

Veamos el juego dramático de las niñas de San Onofre-Sucre, que ilustra esta situación:

11.

Papá y mamá a las hijas: “Bueno niñas nos vamos, se portan bien con su madrina. Una parte [de las hijas] se queda con su tía y otra con su madrina”. Se despiden dándoles besos. Parte de las niñas se van llorando para donde la madrina.

La madrina [en tono de regaño]: “¿Y a ustedes que les pasó?”.

Las niñas llorando: “Es que mi papá y mi mamá se fueron y no vuelven más”.

La madrina: “¿Y por eso tienen que llorar?!”

Las niñas: “Siuuuuuuuu”.

La madrina: “¿Y quién les dijo que no vuelven más?”

Las niñas se quedan calladas.

[...] “Bueno, ahora ustedes van a barrer y hacer todo el oficio y hacer la comida, que

yo voy a dormir, y cuando me levante que consiga todo listo y la comida hecha y ojalá no se vayan para la calle”.

Las niñas entre sí: “¡No! Yo voy a hacer nada” [una de ellas le da patadas a algo]. Se van a encontrar con las otras hermanas.

La madrina: “¡Aja! ¿Y dónde están las de aquí?”.

La tía: “Esas, esas se fueron a caminar por ahí. ¡Cómo no tienen quien las mande!”.

La madrina: “Y allá les dije, hagan el aseo, y se fueron esas peladas y quién sabe por dónde estarán”.

La tía: “Esas niñas no respetan a nadie”.

Las hijas llegan cantando: “Estoooy borraaa-chaaa y qué”.

La madrina: “¿Ustedes dónde estaban?!”.

Las niñas: “Por ahí, tomándonos una botellita”.

La madrina: “Si eso es lo único que saben hacer, ¡tomar una botellita!”.

Una de las niñas: “Y qué nos va a decir, si no es la mamá” [...]

Llegan el papá y la mamá de Venezuela, muy bien vestidos y adornados, y con muchos regalos.

La tía y la madrina: “Menos mal vienen los papás... porque ya no me las aguanto más. Ellas no respetan a nadie, ahora todos los días se van para la calle dizque a pasarla chévere”.

Los papas: “Buenas... [se saludan de abrazo y beso] y, ¿cómo están mis hijas?”.

La madrina: “Si ustedes las vieran, están por ahí borrachas que no le hacen caso a nadie... no quieren respetar a nadie, se la andan pasando chévere”.

La mamá: “Déjalas que vengan”. *El papá pregunta sobre el estudio de las hijas.*

La tía: “[...] aquí las pusimos al colegio, se salieron del colegio, no querían estudiar, no hacían las tareas, desde que ustedes se fueron todavía están en primaria”.

Llegan las niñas borrachas y cantando donde el papá y la mamá

La mamá: “¡Qué son esas fachas!... ¿por qué están en esas fachas?”.

Una niña: “Porque a nosotros no nos lavan la ropa, no nos peinan, no nos hacen naaa”.

La mamá: “¿Con que no las peinan? ¿Ustedes acaso no se saben peinar cada una?”.

Las niñas: “Yo no”, “yo tampoco”.

Tanto el papá como la mamá les pegan. Y el papá las hace arrodillar: “¡Se arrodillan ya!”. Les pegan con un fuate. Las niñas no se arrodillan y una de ellas dice: “No nos vamos a arrodillar, ustedes se fueron y uno aquí pasando hambre, comiendo yuca con agua de limón” (Transcripción de video, San Onofre, junio de 2000).

Posteriormente, una de las niñas relata así lo dramatizado, con esfuerzos evidentes de avanzar en darle sentido a una situación a todas luces injusta y aberrante con ellas:

La historia que nuestro grupo quiso contar es que los padres se fueron para Venezuela, entonces dejaron a las hijas a cargo de la tía y de la madrina [...]. Entonces, la madrina como que le dieron una mala educación o le daban yuca limpia con agua de limón [se ríe], entonces ellas se colocaron a parrandear y emborracharse y cuando llegaron los padres, ellos antes de darle cariño y afecto se pusieron fue a pegarles [...] (Relato de juego dramático por niña participante, San Onofre, junio de 2000).

