



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

**¿ENSEÑAMOS A CONVIVIR CON EQUIDAD DE
GÉNERO EN LA ESCUELA?**

Alumna : Viviana Muñoz Gárate

Profesor Guía : María Soledad Cid

Tesis para optar al Grado de: Licenciado en Educación

Tesis para optar al Título de: Profesor de Educación Básica

AGRADECIMIENTOS

A Fabián, Danko y Omayra que me acompañaron.

A todos aquellos que permitieron este trabajo:

mi familia, mis colegas, los directivos.

Pero especialmente a todas:

a mi abuela y sus enojos,

a mi madre y sus convicciones,

a mis primas y la hermandad que me enseñaron,

a mis amigas y el refugio que representan,

a mis alumnas, las adultas y las niñas,

por permitirnos abrir caminos de esperanza.

PACHAMAMA



Pato Madera

“La desigualdad no empieza ni termina en los ingresos: se manifiesta en los primeros años de vida de la persona, continúa con las oportunidades de educación, se profundiza con las discriminaciones y se consolida con la adversidad. La desigualdad se da en las oportunidades y en los resultados. Se reproduce diariamente y se profundiza. En Chile no hay una sola desigualdad, sino muchas desigualdades y todas están relacionadas entre sí”

Michelle Bachelet Jeria (mensaje 21 mayo 2006)

“Muchas veces los maestros o las maestras ven que el niño no asimila, no entiende, no aprende, no retiene; y no es porque ese niño no quiera aprender o estudiar: es porque cae en condiciones de menor valía, y eso es consecuencia de un régimen y de un sistema social”

Salvador Allende Gossens

Universidad de Guadalajara (diciembre 1972)

INDICE

INTRODUCCIÓN	7
I.- TEMA DE INVESTIGACIÓN	8
II.- PROBLEMATIZACIÓN	10
2.1. Políticas públicas de educación	10
2.2. Antecedentes Internacionales	13
2.3. La situación educativa de las mujeres en América Latina	13
2.4. La educación de la Generación de los Bicentenarios	14
2.4.1 La educación de la generación de los bicentenarios, una mirada cercana a las escuelas.	21
III.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	25
IV.- MARCO TEÓRICO	26
4.1. Conceptualización	26
•	Conce
pto de género	28
• Concepto de rol sexual	29
• Concepto de estereotipo	30
• Concepto de equidad	33
4.1.2 Equidad de género	34
4.1.3. La dominación masculina.	36
4.2. Discurso en la escuela	37
4.3 ¿Qué es la identidad de género?	40
4.2.1. El concepto de identidad	41
4.2.2. Curriculum oculto , una definición necesaria	44
V.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	46
5.1. Paradigma cuantitativo	46
5.2. Paradigma cualitativo	47
5.2.2. Metodología cualitativa.	49
5.2.3. La perspectiva fenomenológica	50
5.3. Formas para obtener información	51
5.4. Muestra de investigación	52
5.4.1. Caracterización del establecimiento	52
5.4.2. Muestra estudiantes	53
5.4.3. Muestra de docentes	54
5.5. Resultados	55
VI.- ANÁLISIS	56
6.1. La información de las/los docentes	56
6.2 la información de las/los estudiantes	60
6.3. La información del estamento directivo	64

VII.- CONCLUSIÓN	66
VIII.- BIBLIOGRAFÍA	69
IX.- ANEXOS	73
Anexo N° 1: Anexo ley 18.962	73
Anexo N° 2: Formas para obtener información en investigación cualitativa.	76
Anexo N° 3: Matrices de trabajo docentes	78
Anexo N° 4: Matrices de trabajo de alumnos y alumnas	99
Anexo N° 5: Matrices de trabajo de equipo directivo	111
Anexo N° 6: Un comentario sobre una escuela inmersa en la realidad nacional	114

INTRODUCCION

Indagaré en este trabajo sobre equidad de género en la escuela y la responsabilidad que les compete a los docentes en su enseñanza, temas muy reconocidos para la mayoría de las personas y para los profesionales involucrados en la educación, pero este mismo conocimiento, por ser tan general necesita precisiones para situarlo dentro del discurso de la práctica educativa, cultural y política.

Nos encontramos en las escuelas con que el discurso oficial e institucional entregado es abierto, no discriminator y acorde a los valores que nuestros alumnos y alumnas, reciben desde el hogar, desde el entorno social y que llevan hasta la escuela. Estos valores son cuestionados y debatidos allí, tanto por sus pares, como por los adultos, ya que no son otra cosa que las normas socializadoras aceptadas por nuestro entorno socio- cultural.

No obstante, también existe la mirada desde el mensaje implícito, que plantea que los y las docentes participan en la perpetuación de conductas estereotipadas y sexistas, confirmando o confrontando los valores presentes en los alumnos y alumnas.

Teniendo como base ambos argumentos es que surge la inquietud de responder a la pregunta de investigación: ¿Enseñamos a convivir con equidad de género en la escuela? Para ello, debemos indagar y revelar si los/ las docentes plantean en su quehacer y en sus discursos, tanto verbales como no verbales, un discurso de género basado en la equidad y el respeto.

Esta investigación se realizará en un Colegio de Puente Alto, perteneciente a la Corporación Emprender, con alumnos y alumnas de 2º básico y con los/las docentes que les imparten clases. Para ello se realizarán observaciones directas, entrevistas en profundidad y focus group con los actores involucrados, el resultado de dichas entrevistas serán analizadas a la luz de la investigación bibliográfica, que será desarrollada en forma paralela a esta investigación.

La base teórica obtenida mediante la investigación nos permitirá argumentar, contrastar y debatir si está efectivamente presente una intencionalidad de género en las prácticas profesionales docentes observadas. En base a lo analizado se erigirán las conclusiones pertinentes.

I.- TEMA DE INVESTIGACIÓN

Desde la perspectiva de género abordaré la relación implícita existente en el ámbito de la educación coeducativa. Por tanto, en este trabajo se reflexionará sobre las implicancias de la construcción de género, la diferenciación biológica expresado en el sexo, la existencia de los roles de género, etc. La consecuencia del paradigma patriarcal y la relación que se establece desde allí para las definiciones de género y el derecho de equidad presente en nuestra sociedad.

Al desarrollar este trabajo se plantean diversas preguntas ¿Qué entendemos por género? ¿Es lo mismo que sexo? ¿Qué es rol de género? ¿Y equidad?, como vemos las preguntas son innumerables. Por ello, se hace necesario precisar algunos conceptos, emplearé para ello el orden propuesto por Santos Guerra en su trabajo “Cambio cultural en la escuela que aprende. Perspectiva de género en la organización escolar” (2005)

- 1.1. **Sexo:** En español, la palabra sexo (del latín "sexus") tiene varios significados:
 - En biología evolutiva:
 - Órgano sexual: Se refiere a la parte biológica.
 - Relaciones sexuales: Como actos que realizan dos o más seres.
 - Dimorfismo sexual: Existencia de diferencias morfológicas en los individuos de una especie asociados a la reproducción sexual.
 - En sociología
 - Identidad sexual: Conciencia de pertenecer a un sexo u otro, es decir, ser varón o mujer.
 - Sexualidad: Como conjunto de condiciones anatómicas, fisiológicas y afectivas que caracterizan cada sexo.
 - Sexualidad humana: Representa el conjunto de comportamientos que conciernen la satisfacción y el deseo sexual.¹
- 1.2. **Género:** “El género es una categoría de análisis en sociología, psicología, antropología, historia o en cualquier otra rama del conocimiento, que permite desvelar las normas, representaciones, ideas, comportamientos, etcétera que se han ido construyendo socialmente como "naturales" y atribuidos a las diferencias biológicas de los sexos.”²
- 1.3. **Papel o Rol social:** “se refiere al conjunto de funciones, normas comportamientos y derechos definidos social y culturalmente que se esperan que una persona (actor social) cumpla o ejerza de acuerdo a su estatus social adquirido o atribuido.

¹ Colaboradores de Wikipedia. *Sexo* [en línea]. Wikipedia, La enciclopedia libre, 2009 [fecha de consulta: 15/11/2009] Disponible en <<http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Sexo&oldid=32509258>>.

² Colaboradores de Wikipedia. *Estudios de género* [en línea]. Wikipedia, La enciclopedia libre, 2009 [fecha de consulta: 02 de noviembre del 2009]. Disponible en <http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Estudios_de_g%C3%A9nero&oldid=32233085>

En todo grupo hay miembros de diverso *status*, unos de rango superior y otros de rango inferior y a cada *status* corresponde un rol, es decir, un determinado comportamiento en presencia de otros. Si el individuo no desempeña su rol de la forma esperada, puede tener riesgo de exponerse a sanciones”.³

1.4. **Estereotipos:** son el conjunto de creencias existentes sobre las características que se consideran apropiadas para hombres y para mujeres. Estos serían la feminidad para las mujeres y la masculinidad para los hombres. ⁴

1.5. **Equidad:** “viene del latín *aequitas*, de *aequus*, igual. Tienen una connotación de justicia e igualdad social con responsabilidad y valoración de la individualidad, llegando a un equilibrio entre las dos cosas, la equidad es lo justo en plenitud.