La profesora y directora de la escuela confirma la situación y el negativo impacto en los procesos escolares para las y los estudiantes:

La falta de afecto, dado el caso que muchas madres [andan] buscando mejor situación económica, tienen que viajar a Venezuela, dejan los niños con abuelos, con tíos, con cualquier familiar, y esto afecta a la escuela en el sentido... Esto le lleva al niño a carecer de materiales de estudio, falta de alimentación, de atención en cuanto salud. Nuestro municipio tiende a tener difi-

cultades del padre y la madre, porque si el padre se queda solo porque la madre tiene que ir a Venezuela, los centavos que consigue [se los gasta] los fines de semana, en cualquier cantina, y eso es mejor que atender al niño (Entrevista a Lina Rodríguez, docente de San Onofre, junio de 2000).

LA VALORACIÓN SOCIAL DE LO DOMÉSTICO

Escasamente se presentó la situación en la cual un niño en el papel de padre o hijo asumiera los oficios domésticos o de crianza, con excepción del Resguardo Catre, en el cual el padre se lleva los hijos varones a cazar y a pescar, o la siguiente escena de los niños y las niñas del Cabildo Chibcariwak de Medellín:

12.

Toda la familia duerme, se levanta la tía y dice voy a levantar al niño. Le dice al hermanito: "Juan Esteban, pilas para que vaya hacer un mandado, va y me trae una bolsa de leche, una mantequilla y un paquete de arepas". Luego le dice al papá: "Papá, va y me viste al niño y lo lleva en el carro a la escuela".

La mamá [está en embarazo]: "Lo primero que hago cuando me levanto es tender las camas. El papá viste al hijo".

La mamá [termina de tender las camas]: "Hijo, vaya para la escuela. Papá, lléveme al niño para la escuela, me hace el favor" (Transcripción de video por docentes del Cabildo Chibcariwak, noviembre de 2000).

En los casos en que algunos niños quisieron realizar las funciones de una madre, lo hicieron, pero disfrazados de mujeres:

13.

Víctor está feliz con su disfraz, todos lo miran y se ríen por la manera tan chistosa como, con espumas, se hizo unos pechos y unas caderas abultadas; él se luce ante la cámara y hace un ademán de reina que arroja besos a sus admiradores.

Cuando José Alonso ha terminado de disfrazarse, toma a su esposa de gancho y salen desfilando por el salón. José Alonso pregona: "felicitaciones para mi esposa". Transcurre todavía algún tiempo mientras los demás terminan de disfrazarse, entre chistes y risas con los pechos de "la mamá" (Transcripción de video por docentes, Cabildo Chibcariwak, Medellín, mayo de 2000).

14.

Un día el papá se fue a mericar. Los niños se quedaron jugando, la mamá se quedó haciendo el almuerzo con lo que tenían, de pronto a los niños se les fue el juguete, de pronto apareció un lobo y se los cogió. El niño se asustó mucho y me dijeron a mi [...].

El papá le pego un tiro y cayó el lobo, lo llevaron para la casa, lo descuartizaron, le repartieron la carne, hicimos [la comida] de lobo. Todos comimos, pero se me había olvidado la sal, pero no la comimos toda. Por la mañana hicimos el desayuno con lomo de lobo, llegó la noche y dormimos y ahí se acabó (Relato de niño que hiciera el papel de mamá. Colegio Yarumito, Barbosa —Antioquia, marzo de 2000).

Preocupa, entonces, que en la mayoría de los diferentes contextos no surgiera la posibilidad de que los hombres fueran quienes prepararan la comida, cuidaran de los hijos, limpiarán la casa, o compartieran estas actividades con las mujeres. Identificar este aspecto es importante para la generación de propuestas pedagógicas que les permita a los estudiantes varones la exploración de este otro ámbito de la vida. Ello requerirá, a su vez, un profundo replanteamiento a la *valoración social* dada a las actividades domésticas, el cuidado de hijos e hijas y, en especial, al rol de la madre.

La variante presentada por las niñas y los niños embera del Resguardo Catrú del Alto Baudó nos permite vislumbrar alternativas respecto a lo anterior. Aunque en el juego de la familia se repartieron funciones de acuerdo con el género (la madre se quedó con las hijas realizando las tareas domésticas mientras el padre se iba con los hijos a cazar y pescar), no se observaron escenas de maltrato o

abandono como en la mayoría de las otras dramatizaciones. Esto nos permite pensar que la diferencia entre los géneros no necesariamente ha de significar desigualdad y dominio (Maldonado, 1994).

Lo anterior es importante al momento de leer, desde nuestros parámetros, expresiones culturales que nos son menos familiares, como es el de asociar el papel subyugado de las madres de nuestros contextos rurales o urbanos, y la visión estrecha que se tiene de lo doméstico, a los de algunas comunidades indígenas. En uno de los encuentros con las y los docentes, la discusión giró alrededor de la importancia de rescatar la identidad cultural para dichas comunidades, en particular las que se encuentran en contextos urbanos por cuestiones de estudio, trabajo o desplazamiento, en algunos casos con condiciones subnormales para las mujeres, los niños y las niñas. Una docente de Medellín preguntaba:

¿tendrá sentido acaso rescatar una cultura donde el trato a la mujer ha sido tan pobre, tan bajo o simplemente rescatar la tradición, sus ritos, sus enseñanzas, sus historias, pero continuar avanzando con la cultura?

Al respecto respondieron las docentes y el docente indígenas:

Yo creo que no existe cierta desvalorización como dicen a veces, de pronto de la mujer. Porque dicen a veces que la mujer es el corazón del hombre, así dicen dentro de los indígenas, se dice eso. De pronto es que a nivel cultural lo ha mirado así la gente de afuera, pero nosotras no nos sentimos tan desvalorizadas (Isabel Velasco, comunidad Guambiana, docente Cabildo Chibcariwak de Medellín. Transcripción Encuentro, mayo de 2000).

Cuando hablabas de que la mujer está subvalorada, que está relegada, pues yo no lo veo así y dentro de nuestra comunidad no lo vemos así, porque la mujer es el centro, es como el centro del universo, en nuestra vivencia, en nuestra co-

munidad. Porque es la que le da vida al niño, es la que lo hace crecer, es la que le arraiga esas raíces que necesita para poder surgir, para poder estar dentro de un proceso, aunque no digo que el padre no lo cumpla; es como el conjunto, el uno necesita del otro, y se trata de mantener la familia bien unida, todos en torno a todos con el ambiente y su entorno (Pascacio Chamorro, comunidad Embera, docente Resguardo Catru, Alto Baudó—Chocó. Transcripción Encuentro, mayo de 2000).

Es que el niño afectivamente está siempre con la mamá y alrededor de su familia, en determinada edad, la educación del niño está estrechamente relacionada con la mamá. Nosotros partimos de eso, la escuela es la casa, y que la escuela viene desde ahí; y la escuela, no es solamente la escuela sino todo el ámbito, todo ese contexto que nos rodea; entonces no tomamos la escuela como las cuatro paredes que hay, sino que tomamos la escuela en conjunto con la naturaleza (Lucy Chamorro, comunidad Embera, docente Resguardo Catru, Alto Baudó—Chocó. Transcripción Encuentro, mayo de 2000).

Lo anterior no debe leerse como una defensa de la madre como procreadora, sino reconocer la importancia y significado cultural de “lo materno” en el mundo. Esto es, una pedagogía de género debe incluir, además de las discusiones sobre la necesidad de apertura de campos de acción para y por las mujeres —campos que han sido de acceso exclusivo del ámbito masculino—, un reconocimiento a los roles ejercidos por ellas y una expansión de la concepción sobre lo doméstico, que visualice la participación del hombre en este ámbito de la vida.

La idea “la escuela es la casa y la escuela es todo el ámbito que nos rodea”, expresada desde los embera, se acerca a los planteamientos del posmodernismo constructivo y ecológico que reconoce en los campos de acción femeninos elementos para una nueva agenda de relación con el mundo social y natural. Para Shea, el énfasis del posmodernismo crítico en subvertir la agenda de la Ilustración no ha permitido considerar el poder y lenguaje de

otras agendas más transformativas, visionarias y futuristas, en especial aquellas preocupadas por ayudarnos a ver nuestras relaciones humanas y con la naturaleza dentro de marcos más holísticos, dinámicos y dialógicos.

El pensamiento antropocéntrico-euro-masculino concibe el crecimiento individual, el progreso social y la creatividad humana en un sentido de tiempo y espacio que comienza y termina con las expectativas del individuo. La propuesta postmoderna constructiva ecológica, al reconocer la interconexión de los seres humanos con la naturaleza, sugiere el desarrollo de formas ecológicamente más responsables de organización social. [...] [a la vez que] alterar radicalmente nuestro sistema de valores y un estilo de vida consumista y explotativo (1998, 346, 347).