La equidad debe darse en los siguientes ámbitos: laboral, étnico, político, religioso, social, y de género. En palabras de Aristóteles, la equidad es la Justicia aplicada al caso concreto.”⁵

³ Colaboradores de Wikipedia. *Rol social* [en línea]. Wikipedia, La enciclopedia libre, 2009 [fecha de consulta: 16 de noviembre del 2009]. Disponible en http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Rol_social&oldid=32023275

⁴ Colaboradores de Wikipedia. *Estudios de género* [en línea]. Wikipedia, La enciclopedia libre, 2009 [fecha de consulta: 09 de enero del 2010]. Disponible en http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Estudios_de_g%C3%A9nero&oldid=32233085

⁵ Colaboradores de Wikipedia. *Equidad* [en línea]. Wikipedia, La enciclopedia libre, 2009 [fecha de consulta: 04 de noviembre del 2009]. Disponible en <http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Equidad&oldid=32366860>

II.- PROBLEMATIZACIÓN

2.1. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN

En Chile abordar los temas de género y equidad en la educación se ha realizado en forma constante. Así encontramos en la página institucional del Ministerio de Educación(MINEDUC) la “Agenda de género en Educación 2006/2010”, en la cual se explícita la necesidad de ampliar y profundizar las medidas educacionales que impidan las diferencias de calidad, equidad social y de género, “con el fin de que no existan diferencias en la permanencia en el sistema educacional entre mujeres y hombres y que ellas están mejor preparadas para enfrentar su creciente ingreso al mercado laboral, al desarrollo tecnológico y de la informática, con mejores condiciones para compatibilizar la vida familiar y la laboral.”⁶

El problema se aborda desde la educación parvularia, tras la comprobación que la permanencia en el sistema educativo desde edades tempranas, potencian y facilitan el aprendizaje en la educación básica y por ende en la educación superior. Es así, como este nivel educacional atiende la población de niños y niñas entre los 84 días hasta los 6 años, pero la asistencia no es pre requisito para acceder a Educación Básica.

Numerosas medidas se proponen para avanzar en la equidad de género en este ámbito, solucionar problemas sociales concretos como es la problemática de la madre trabajadora, en especial a aquella de bajos recursos, ampliando la cobertura en este nivel educativo. Pero también se plantea la necesidad de revisar los conceptos pedagógicos involucrados: por ejemplo el material educativo y el discurso sexista que pudieren entregar los agentes educativos.

Como antecedente tenemos que la Enseñanza Básica es obligatoria y su duración es actualmente de 8 años, su división es en ciclos que corresponden a:

2. EGB ciclo I: 1°, 2°, 3° y 4 año o grado de escolarización
3. EGB ciclo II: 5°, 6°, 7° y 8° año o grado de escolarización

En Educación básica el Ministerio propone, entre otras medidas: “Mejorar la calidad de la educación de las niñas para que no haya diferencias en los resultados de las pruebas SIMCE, PSU e internacionales entre las niñas y niños”⁷, ya que se ha observado que se suma a la desigualdad de situación de pobreza, desigualdades de género: en la prueba SIMCE 2004, de los 8° básicos, las mujeres sólo superan a los hombres en el área Lenguaje y Comunicación.

No obstante el crecimiento de la cobertura de la educación primaria (99.7% de niños entre 6 y 14 años, INE), persisten desigualdades entre niños y niñas en la

⁶ Ministerio de Educación. “Agenda de género en Educación 2006/2010” [en línea] [fecha de consulta: 04 de noviembre del 2009]. Disponible en http://w3app.mineduc.cl/Genero/agenda_genero

⁷ Ministerio de Educación. “Agenda de género en Educación 2006/2010” [en línea] [fecha de consulta: 04 de noviembre del 2009]. Disponible en http://w3app.mineduc.cl/Genero/agenda_genero

implementación del currículo, en algunas prácticas escolares o en la persistencia del sexismo en textos escolares y programas de estudio.

Como vemos, esta realidad se hace cada vez más sutil, pero no por ello menos presente, en estudios realizados a los textos escolares en algunas tesis de grado, nos encontramos con algunos antecedentes interesantes que debemos considerar:

“Sonia Montecino (1997) realiza un análisis de siete libros de castellano (desde 2º a 8º básico) en uso en el país previo a la reforma educacional, desde la perspectiva de la construcción simbólica de lo femenino y lo masculino. Este estudio da cuenta de la prevalencia de lo masculino en los textos a través de la escasa presencia de modelos y figuras de mujeres, así como de una representación ligada a atributos poco valorados, tales como el sufrimiento, la envidia y la histeria o al afecto, la conformidad y la amabilidad. Las figuras de hombres, en cambio, se vinculan a la acción y al desafío”.⁸ El mismo documento consigna el estudio realizado por Acevedo y otras (2003), quienes realizaron un análisis de textos de Historia y Ciencias Sociales de Enseñanza Media, encontraron mejoras, pero sigue predominando un grado de sexismo: en las imágenes y en las instrucciones dadas, para “alumnos” y “profesores”⁹

Como sabemos la educación chilena tiene diferentes niveles educacionales, y es en Enseñanza Media donde encontramos disímiles medios de acceder a ella:

Enseñanza Media Científico-Humanista (EMCH), Técnico-Profesional (EMTP), y Artística (desde 2006), con una duración de 4 años.

Los liceos o colegios que imparten especialidades técnico-profesionales se les denominan:

- Liceo Industrial: electricidad, mecánica, electrónica, informática, entre otras.
- Liceo Comercial: administración, contabilidad y secretariado dominan estos liceos.
- Liceos Técnicos: vestuario (corte, confección y/o modas), cocina, enfermería, parvulario y otros.
- Liceos Polivalentes: son los que tienen carreras de dos o tres de los liceos antes mencionados.

Así como el Industrial es dominado por hombres y el Comercial es mixto, el Técnico es prácticamente exclusivo de mujeres.”¹⁰

El gobierno de Ricardo Lagos estableció la “Educación Secundaria gratuita y obligatoria para todos los chilenos hasta los 18 años de edad, entregando al Estado la

⁸ Guerrero, E y otras (2002) “Material de apoyo con perspectiva de género para formadores y formadoras” MINEDUC Pág. 63 [fecha de consulta: 05/12/2009] Disponible en http://w3app.mineduc.cl/mineduc/genero/documentos/material_apoyo_perspectiva.pdf

⁹ Op. Cit. Pág. 63

¹⁰ Colaboradores de Wikipedia. *Educación en Chile* [en línea]. Wikipedia, La enciclopedia libre, 2009 [fecha de consulta: 05 de noviembre del 2009]. [en línea]. Disponible en http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Educaci%C3%B3n_en_Chile&oldid=32159925

responsabilidad de garantizar el acceso a ella. Esto garantiza doce años de obligatoriedad escolar, hito sin precedentes en Latinoamérica”¹¹.

Una de las situaciones que mejor indican un cambio de paradigma de género es el que asume el MINEDUC frente a estudiantes madres o embarazadas, ya el año 1991 modificó el reglamento que obligaba a las alumnas que estaban en esa condición a matricularse en escuelas nocturnas, permitiendo con ello que las alumnas siguieran sus estudios en forma regular.

Pero el año 2000, se dio un salto cualitativo con la ley N° 19.688 que agregó a la “Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) un nuevo inciso que establece que: “El embarazo y la maternidad no constituirán impedimento para ingresar y permanecer en los establecimientos de educación de cualquier nivel. Estos últimos deberán, además, otorgar las facilidades académicas del caso”. De esta manera, queda garantizado por ley que ningún establecimiento de educación, cualquiera sea su nivel, podrá negar el ingreso, permanencia y el normal progreso de una embarazada o madre lactante en el sistema educacional, debiéndose otorgar la protección y facilidades apropiadas a su estado.”¹²

El tema no ha sido dejado de lado, incorporándose nuevas normas para asegurar que se cumpla eficazmente; es así el año 2004 se incorporó la norma que sanciona con multas de hasta 50 UTM, a los sostenedores de establecimientos educacionales que no cumplan esta disposición. En el año 2005 se explicitaron mediante reglamento, los derechos que tienen las alumnas con situación de embarazo y maternidad.

"De acuerdo a esta norma, **los establecimientos deben dar todas las facilidades para que las alumnas embarazadas puedan continuar con su educación** y se les prohíbe expulsarlas, cambiarlas de establecimiento, cambiarlas de jornada de clases o cancelarles la matrícula.

También reafirma el derecho de las alumnas para participar en organizaciones estudiantiles y actividades extra programáticas. No las desliga de las clases de educación física, sino que indica que deben continuarlas con las indicaciones especiales hechas por médicos. Además permite que las alumnas hagan las modificaciones necesarias al uniforme escolar conforme avance el embarazo.