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA ESCUELA NO PATRIARCAL

Niños y niñas de los diferentes contextos señalaron que lo que representaron sobre la familia son “cosas que pasan”. Un asunto inquietante a considerar es si los juegos dramáticos sobre la cotidianidad simplemente la recrean o si hay algún asomo crítico a las situaciones que allí se presentan. Queda la duda de si la mera representación de situaciones familiares mediante el juego dramático es suficiente para una toma de conciencia de las causas y consecuencias de las problemáticas allí presentadas. Si bien niñas y niños no articulan verbalmente un cuestionamiento hacia los roles que les han sido determinados por la cultura, podría pensarse que el abordar problemáticas a todas luces injustas y opresivas, es ya un índice de asomo de inconformidad. La propuesta de juego dramático se enriquece si se incluye como parte de un programa pedagógico, que involucre la reflexión crítica y el análisis de situaciones diversas. Niños y niñas deben tener acceso a discusiones de grupos de mujeres y perspectivas feministas sobre la no equidad en la relación entre hombres y mujeres. El impacto de estas discusiones pue-

de verse en el único grupo de niñas que sí articularon verbalmente un cuestionamiento a los roles asignados a ellas por la cultura. Según relatan los docentes del Liceo Kennedy de Medellín,

el día anterior [viernes 10 de marzo] se celebró en el Liceo el acto cívico con motivo del Día Internacional de la Mujer. En dicho evento el grupo de teatro del Liceo presentó un cuadro teatral llamado “Las mujeres valemos y esta sociedad tiene que cambiar” [creación colectiva]. Los niños y las niñas del proyecto vieron la obra y les impactó tanto que decidieron imitarla haciéndole algunos cambios al final:

15.

Nuestra historia estuvo basada en que... todos los seres humanos tenemos los mismos derechos, no solamente las mujeres tenemos que arreglar casa, arreglar la cocina y todo eso, sino que los hombres también deben colaborar... colaborararnos. Por eso hicimos una forma de teatro en el que mostramos cómo nosotras las mujeres éramos las que arreglábamos toda la casa y llegaban los hombres y nos decían que les diéramos la comida, entonces llegaba otra amiga de nosotr[a]s y nos decía que si nosotr[a]s éramos bobas, entonces nosotr[a]s ponemos a barrer a los hombres y llega un amigo de los muchachos y entonces les dice que si ellos son bobos, entonces los muchachos nos quieren pegar a nosotr[a]s y nosotr[a]s les decimos que si son muy machos que nos peguen, y los tumbamos; entonces ahí es donde decimos que todos los seres humanos tenemos los mismos derechos (Relato niña 6.º grado, Liceo Kennedy, Medellín, marzo de 2000).

Comentarios de otros niños y niñas: sobre lo doméstico a partir de la reflexiones colectivas

Niño: “Debemos de colaborarle a las mujeres, no sentarnos a aplastarnos ahí, sino, venga en qué le ayudo, en qué le colaboro”.

Niña 1: Es que los hombres tienen que respetar a las mujeres.

Niña 2: Las mujeres no se deben maltratar.

Niña 3: Y... ellos... los hombres no tienen porque pegarnos a nosotr[a]s porque nosotr[a]s también valemos mucho, nosotr[a]s valemos mucho...".

Igualmente, el reconocimiento por parte de las y los docentes participantes sobre las relaciones de opresión que sufren niñas y niños en sus diferentes contextos, les ha permitido cuestionar la función de la escuela como reproductora de las mismas relaciones autoritarias y represoras que se viven en la familia y la sociedad patriarcal. A través del proyecto se vienen proponiendo otras posibilidades de relación con los y las estudiantes, fundamentadas en el respeto, el rescate del afecto y la preocupación por su sentir y pensar. Al respecto, habla la directora de la Escuela José María Córdoba de San Onofre:

En el caso de nuestro proyecto, [las niñas] y los niños nuestros eran los que casi les decíamos en términos despectivos "los desechables"; para los docentes, "ese niño no sirve" es la expresión, y da la casualidad que en el proyecto llegaron todos los niños [y las niñas] que "no servían" para nada. Y esos niños [y niñas] han motivado a los genios para que participen, los niños [y las niñas] que "no servían" están dando mucho (Relatoría Lina Rodríguez, docente San Onofre, mayo de 2000).