El Ministerio de Educación, que recibirá los reclamos de incumplimiento de estas reglas, basa esta norma en el deber del Estado de garantizar el derecho a la educación, a la igualdad ante la ley y a la no discriminación. Con esto busca evitar actos arbitrarios

¹¹ Colaboradores de Wikipedia. *Educación en Chile* [en línea]. Wikipedia, La enciclopedia libre, 2009 [fecha de consulta: 05 de noviembre del 2009]. Disponible en <http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Educaci%C3%B3n_en_Chile&oldid=32159925

¹² 600Mineduc. “Resguardo de derechos” [fecha de consulta: 15 de noviembre del 2009] [en línea]. Disponible en http://600.mineduc.cl/resguardo/resg_disc/disc_emba/emba_rese.php

de establecimientos que perjudican la continuidad de estudios de las jóvenes que quedan embarazadas o se convierten en madres".¹³ (Anexo N°1)

2.2. ANTECEDENTES INTERNACIONALES

Estudios internacionales han analizado en forma constante la relación de género imperantes en nuestra sociedad reconociendo, muchos de ellos, la importancia que en este ámbito le compete a la educación de las mujeres, bastante se ha avanzado desde la marginalidad inicial, hasta lograr actualmente en forma mayoritaria la coeducación.

La importancia de este cambio radica en que desde hace décadas, se reconoce a la educación como un importante motor de cambio social: considerándose que la inversión en educación es la inversión más rentable para una sociedad.

Esto es más notorio para aquellos grupos marginados de la sociedad, en que la educación es la salida de condiciones de pobreza y sumisión, tal es el caso de las mujeres "El camino que está llevando a las mujeres desde una situación de marginalidad y subordinación hasta una situación de autonomía y posibilidad de intervención en los procesos de decisión colectivos se inicia siempre en el paso por el sistema educativo"¹⁴. Como indica Subirats, Marina (La educación en las mujeres, CEPAL, 1998) Este cambio se ve potenciado por el acceso a mejores trabajos, que lleva aparejado mejores condiciones económicas y al ineludible crecimiento de la autoestima y la confianza en sus propias capacidades.

Esta realidad, presente en toda América Latina, en que las mujeres tienen niveles educativos inferiores a los masculinos, cuyos sueldos son comparativamente inferiores a los de los hombres que cumplen similares labores y se suma la importante responsabilidad que cae en sus hombros cuando las familias que sustentan son monoparentales, de todo esto se desprende que la educación es la fórmula más eficaz para combatir la pobreza, no solo en Chile sino que en toda Latinoamérica.

2.3. LA SITUACIÓN EDUCATIVA DE LAS MUJERES EN AMÉRICA LATINA.

Como bien explica Subirats (CEPAL, 98) la situación de América Latina en relación a la educación de la mujer presenta diferencias y enormes contrastes. "Mujeres Latinoamericanas en cifras"¹⁵ nos ofrece la siguiente información:

- Argentina, Chile, Cuba, Panamá y Uruguay presentan una alta cobertura en educación básica, cercana o superior al 90%, y en la educación secundaria alcanza porcentajes cercanos o superiores al 50%. Costa Rica y Perú le siguen con porcentajes

¹³ BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL " [fecha de consulta: 15 de enero del 2010] [en línea]. Disponible en http://www.bcn.cl/actualidad_legislativa/temas_portada.2005-11-02.5878420060

¹⁴ Subirats, Marina "La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación" " [fecha de consulta: 15 de noviembre del 2009] [en línea]. Disponible en http://www.oei.es/genero/documentos/internacionales/SitMuj_AL_98.pdf pág.5

¹⁵ Op. Cit pág. 7 Citado por Subirats: "Valdés, T y Gomáriz, E (Coords) Mujeres Latinoamericanas en cifras. Tomo Comparativo, Madrid, Ministerio de asuntos Sociales, Instituto de la mujer, 1995"

algo inferiores. El analfabetismo y población sin escolarizar llegan al 10% de la población total.

- Una situación diferente presentan Colombia, Paraguay y Venezuela, seguidos de Mejido y Ecuador: la cobertura en básica es casi total, pero la educación secundaria alcanza un tercio o menos. Asimismo La población sin escolarizar o analfabeta alcanza entre un 10% y un 15%.
- En el tercer grupo nos encontramos con que la tasa de escolaridad básica es muy deficiente: El Salvador, Guatemala, y Honduras (década de los ochenta) y en los noventa: Bolivia, Brasil, Nicaragua y Republica Dominicana. Las tasas de analfabetismo alcanzan un promedio del 16%, siendo Republica Dominicana una excepción con tasas de analfabetismo superiores al 40%

Existen diferencias entre el acceso de las mujeres a la educación básica, la educación media y la superior en los diversos países de América Latina y esta diferencia se agranda si se considera el mundo rural y el mundo urbano. Aunque existen países que han superado el 50% de matrícula femenina en la enseñanza superior: Brasil, Cuba, Ecuador, Uruguay, Venezuela y Panamá y el resto de América Latina bordea el 48%, lo que nos da esperanzas de equidad en el corto plazo.

Pero, la distribución de la matrícula femenina demuestra los estereotipos que rigen la educación: “en los estudios de ingeniería es donde suele haber un porcentaje menor de mujeres matriculadas. Los datos disponibles muestran que la cifra oscila entre el 9.2 % y el 11.1% de mujeres matriculadas en ingeniería en El Salvador y en Argentina, respectivamente; hasta el 27.3% o el 30.9% en Nicaragua y Cuba (...) En el otro extremo, hay una acumulación de matrícula de mujeres en los estudios de Humanidades (80.5% para Argentina, por ejemplo), de ciencias Sociales (79.2% para Colombia) o de Ciencias de la Educación (79.9% para Brasil).¹⁶ Como demuestran estas cifras, si bien existe una alta inserción en la educación superior de la mujer, ello no indica que accedan de igual forma a todas las carreras, la distribución sigue teniendo una distinción de roles de género, muy notorio.

2.4. LA EDUCACION DE LA GENERACION DE LOS BICENTENARIOS*

Es necesario entregar antecedentes que nos permitan, no solo mirar el pasado, aprendiendo de lo realizado, sino que además avizorar el futuro, que es el lugar que le corresponde a la educación, por eso es importante reconocer los esfuerzos que los gobiernos realizan en pos de mejorar la educación, conjuntamente con una mirada de género, tan necesaria y vital para enriquecer la sociedad.

Basándome en el Documento, emanado de la reunión de los Ministros de Educación, realizado en El Salvador en mayo del 2008, presentaré algunos datos sobre la Educación en Iberoamérica

¹⁶ Op. Cit Pág. 8

*Todas las estadísticas y temas de discusión son en base al documento Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios” (2008) OEI <http://www.oei.es/metas2021/todo.pdf>

Como sabemos, a partir del 2009 y hasta el 2011, la mayoría de los países iberoamericanos conmemoran 200 años de Independencia, y es con esta mirada enraizada en un pasado similar que “debe plantearse como un compromiso colectivo para enfrentarse a los retos y desafíos actuales de los pueblos iberoamericanos y como una apuesta por el futuro”¹⁷ .

El citado documento plantea que este particular momento histórico, es propicio para reflexionar sobre la situación actual de la educación, pero también para elaborar conjuntamente un programa de actuación para los próximos 12 años, que contenga entre sus postulados la integración y cooperación regional que han surgido en la última década.

En el extenso estudio nos encontramos con un alentador postulado: “No es posible situar la educación iberoamericana en el nivel deseado a lo largo de una década sin la sensibilidad y el concurso de la gran mayoría de la población, especialmente de aquellos que tienen una mayor formación y responsabilidad: gremios de profesores, asociaciones de padres y madres de familia, instituciones, universitarios, empresas, organizaciones sociales, etc.

En esta participación activa se encuentra el último de los rasgos definitorios del proyecto: el esfuerzo solidario de los países iberoamericanos con mayores recursos, de los organismos internacionales de cooperación y de las empresas que han asumido su responsabilidad social corporativa para apoyar a los países y regiones con mayor rezago educativo en la consecución de las metas planteadas. De esta forma será posible avanzar en la construcción de sociedades justas, democráticas y solidarias y alcanzará su pleno sentido formar parte de la comunidad iberoamericana de naciones”¹⁸ .

Al leer esto, parece más cercano el sueño de “terminar con la pobreza en el mundo, para lograr que todos los niños y niñas cursen Educación Primaria y para avanzar en forma decidida en la igualdad de género”¹⁹ ; que ya desde el año 2000 se enfatizaba, como una respuesta necesaria a la Declaración Universal de Derechos Humanos: toda persona tiene derecho a la educación.

Seis metas marcaban el Marco de Acción propuesto en Dakar, por ejemplo: protección a la primera infancia, con énfasis en los más desprotegidos y vulnerables; 2015 enseñanza Primaria para todas y todos; aumentar el número de adultos alfabetizados, con especial hincapié en las mujeres; mejora de los aspectos cualitativos, para mejorar los aprendizajes y lo planteado en el punto 5:

¹⁷ Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la cultura: “Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios” (2008) [fecha de consulta: 15/11/2009) Disponible en OEI <http://www.oei.es/metas2021/todo.pdf> Pág.14

¹⁸ Op. Cit. Pág.16/17

¹⁹ Op. Cit. Pág.16

“Suprimir las disparidades entre géneros en la Educación Primaria y Secundaria antes de 2005 y lograr antes de 2015 la igualdad entre los géneros en relación a la educación, con especial cuidado a los progresos educativos de las niñas”²⁰ .

Como vemos ambiciosos objetivos y con algunas dudas de la accesibilidad a las metas propuestas; es así que en un análisis del año 2008 podemos visualizar que solo un porcentaje reducido de países han alcanzado los objetivos cuantificables del proyecto Educación para Todos (EPT).

Si vemos el conjunto de países, podemos ver que la mayoría de ellos, alcanzará efectivamente la enseñanza primaria universal, es decir la accesibilidad a la educación de todos sin exclusión de ningún tipo. El problema surge cuando medimos la calidad, porque la inequidad surge en forma de disparidades tanto geográficas, como étnicas o socio económicas.

Una medida que me interesa especialmente: la disparidad de género, no ha sido alcanzada en la mayoría de los países adherentes al acuerdo. Se sigue observando inequidad en el ingreso a Educación básica en las mujeres y de los varones en la educación secundaria, también es motivo de preocupación, la alfabetización de adultos en varios países . La importancia de este tópico se desarrollará en extenso en la siguiente página de este trabajo.

Además, a pesar de los progresos en la enseñanza preescolar y el elevado grado de cobertura de ésta, los niños más desfavorecidos no suelen beneficiarse en general de los programas de atención y educación de la primera infancia.

Frente a esta realidad concreta UNESCO, CEPAL y otros organismos internacionales han precisado los objetivos propuestos: modernizar la educación, profesionalizar a los educadores/as, potenciar el papel de la comunidad educativa y dinamizar las administraciones. “Pero además es necesario incorporar las tecnologías de la información y la comunicación al proceso de enseñanza y aprendizaje, orientar el currículo hacia la adquisición de las competencias básicas, formar ciudadanos activos y responsables, asegurar la conexión de la educación con los anhelos de los jóvenes y lograr su participación activa en su propia formación.”²¹

Como vemos la realidad de Iberoamérica ya es compleja, pero además hay que contemplar la heterogeneidad presente en la región y que, lógicamente se refleja en la educación, hay países con altos estándares, apenas inferiores a los países desarrollados, otros más atrasados, pero avanzando y un conjunto de países con dramáticas diferencias de cobertura e igualdad.

²⁰ Op. Cit. Pág 18

²¹ Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura: “Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios” (2008) [fecha de consulta: 15/11/2009] Disponible en OEI <http://www.oei.es/metas2021/todo.pdf> Pág. 19

Uno de los mayores desafíos de la región es bajar las tasas de analfabetismo presente en la región, como vemos en el cuadro siguiente las personas analfabetas son alrededor de 34 millones, siendo porcentualmente mayor la tasa de analfabetismo en las mujeres (24% superior) que en los varones.

Analfabetismo por sexo y residencia. Programas Nacionales

PAÍS	Tasa Analfabetismo Absoluto	Población Analfabeta	Tasa Analfabetismo Urbano	Tasa Analfabetismo Rural	Tasa Analfabetismo Masculino	Tasa Analfabetismo Femenino	Tasa % primaria incompleta	Población primaria no completa analfabetismo funcional
ARGENTINA	2,8	730.038	—	—	1,4	1,3	—	3.459.941
BOLIVIA	13,6	670.075	6,6	26,2	7,2	19,7	13,3	2.896.013
BRASIL	10,4	14.391.064	7,8	24,1	10,6	10,1	35,0	30.711.473
COLOMBIA	7,13	2.051.877	5,0	15,4	7,14	7,22	22,2	6.011.636
COSTA RICA	5,13	133.087	6,09	8,63	5,35	4,92	20,88	486.998
CUBA	0,2	17.845	—	—	—	—	2,96	159.427
CHILE	4,3	480.865	3,2	11,7	4,2	4,4	18,78	2.210.167
ECUADOR	9,3	731.984	5,2	13,7	8,0	10,0	2,96	1.731.151
EL SALVADOR	17,05	759.927	10,41	28,06	13,9	19,7	21,86	1.878.109
GUATEMALA	25,2	1.817.596	17,96	44,04	20,88	29,09	21,3	1.313.057
HONDURAS	16,5	783.335	8,9	25,9	—	—	42,14	4.272.872
MÉXICO	7,9	5.915.576	50,0	50,0	48,0	52,0	2,8	10.320.450
NICARAGUA	20,5	1.095.765	12,3	32,9	20,7	20,3	20,24	800.000
PANAMÁ	7,6	168.140	2,5	16,0	7,1	8,2	58,0	230.938
PARAGUAY **	5,4	216.903	3,8	8,1	4,3	6,5	22,3	887.932
PERÚ	12,3	2.211.093	5,9	25,8	6,5	17,8	36,0	2.159.994
R. DOMINICANA	13,0	736.698	9,04	20,26	13,19	12,82	10,0	889.987
URUGUAY	2,2	52.064	* 2,87	* 6,56	2,6	1,9	28,4	340.049
VENEZUELA	0,40	104.509	—	—	—	—	—	2.521.603

* (No hay datos actualizados).

** Fuente: OEI. Plan Iberoamericano de alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas 2007 - 2015. (OEI a partir de las estadísticas oficiales de los países).

Fuente: OEI. Plan Iberoamericano de alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas 2007- 2015. (OEI a partir de las estadísticas oficiales de los países).

La educación de los niños y niñas hasta 5 años, ha mostrado avances significativos en cuanto a la cobertura en los últimos años. Pero persisten condiciones de inequidad entre los países y, son aún más significativas al interior del país si este presenta mayores problemas económicos y sociales.

**Tasa bruta de escolarización del nivel inicial de enseñanza, total y por sexo.
Países Iberoamericanos, último año disponible**

País	Sexo			Total
	Año	Mujeres	Varones	
Argentina	2005	66,3	65,3	65,8
Bolivia	2006	50,8	50,2	50,5
Brasil	2005	68,0	69,1	68,6
Chile	2006	55,3	54,0	54,7
Colombia	2006	40,1	40,6	40,4
Costa Rica	2006	69,9	69,6	69,7
Cuba	2006	113,4	113,0	113,2
Ecuador	2006	90,4	89,0	89,7
El Salvador	2006	52,3	50,5	51,4
Guatemala	2006	29,0	28,6	28,8
Honduras	2006	38,6	36,9	37,7
México	2006	106,4	105,9	106,1
Nicaragua	2006	52,8	51,9	52,3
Panamá	2006	67,4	66,9	67,2
Paraguay *	2005	34,4	34,2	34,3
Perú	2006	68,3	66,9	67,6
Rep. Dominicana	2006	32,4	32,2	32,3
Uruguay	2006	79,8	78,8	79,3
Venezuela	2006	60,1	59,6	59,8
España	2006	120,5	120,6	120,6
Portugal	2006	79,6	78,7	79,1

* La educación inicial de Paraguay comprende programas de pre-jardín, jardín de infantes y preescolar; por tanto, se considera la población de 3 a 5 años de edad.

Fuente: UNESCO-IEU: Unesco Institute for Statistics Data Centre (2008). Estadísticas sobre Educación. Canadá: UNESCO. (<http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document>).

Me parece mejor usar la tasa bruta para ejemplificar lo que ocurre en la educación inicial, ya que evita las diferencias sobre obligatoriedad/ edad que es parte de la diversidad de Iberoamérica.

En Educación Primaria encontramos que está extendida en la mayoría de los países, en respuestas a las políticas educacionales y sociales de la década de los 80, que además permitió reincorporar a sectores postergados, que habían abandonado los estudios y que los concluyesen. Las desigualdades más importantes son respecto a la finalización del nivel básico y más especialmente en el acceso a la Educación Secundaria.

Ahora leamos las estadísticas mostradas en el estudio²²:

- Un primer grupo presenta valores superiores al 97% en sus tasas netas: Argentina, Panamá, México, Ecuador y Cuba. No es nueva la posición de Argentina y Cuba quienes históricamente han liderado estos estudios; pero los otros países han marcado una notoria y positiva evolución.
- El segundo grupo presenta tasas netas entre 95 y 97% , es el caso de Perú, Brasil y Bolivia. Quien ha crecido más significativamente ha sido Brasil, pasando del 86,4% en 1990 al 95,3% en 2004 .Bolivia también ha presentado notables avances.
- Guatemala, Uruguay, El Salvador, Venezuela, Honduras, Chile y Costa Rica se ubican en valores de tasas netas entre el 90 y 95%; pero mientras que Chile ya había alcanzado estos niveles décadas atrás, el resto lo logró en los últimos años. El Salvador, Guatemala y Honduras muestran importantes avances también en escolarizar a quienes superaron la edad teórica de asistencia al nivel.
- Finalmente, con tasas netas entre 86 y 88%, aunque sus tasas brutas superan el 100%, se encuentran República Dominicana, Paraguay, Nicaragua y Colombia, si bien sus avances no son similares.