Para mí en San Onofre, dentro del quehacer pedagógico de la Escuela José María Córdoba, antes de llegar a esta experiencia me faltaba, creo, que los elementos necesarios para poder entender al niño [y a la niña] en su integridad, me faltaba la parte humana, como para conocerle sus necesidades, lo que el quería hacer dentro del proceso educativo. Después del proyecto la cosa es diferente, los niños [y las niñas] son el centro de mi trabajo, hacen parte de lo que yo llamo la integración dentro del aula. Allí le doy oportunidad de que él [y ella] pueda demostrar lo que quiere, lo que siente, que cosas son para él [y ella] importantes, que para mí dentro del proceso educativo son valederas (Relatoría de Lina Rodríguez, docente San Onofre, junio de 2000).

Varias son las preguntas que quedan por abordar, entre ellas: ¿cómo pensar en relaciones equitativas si las condiciones de trabajo no permiten a muchas mujeres adquirir todavía su independencia económica? ¿Es necesario esperar a que dichas condiciones económicas cambien? ¿Es posible que las niñas y los niños, identificando las causas que les obligan a establecer relaciones antagónicas y opresivas, participen en la creación de maneras más equitativas de relacionarse, así las condiciones económicas y sociales no se transformen en la misma medida? ¿Cuál debe ser el papel de la escuela desde esta perspectiva? El diálogo al respecto sigue abierto y en plena construcción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRETHERTON, I., 1984, "Representing the social world in symbolic play: Reality and fantasy", en: BRETHERTON, I., ed., *Symbolic play: The development of social understanding*, Orlando, FL, Academic Press.
- ERICKSON, F., 1992, *Post-everything: The word of the moment and how we got here*, Paper presented at the American Educational Research Association, San Francisco.
- GARVEY, C., 1990, *Play*, Cambridge, MA., Harvard University Press.
- GUTIÉRREZ DE PINEDA, V., 1989, "Cambios en la familia patriarcal", *Revista Hispanoamericana*, N.º 8, pp. 10-17.
- LATHER, P., 1996, "Troubling clarity: The politics of accessible language", *Harvard Educational Review*, Vol. 66, N.º 3, pp. 525-545.
- MALDONADO GÓMEZ, M. C., 1994, "Relaciones de dominación en la familia", en: CASTELLANOS, G.; ACCORSI, S. y VELASCO, G., eds., *Discurso, género y mujer*, Cali, Universidad del Valle, pp. 149-172.

MARCUS, G. E. y FISCHER, M. M., 1986, "A crisis of representation in the human sciences", en: MARCUS, G. E. y FISCHER, M. M., eds., *Anthropology as cultural critique*, Chicago, University of Chicago Press, pp. 7-16.
Mockus, A., et al., 1995, *Las fronteras de la escuela*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, Vol. 24.

OLESEN, V., 1994, "Feminisms and Models of Qualitative Research", en: DENZIN, N. y LINCOLN, Y., eds., *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, CA., Sage Publications, pp. 158-174.

PIAGET, J., 1982, *La formación del símbolo en el niño*, México, Fondo de Cultura Económica.

RICHARDSON, L., 1993, "Poetics, dramatics, and transgressive validity: The case of the skipped line", *The Sociological Quarterly*, Vol. 34, N.º 4, pp. 695-710.

ROMAN, L., 1992, "The political significance of other ways of narrating ethnography: a feminist materialist approach", en: LECOMPTE, M.; MILLROY, W. y PREISSLE, J., eds., *The handbook of qualitative research in education*, San Diego, Academic Press, pp. 555-594.

SHEA, C. M., 1998, "Critical and constructive Postmodernism: the transformative power of holistic education", en: SHAPIRO, H. S. y PURPEL, D., eds., *Critical social issues in American education: transformation in a postmodern world*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, pp. 337-354.

SIERRA, Z., 1998, *Que tú eras una tortuga y que yo era un diablo: aproximaciones al juego dramático en la edad escolar*, Bogotá, Colciencias, Universidad de Antioquia.

_____, 1999, "Children's voices through dramatic play", *Creative Drama Magazine: Multicultural Theatre*, Vol. 2, N.º 4, pp. 12-19.

_____, 2000, "Play for Real: Understanding middle school children's dramatic play", *Youth Theatre Journal*, N.º 14, pp. 1-13.

VYGOSKY, L. S., 1976, "Play and its role in the mental development of the child", en: BRUNER, J.; JOLLY, A. y SYLVA, K., eds., *Play: Its role in development and evolution*, New York, Basic Books, pp. 537-555.

REFERENCIA

SIERRA, Zayda Lucia, "Los hombres en la cocina...", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVI, N.º 40, (septiembre-diciembre), 2004, pp. 11-22.

Original recibido: febrero de 2004
Aceptado: agosto de 2004

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.