**Tasa bruta de matrícula del nivel de enseñanza primario, total y por sexo.
Países Iberoamericanos, último año disponible**

País	Sexo			
	Año	Mujeres	Varones	Total
Argentina	2004	113,2	112,3	112,7
Bolivia	2004	113,3	113	113,2
Brasil	2004	145,7	135	140,4
Chile	2005	106,1	101,3	103,7
Colombia	2005	113	111	112
Costa Rica	2005	110,2	108,8	109,5
Cuba	2005	104,2	99,4	101,8
Ecuador	2005	117	116,7	116,9
El Salvador	2005	115,2	111,1	113,1
Guatemala	2005	118,4	109,3	113,9
Honduras	2005	113,1	112,8	113
México	2005	110,4	108	109,2
Nicaragua	2005	113,4	110,2	111,8
Panamá	2005	112,6	109,3	111
Paraguay	2004	105,7	102,6	104,2
Perú	2005	112,7	112,2	112,4
Rep. Dominicana	2005	115,5	110	112,8

²² Op.cit: Pág. 28

Uruguay	2004	110,3	107,6	109
Venezuela	2005	105,9	103,8	104,9
España	2006	103,9	105,6	104,8
Portugal	2006	112,4	117,7	115,1

Fuente: UNESCO-IEU: Unesco Institute for Statistics Data Centre (2008). Estadísticas sobre Educación. Canadá: UNESCO. (<http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableView/document>).

Otros aspectos son considerados de este análisis, por ejemplo los alumnos que fracasan en el año escolar: los alumnos repitientes. Donde también encontramos notables diferencias entre los países del estudio:

Por ejemplo, tienen tasas menores al 2% de repitiencia Cuba, Bolivia y Ecuador. Mientras que España, Chile, Colombia y México están por debajo del 5%. Paraguay, Panamá, Venezuela, Argentina, Uruguay, Costa Rica, Honduras, El Salvador y República Dominicana, presentan entre 5 y 8% de alumnos repitientes.

Por su parte Perú, Nicaragua y Portugal tienen niveles de repitiencia de entre el 8 y 10%, ubicándose en los últimos lugares Guatemala y Brasil con el 12,1 y 20,1% respectivamente. En todos los países los niveles de repitiencia son mayores en el caso de los varones.

La equidad comienza a ser cuestionada, cuando vemos el porcentaje de alumnos y alumnas que alcanzan la finalización del nivel primario (datos 2005), porque es un indicio de alerta: demuestra que si bien el acceso está ampliamente extendido no lo está en todos los países la graduación.

Así en Guatemala y Nicaragua es tan sólo del 68%. Más adelante están Costa Rica y El Salvador tienen un 80% de alumnos que finalizan el nivel. Panamá, Bolivia, Venezuela y Colombia, cercanos al 90%.

Sólo Ecuador y Cuba presentan valores superiores al 95%, aunque aquí la falta de información particularmente de los países con mayores niveles de acceso hace pensar que este grupo probablemente es mayor.

Por no ser objeto de estudio, solo incluiré la tasa de matrícula de Enseñanza Secundaria, pero tengo el convencimiento que si estas cifras se mantienen, los esfuerzos de cobertura, integración y mejoramiento de la Educación Básica son estériles.

Si bien el analfabetismo debe ser combatido y erradicado, no es menos cierto que las actuales exigencias de desarrollo y de acceso al mercado laboral, no son cubiertas en modo alguno por los conocimientos adquiridos en Educación Básica.

**Tasa neta de matrícula del nivel de enseñanza secundario, total y por sexo.
Países Iberoamericanos, último año disponible**

País	Sexo			
	Año	Mujeres	Varones	Total
Argentina	2004	81,9	76,4	79,1
Bolivia	2004	72,2	73,1	72,7
Brasil	2004	80,7	75	77,8
Chile	2006	82,6	81	81,8
Colombia	2002	57,9	52,7	55,3
Costa Rica	2005	73,2	68,7	71
Cuba	2005	88	86,5	87,2
Ecuador	2004	52,5	51,8	52,2
El Salvador	2005	54,3	52,1	53,2
Guatemala	2004	32,4	35,1	33,7
Honduras	2006	47	39,2	43,1
México	2005	66,3	63,8	65
Nicaragua	2005	45,7	39,8	42,7
Panamá	2005	66,7	61	63,8
Paraguay	2006	59,9	58,5	59,2
Perú	2005	69,3	70	69,7
Rep. Dominicana	2005	58,8	47,4	53
Uruguay	2006	75,4	66,8	71,1
Venezuela	2005	67,5	58,7	63
España	2006	95,6	92,4	94,0
Portugal	2006	85,7	78,0	81,8

Fuente: UNESCO-IEU: Unesco Institute for Statistics Data Centre (2008). Estadísticas sobre Educación. Canadá: UNESCO. (<http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document>).

2.4.1 LA EDUCACION DE LA GENERACION DE LOS BICENTENARIOS, UNA MIRADA CERCANA A LAS ESCUELAS.

Todas estos estudios realizados tienden a un único sentido: revertir las condiciones de inequidad de género que por años los diferentes países han arrastrado.

No es casual, que a pesar de las diferencias existentes entre los países iberoamericanos, sean tan similares los problemas educativos que enfrentamos. “Las teorías del aprendizaje social señalan que los niños y las niñas aprenden modos apropiados de relacionarse con el mundo que les rodea a través de la observación, la imitación y su inclusión en procesos de interacción social basados en un sistema de recompensas y sanciones que refuerzan sus comportamientos.”²³

Como este estudio nos indica, hay también un componente cognitivo que los niños y niñas poseen a partir de su mundo social, en otras palabras posee actitudes relacionadas, por ejemplo con su propia caracterización sexual, en función de lo

²³Op. Cit Rodríguez Menéndez y otros “La Investigación Sobre El Género En La Escuela: Nuevas Perspectivas Teóricas “ pág. 3y4

observado e internalizado, es decir al ver las conductas que hombres y mujeres desarrollan a su alrededor el niño y niña las imitan, comportándose de acuerdo con ellas. “Por tanto, en el proceso de aprendizaje hay un componente de auto motivación, pues unos y otras emprenden su propia socialización y seleccionan por su cuenta los comportamientos que deben aprender y ejecutar, sobre la base de las reglas correspondientes a las conductas apropiadas a su género”²⁴.

En el estudio desarrollado en nuestro país por el SERNAM, encontramos el siguiente análisis: “La desigualdad y la discriminación se aprenden en la escuela, así como el ejercicio de la ciudadanía y el liderazgo. No mejorará la calidad de la educación ni tendremos más mujeres líderes si no incorporamos equidad entre mujeres y hombres en el sistema educacional en todos sus niveles.

No tendremos igualdad si hay adolescentes que no pueden decidir responsablemente sobre su sexualidad y cuando el embarazo y la maternidad las margina del derecho a la educación. No mejorará la inserción laboral de la gran mayoría de las mujeres, si el sistema educacional no ha reducido las brechas existentes entre ellas y si no las ha impulsado a aprovechar los amplios horizontes que ofrece el desarrollo alcanzado por el país”.²⁵

Como vemos los centros escolares no son, ni serán, indiferentes a las pautas culturales, sociales y políticas imperantes, “ya que están inmersos en el sistema social que tiene como uno de sus objetivos, la reproducción de los ordenes sociales y del status quo del sistema capitalista que, a su vez es patriarcal”²⁶

No es extraño entonces, que una preocupación del Gobierno de Chile sea plasmar las necesidades de cambio, en este caso el paradigma de género presente en la sociedad y en las escuelas, a través de leyes y convenios Internacionales. Es así como, plantea en su Agenda de Género 2006/2010 “Incorporar enfoque de género en la implementación de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y de la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP) y en el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (MECESUP).”²⁷

Como vemos si la sociedad necesita cambios, es necesario intervenir los agentes de socialización, en donde los estereotipos de género son reproducidos constantemente, no podemos olvidar que en la escuela están los niños y niñas desde su más temprana infancia y cuando su capacidad de aprendizaje es enorme, además debemos considerar la cantidad de tiempo que los/las estudiantes permanecen en su interior. Por estas razones, es que la mirada se ha vuelto pertinazmente a las escuelas y al rol clave formador que presentan.

²⁴ Op.cit. Pág. 2

²⁵ SERNAM: Servicio Nacional de la Mujer “Agenda de género 2006/2010” Pág. 17 [fecha de consulta: 15/11/2009] Disponible en http://www.sernam.cl/portal/images/Agenda_Genero_2006_2010.pdf

²⁶ Junta de Andalucía. Consejería de Educación “Guía De Las Buenas Prácticas Para Favorecer La Igualdad Entre Hombres Y Mujeres En Educación” [fecha de consulta: 15/11/2009] Disponible en http://www.oei.es/genero/documentos/esp/GuiaBuenasPracticas_FavorIguualdad_Andalucia.pdf

²⁷ Op. Cit. SERNAM “Agenda de género 2006/2010” Pág. 17

“En la sociedad capitalista la escuela es un factor esencial para la transmisión de los patrones culturales. El sexismo es una de las claves que definen nuestra sociedad. Si la escuela se define como un agente de reproducción, tendrá instalada en su estructura y en su funcionamiento esta clave patriarcal y androcéntrica.”²⁸

Todas estas discusiones centraron a un numeroso grupo de investigadores a develar como se producían las diferencias de género *entre* chicos y chicas en la institución escolar, se concluyó que los varones tenían posibilidad de acceso a todos los beneficios escolares y que las mujeres estaban sancionadas, por su condición femenina, a sufrir la inequidad.

“La escuela, además, actuaba como agente de diferenciación genérica, contribuyendo a reforzar la situación desigual que niños y niñas tenían en la sociedad. Se señalaba que en ella habían desaparecido las diferencias formales en relación con el género, pero aún así seguían existiendo una multitud de mecanismos y procesos implícitos que reforzaban los estereotipos.”²⁹

En todo este cúmulo de informaciones obtenidas en los diversos países, se descubrieron problemáticas que nos envolvían en forma transversal, así se descubrió la reiteración de algunos mecanismos presentes en la dinámica de las escuelas iberoamericanas; entre otras:

- “el sesgo masculino en los currícula oficiales y en los libros de texto.
- los procesos de interacción de niños y niñas en el aula y en el patio de recreo, lo que permitió concluir, entre otras cosas, que los niños acaparaban el espacio de juego, que había una profunda segregación por razón de género en las interacciones que se efectuaban y que chicos y chicas adoptaban, en las interacciones que establecían, actitudes y expectativas que se correspondían con el orden de género existente.
- la dinámica de interacción profesorado/alumnado desde la perspectiva de género; concluyéndose que los patrones de interacción favorecían a los chicos, así como que los docentes efectuaban un tratamiento diferencial por razón de género que influía en la reproducción de los estereotipos”³⁰

28 Santos Guerra, M.A. “Cambio cultural en la escuela que aprende. Perspectiva de género en la organización escolar” [fecha de consulta: 15/11/2009] Disponible en <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/santosguerra.pdf> Pág. 5

29 Rodríguez Menéndez, M y otros (2005) “La investigación sobre el género en la escuela: nuevas perspectivas teóricas” Edic. Universidad de Salamanca [fecha de consulta: 16/11/2009] Disponible en http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/3105/3134

30 Op.cit.

En base a estos problemas planteados y como una forma de contribuir a visibilizar este fenómeno me planteo la siguiente pregunta de investigación:

¿Enseñamos a convivir con equidad de género en la escuela?

III.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

OBJETIVO GENERAL

Revelar aspectos presentes en el discurso, verbal y no verbal de los/las docentes y en el proyecto institucional, que median al momento de enseñar a convivir con equidad de género, a los alumnos y alumnas de un segundo básico y para proponer cambiar los roles y estereotipos de género en la escuela.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar el discurso de género de los profesores y profesoras en su práctica docente cotidiana.
- Identificar conductas y discursos que los docentes incorporan en su quehacer, tendientes a transformar los roles y cambiar los estereotipos asociados a género
- Observar y caracterizar el Proyecto Educativo Institucional y el discurso de género presente en él.

IV.- MARCO TEÓRICO

4.1. CONCEPTUALIZACIÓN

Al presentar el tema de investigación, ya vimos la importancia de precisar los conceptos usados en el presente trabajo. Reconsideraré esos conceptos, con el fin de realizar un examen más profundo de ellos.

- El **concepto sexo** implica más allá de la definición un conocimiento; es así que según Santos Guerra: “Las personas vienen al mundo como mujeres o como varones y a esa característica genética, a esa constitución, se le llama sexo.

El sexo depende de la constitución genética y de la distribución de las hormonas antes del nacimiento y en varias etapas del ciclo vital. Las diferencias anatómicas y biológicas entre hombres y mujeres son notoriamente visibles: diversa distribución del pelo y de las masas carnosas, funciones reproductoras diferentes, genitales distintos... Estas distinciones anatómicas no deben considerarse simplistas ya que representan también construcciones sociales e ideológicas a la vez que biológicas”³¹

Incluyo esta visión, pero necesito precisar que esta definición de sexo, es eso: una definición que enmarca a la generalidad sin considerar las minorías, ni las diferencias. ¿Qué pasa con aquellos que no “calzan” en esta definición?, si se entiende el sexo como una determinación biológica, que no depende de la voluntad personal, también entendemos que esta puede sufrir errores. Aún más, es necesario considerar que el aspecto sexual, es uno de los aspectos más intervenidos por nuestro entorno social y cultural, apareciendo como una muestra cultural de eso, aquellos conocidos como estereotipos de género, aspecto que será profundizado durante el desarrollo de esta investigación.

En el campo científico: la genética define, en concordancia con lo planteado por Ochando, M (1999) que el ser humano puede ser considerado como un conjunto de “programas genéticos abiertos, desarrollables, modificables por aprendizaje e historia”³².

Por lo tanto, debemos comenzar por precisar el concepto de sexo, que generalmente es asociado solo con la reproducción, “como cualquiera de los muchos procesos que originan un organismo conteniendo un genoma (típico contenido material hereditario de cada especie, estructurado en cromosomas que constituyen la forma celular de ese material genético) que es mezcla del material hereditario (moléculas de

³¹ Santos Guerra, M.A. “Cambio cultural en la escuela que aprende. Perspectiva de género en la organización escolar” [fecha de consulta: 15/11/2009] Disponible en <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/santosguerra.pdf> Pág. 3-4

³² Ochando, M. D. “Genética y género” Universidad Complutense de Madrid .Políticas y Sociedad (1999) Madrid [fecha de consulta: 02/11/2009] Disponible en <http://revistas.ucm.es/cps/11308001/articulos/POSO9999330115A.PDF>

ácido desoxirribonucleico, ADN, donde reside la información biológica, genética) de dos organismos diferentes.”³³

Así pues, cada organismo vivo sexuado es el resultado de la información que proporcionan sus progenitores, a través de un gameto masculino y un gameto femenino que al fusionarse darán origen a un cigoto o huevo, que es el comienzo de un nuevo ser, diferente y al mismo tiempo semejante a sus semejantes..

“El sexo de la descendencia es determinado por los tipos de cromosomas sexuales heredados. Un mamífero masculino tiene un cromosoma X y un cromosoma Y; la mitad de sus cromosomas llevan el cromosoma X y la otra mitad lleva el cromosoma Y. Un mamífero femenino tiene dos cromosomas X. En la fertilización, un óvulo transportador de X es fertilizado por un espermatozoide transportador de Y (formando una descendencia masculina) o un espermatozoide transportador de X (formando una descendencia femenina)”³⁴

Como vemos, el azar determina esta fundamental característica, pero en este proceso tan esencial para la supervivencia de la especie, también existen errores que se presentan en miles de personas en el mundo. Anteriormente, ya he planteado una duda razonable ¿nos hacemos cargo como sociedad, y la escuela en su rol socializador, de estas diferencias de género? ¿Enfrentamos en las escuelas estas diferencias? ¿Sabemos reconocer, aceptar e integrar estas anomalías en nuestro quehacer?

Muchos errores se manifiestan en este proceso de fecundación y desarrollo, pero me interesa precisar aquellos relacionados con género, en la tabla veremos que algunos síndromes no se evidencian en una primera instancia, sin embargo estas personas conviven en nuestra sociedad y son estudiantes en alguna escuela y de algún docente.

³³ Op. Cit. Pág. 2

³⁴ Bernstein, Ruth y otros (1998) “Biología” Editorial McGraw-Hill Interamericana SA pág.181-182

Tabla: Demasiados o muy pocos cromosomas sexuales ³⁵

Cromosomas sexuales	Frecuencia en niños nacidos vivos	Nombre del síndrome	Sexo	Síntomas
X	1/5000	Turner	Femenino	Senos, ovarios y útero inmaduro; estériles; corta estatura; pueden tener el cuello palmeado y presentar retardo mental.
Y	0			Mortal para el embrión
XXX	1/700	Triple X	Femenino	Pueden parecer físicamente normales; frecuentemente estériles; presentan a veces retardo mental o perturbaciones emocionales.
XXY	1/500	Klinefelter	Masculino	Testículos pequeños; desarrollo de senos; estériles; corta vida; usualmente con inteligencia normal.
XYY	1/1000	XYY	Masculino	Pueden ser enteramente normales; pueden tener inteligencia por debajo de lo normal pero no retardo; por lo común de alta estatura.

Al ver esta información solo me cabe plantear lo precario de nuestros conocimientos, cuan fácil es repetir discursos elaborados que nos simplifiquen la vida: “un hombre es.....y debe realizar....”; “una mujer es.....y debe cumplir con....”, pero la vida no tiene nada de simple y menos aún las que nos rodea en las sala de clases.

- o En relación al **concepto de género**, incorporamos lo dicho por Santos Guerra que género se construye en base a: la personalidad, las diferentes formas de socialización, la sexualidad, la división de géneros, etc. En las que el hombre y la mujer se interrelacionan en base a una estructura social, que le otorgan características sociales y culturales específicas.

Como corolario, el autor concluye “El género es, pues, una construcción social.”³⁶, y como tal delimita el campo de acción y el deber ser de los sujetos dentro de la esfera de lo social.

³⁵ Op.cit pág. 180

³⁶ Op. Cit Santos Guerra, pág 4

Esta definición, si bien acerca posiciones, de ninguna manera acaba la discusión; como precisa Butler, J “Las estructuras jurídicas del lenguaje y de la política crean el campo actual del poder”³⁷, por ello plantea una crítica de las condiciones de identidad que se forjan y permanecen en la sociedad actual. Reafirmo lo sostenida por ellos. Si bien el sexo está determinado biológicamente, el género como tal es un constructo cultural y social.

Este argumento sostenido plantea, más dudas que respuestas: “¿existe “un” género que las personas tienen, o se trata de un atributo esencial que una persona es? (...) Si el género se construye ¿podría construirse de distinta manera, o acaso su construcción conlleva alguna forma de determinismo social que niegue la posibilidad de que el agente actúe y cambie?”³⁸. El género por tanto, es una estructura en constante movimiento que debido a las actuales condiciones de los medios de comunicación y la globalización se presenta cada vez más cambiante e inclasificable conforme avanza la sociedad moderna.

En el transcurso de este trabajo se intentará dar respuestas a esta y otras interrogantes que surjan en la investigación; pero estas respuestas no son fáciles: como vemos “el género es una complejidad cuya totalidad se posterga de manera permanente, nunca aparece completa en una determinada coyuntura del tiempo.”³⁹

- En relación al **concepto de rol sexual**, Santos Guerra afirma que la socialización de los roles ha dado más poder a los hombres. Esto se explica por el carácter androcéntrico de nuestra cultura, en que el constructo social y político ha estado hegemonizado por una mirada masculina.

Obviamente, esta visión abarca todos los estamentos de la sociedad, no escapando de ello ningún aspecto, incluye el cultural ya que el conocimiento ha estado construido por hombres y usado al servicio de mantener y preservar este concepto de sociedad.

Parafraseando a Rodríguez Menéndez y otros (2005)⁴⁰, en la actualidad sabemos que los niños y niñas observan conductas, tanto en modelos vivos como simbólicos. Acceden a internet, cine, televisión o libros, por estos medios les son proporcionados el aprendizaje de diversos modelos de conducta específicos en relación al género.

Es decir, “que niños y niñas aprenden por imitación los rasgos de conducta propios de cada género. En cuanto a la incidencia del reforzamiento, se señala que niños y niñas actúan de acuerdo con su género porque se les premia por hacer ciertas cosas y castiga por efectuar otras”⁴¹. Obviamente se verán reforzadas positivamente aquellas conductas socialmente aceptadas, obteniendo así alguna recompensa. A la par,

³⁷ Butler, Judith (2007) “El género en disputa” Ediciones Paidós Ibérica SA Impreso en España, pág. 52

³⁸ Op cit. Pág. 56

³⁹ Op. Cit Butler, J (2007) Pág. 70

⁴⁰ Rodríguez Menéndez, M y otros (2005) “La investigación sobre el género en la escuela : nuevas perspectivas teóricas” [fecha de consulta: 03/11/2009] Disponible en http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/3105/3134. Pág. 3

⁴¹ Op. Cit. Pág. 3

aquellas respuestas castigadas por ser inadecuadas social y culturalmente, se verán desmedradas o caerán en desuso.

- En cuanto al **concepto de estereotipo**; Santos Guerra nos anuncia que “Los hombres y mujeres aprenden lo que se espera de su sexo y negocian con ellos mismos y con el contexto social inmediato lo que es posible y deseable hacer como miembros de cada sexo (...) Es difícil salirse de los límites marcados sin sufrir consecuencias lamentables. Las imágenes estereotipadas de hombres y mujeres marcan luego los comportamientos. Si la imagen de la mujer es la de una persona sumisa, insegura, interesada por la apariencia, lógica, centrada en el hogar, emotiva y pasiva es probable que se generen estructuras, comportamientos, actitudes y relaciones que respondan al estereotipo”⁴².

En su trabajo “La dominación masculina” Bourdieu, P plantea que estos estereotipos son ejercidos con fuerza por el mundo social, así se logra que cada sujeto imprima a su cuerpo percepciones, valoraciones y acciones que funcionen como un sino natural, es decir la dimensión biológica construye una visión mítica del mundo: la división del mundo en dos sexos, en que uno debe subyugarse y el otro debe ser subyugado.

Afirma Bourdieu en su trabajo “Ese programa social hace aparecer la diferencia biológica entre los cuerpos masculino y femenino, y de manera particular la diferencia anatómica entre los órganos sexuales (...), como la justificación indiscutible de la diferencia socialmente construida entre los sexos”⁴³

Hemos visto que el ser humano se construye, entonces ¿cómo se explica esta contradicción entre sexo determinado genéticamente y sexo construido socialmente? Ochando, M (1998) plantea en su trabajo que la diferenciación de sexo se construye incluyendo todas las variables:

- Comienza con una diferenciación genética (XX o XY) ,
- sigue una diferenciación gonadal, controlada por hormonas (ovarios o testículos).
- Lo que sucede luego es una diferenciación somática, en que la producción de hormonas, durante la pubertad determina los caracteres secundarios femeninos o masculinos.
- De ahí existe una diferenciación sexual del sistema nervioso, sostenido principalmente por el predominio de los diferentes hemisferios cerebrales (lateralización) y por la cantidad de pliegues corticales (mayor en las mujeres)
- Todos estos procesos culminan con la diferenciación del comportamiento, en que se matizan las conductas en base a comportamientos esperados para cada sexo:

¿Agresividad?

⁴² Op. Cit Santos Guerra, pág. 3-4

⁴³ Bourdieu, P “La dominación masculina”. Pág. 8. [fecha de consulta: 05/12/2009] Disponible en /www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/LADOMINACIONMASCULINA-BOURDIEU.pdf

- ¿Cuidado de la prole?
- ¿Capacidad verbal?
- ¿Capacidad espacio- visual?
- ¿Capacidad matemática?⁴⁴

Como vemos existen numerosos postulados y enfoques para dilucidar este aspecto tan importante. Una de las más recientemente planteadas nos indica que existe una presunción “de tipo evolutivo que puede arrojar más luz sobre el sexo: la hembra es el sexo ancestral y el macho el sexo derivado (justo al revés de la imagen bíblica de Adán y Eva), por lo que todo macho debe contener trazas evolutivas de índole «femenina».”⁴⁵.

El validar esta teoría nos emplaza a un paradigma diferente del tratado hasta ahora: buscar las semejanzas entre los sexos más que las diferencias ¿no será esta nueva perspectiva la que nos impida mantener la inequidad de género?

Es un trabajo arduo, difícil y nos tomará mucho tiempo lograr instalar una lógica de equidad de género, como muy bien explica Bourdieu esta situación “de socialización de lo biológico y de biologización de lo social” lleva milenios rigiendo las relaciones sociales, está entronizada en nuestra cultura. Es lo que él llamó habitus, que no es otra cosa que esta construcción social naturalizada, que al tratar de ser revertida usa como argumento, para permanecer, su misma existencia enraizada en el cuerpo social y personal. “Las estructuras estructuradas y estructurantes del habitus constituyen el principio de actos de conocimiento y reconocimiento prácticos de la frontera mágica que produce la diferencia entre los dominantes y los dominados, es decir, su identidad social, toda ella contenida en esta relación”⁴⁶.

Si nos reconocemos en el discurso social, como mujeres y hombres ¿Cómo luchar contra lo que socialmente es aceptado? ¿Cómo cuestionar aquello que desde la cuna hemos internalizado? El peso de siglos de dominación, se hace sentir y seguimos manteniendo en nuestra sociedad los estereotipos de género, a pesar que nuestro entorno nos proporciona constantemente información que nos permitiría destruir estos estereotipos y construir discursos significativos.

⁴⁴ Op. Cit. Ochando Pág. 4

⁴⁵ Op. Cit. Ochando Pág. 4

⁴⁶ Bourdieu, “La dominación masculina” Pág. 9

Estereotipos masculinos	Estereotipos femeninos
CAPACIDADES INTELECTUALES	
Inteligente, creativo, lúcido, mente científica, matemática, capacidad para teorizar y razonar.	Intuitiva
AGRESIVIDAD	
Combativo, luchador, competitivo	Pasivo
NIVELES DE ACTIVIDAD	
Activo	Pasivo
SEXUALIDAD-AFECTIVIDAD	
Centrado en el sexo	Tierna, dulce, púdica, necesitada de amor, necesitada de ser madre.

** E Badinter “La lógica de los contrarios”, citado en el trabajo por Guerra, E y otras (2002)

En nuestro quehacer cotidiano solemos construir discursos, basados en “La lógica de los contrarios”, (ver recuadro), sin percatarnos que con ello favorecemos la mantención de estereotipos.

Repetimos incansablemente los estereotipos aprehendidos, sin reconocer la imposibilidad de generalizar características morfológicas o de comportamiento adscritos a uno y otro sexo. Así, se presupone:

--- mayor tamaño y desarrollo anatómico del macho

— mayor agresividad del macho

— mayor promiscuidad del macho

— mayor cuidado parental ejercido por la hembra

y por supuesto “multitud de aspectos más exclusivos de nuestra especie, como diferentes habilidades cognitivas, diferentes capacidades intelectuales, etc. Se podría pensar que la biología ha trabajado en contra de la mujer⁴⁷.

⁴⁷ Op. Cit Ochando Pág. 4

Esto no es tan difícil de entender si recordamos lo propuesto por Torres, Jurjo en “El curriculum oculto”,⁴⁸ quien afirma que los grupos que detentan el poder institucional, manejan diferentes niveles de legitimización. Un nivel superior lo ocupan los especialistas, quienes desempeñan un papel determinante y crucial: por ser personas poseedoras de conocimientos y destrezas especializadas, reconocidas por todos, pueden manejar el tipo de conocimiento entregado.

Es así, que para mantener el discurso androcéntrico, parecen olvidar que en biología no existen las categorías únicas, como se aplica al estudiar la especie humana, sino que existe variabilidad, en una especie con reproducción sexual. ¿Todos los hombres son más agresivos que todas las mujeres? ¿Todas las mujeres son madres cuidadosas?, así podríamos develar más de alguna falacias del estereotipo de género.

Si nos informamos un poco, por ejemplo, encontraremos “que la mayor parte de las especies animales son insectos, y entre ellos se da siempre que la hembra es de mayor tamaño. (...) Hay mamíferos, como los conejos y las liebres, las ballenas, murciélagos, focas y algunos antílopes en que las hembras también son más grandes. Incluso el animal más grande conocido, una ballena que llegó a los 28 metros de largo era una hembra”⁴⁹

Otro ejemplo está dado por el cuidado de la descendencia, hallamos varias especies de peces que simplemente desovan en el mar, sin cuidado parental femenino o hembras que depositan sus huevos en una bolsa que posee el macho y es él quien los incuba, hasta el momento del nacimiento (caballito de mar). Podemos seguir mirando la naturaleza y su sabiduría, pero era solo unos ejemplos.....

- El **concepto de equidad**, por su misma complejidad y amplitud, nos plantea numerosas definiciones, es así que encontramos diversos autores que han trabajado con este concepto. Entre otros, García Flores, A (2007)⁵⁰ que define: equidad significa reconocer que todas las personas somos iguales, por lo que el acceso a derechos, oportunidades y reconocimiento debieran ser similares, para lograr que las personas orienten su vida, hasta conseguir su independencia total, inclusive la económica.

Al momento de transmitir estos “nuevos” conceptos, el rol de la escuela se torna fundamental, puesto que se le pide que transmita “conocimientos, valores y actitudes a

48 Torres Santomé, Jurjo “El curriculum Oculto” Ediciones Morata.S.L Madrid Sexta Edición 1998
Pág. 22

⁴⁹ Cagliani, Martin. “Curiosidades sobre machos y hembras” [en línea]. [fecha de consulta: 03 de diciembre del 2009]. Disponible en <http://naturacuriosa.blogspot.com/2009/01/curiosidades-sobre-machos-y-hembras.html>

⁵⁰ García Flores, A (2007) “La perspectiva de género en la escuela: Preguntas Fundamentales” [fecha de consulta: 05/12/2009]. Disponible en <http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/SaludReproductiva/Epob/09GENERO.pd>

todos los sujetos que la constituyen, niños y niñas. Ha de potenciar las habilidades necesarias para que cada individuo independientemente de su sexo las integre en su personalidad, (lo que permite) la integración responsable y participativa como miembro de la sociedad en la que se vive, sin hacer diferencias por razón de sexo”.⁵¹

En el mismo documento se reconoce, que este es un desafío mayor porque la costumbre y la tradición no ha sido así: la inequidad de género ha acompañado el devenir histórico de la escuela, que permanentemente ha transmitido diferencias tanto valóricas, como actitudinales y culturales respecto al género.

Por todo lo anteriormente planteado, el tema de la inequidad ha sido abordado en diversos países y en innumerables documentos públicos, ya que proponer igualdad de oportunidades para la mujer ha sido usada como “un concepto paraguas” por los gobiernos, los especialistas y los organismos internacionales especializados en la temática de la mujer.

4.1.2 **Equidad de género** como numerosos estudios plantean es el reconocimiento de la igualdad de derechos que poseen hombres y mujeres para desarrollarse plenamente en cualquier ámbito: social, cultural, económico o laboral.

La equidad es distinta al concepto de la igualdad. No significa una distribución igual de recursos, sino una distribución diferencial de acuerdo con las necesidades particulares de cada sexo.

Ya hemos visto que el término equidad de género, es transversal a nuestra sociedad e involucra todos los aspectos de nuestra vida: tanto el ámbito público y social, como el ámbito personal y privado. En este contexto, no puedo dejar de mencionar los estudios realizados por la Organización Panamericana de la Salud, que indica que debemos mirar la calidad de vida masculina y femenina y sus modalidades de comportamiento para entender los problemas de salud que nos aquejan.

Conocemos que las mujeres pueden vivir más tiempo y por ello, verse afectadas por enfermedades a largo plazo y crónicas. En cambio los hombres, son afectados por la socialización masculina, que tiene un efecto considerable sobre su salud.

La evidencia indica una mayor afición de los hombres hacia los comportamientos de riesgo: la violencia, el contacto sexual inseguro, el tabaquismo, el consumo de alcohol y drogas, los hábitos alimentarios deficientes, la falta de ejercicio y una tasa mayor de suicidio pueden todo contribuir a explicar la muerte prematura entre los hombres⁵²

⁵¹ Torres Fernández, G y otras “Coeducación” Pág. 5 España. [fecha de consulta: 03/12/2009] Disponible en [http://www.oei.es/genero/documentos/niveles/Educacion Infantil/Coeducacion en ElInfantil.pdf](http://www.oei.es/genero/documentos/niveles/Educacion%20Infantil/Coeducacion%20en%20El%20Infantil.pdf)

⁵² Organización Panamericana de la Salud [fecha de consulta: 03 de diciembre del 2009]. Disponible en <http://www.paho.org/spanish/ad/ge/GenderEquityinHealthsp.pdf>

En Chile en el ámbito educativo, la problemática es diferente, pero igual de importante: históricamente se ha dado la paridad en el ingreso de las mujeres a la educación., pero hemos señalado a lo largo de esta investigación que no solo es el acceso lo importante, sino que “reconocer la diversidad al interior del aula y erradicar las desigualdades y discriminaciones que se producen entre grupos y entre hombres y mujeres”⁵³.

Se lee en el texto de Guerrero que “equidad de género se refiere a la justicia en el tratamiento de hombres y mujeres, según sus necesidades respectivas. A partir de este concepto se pueden incluir tratamientos iguales o diferentes aunque considerados equivalentes en términos de derechos, beneficios, obligaciones y oportunidades. La incorporación de criterios de equidad apunta a obtener igualdad en los resultados”⁵⁴

Entonces, en base a lo investigado equidad se debe redefinir como la capacidad de dar a cada persona lo que necesita, reconociendo las diferencias existentes entre los diversos individuos. Esta idea conlleva la necesidad de reconocer la diversidad, sin afán de discriminar, pero sí de subsanar los errores históricos que han llevado a que hombres y mujeres no gocen de igualdad de condiciones.

Sin embargo, numerosos estudios avalan la definición de equidad, como igualdad frente a las oportunidades, sin juzgar las diferencias de ningún tipo. Ya señalamos, que aún concordando en lo básico con esta definición, han surgido críticos que sostienen que estas políticas de igualdad y equidad contemplan el comportamiento masculino, como parámetro universal; sobre todo en el ámbito público y político, sin ningún cuestionamiento a la veracidad o pertinencia de ese comportamiento, frente al desempeño femenino.

Sin ir más lejos, en nuestro país hubo un constante cuestionamiento a la forma de gobernar de la Presidenta Bachelet, que al comenzar su mandato, fue permanentemente juzgada por su “falta de liderazgo”, por considerar que ese liderazgo debía cumplirse bajo los paradigmas tradicionales. Obviamente a la luz de las encuestas, de finalización de su periodo, ya nadie recuerda esas críticas.

“Santiago, 21 Dic (Notimex).- La presidenta de Chile, Michelle Bachelet, emergió este 2009 como un fenómeno de popularidad en su país y en la región, ya que se ubicó como una de las gobernantes mejor evaluadas de Latinoamérica, con 80 por ciento de aprobación. La primera mujer presidenta en la historia de Chile registró en la última medición de 2009 una aprobación de 80 por ciento a su gestión, lo que representa un

⁵³ Guerrero, E y otras (2002) “Material de apoyo con perspectiva de género para formadores y formadoras” MINEDUC Pág. 27 [fecha de consulta: 05/01/2010] Disponible en http://w3app.mineduc.cl/mineduc/genero/documentos/material_apoyo_perspectiva.pdf

⁵⁴ Op. cit. Pág.22

aumento de cuatro puntos porcentuales respecto a septiembre, reveló una encuesta de la Empresa Adimark.”⁵⁵

4.1.3. **La dominación masculina.** No obstante lo anteriormente planteado, existe otro argumento que me parece interesante señalar, y es lo escrito por Bourdieu, P en “La dominación Masculina”:

“El peso del habitus no se puede aliviar por un simple esfuerzo de la voluntad, fruto de una toma de conciencia liberadora. El que se abandona a la timidez es traicionado por su cuerpo, que reconoce prohibiciones y llamados al orden inhibidores allí donde otro hábito, producto de condiciones diferentes, se inclinaría a percibir prescripciones o incitaciones estimulantes.

La exclusión fuera de la plaza pública que,(...) condena a las mujeres a espacios separados y a una censura despiadada de cualquier expresión pública, verbal y aun corporal, haciendo de la incursión en un espacio masculino (...) una prueba terrible, puede realizarse en otra parte casi con igual eficacia: de esta suerte, adquiere los visos de una agorafobia socialmente impuesta que puede sobrevivir largo tiempo a la abolición de las prohibiciones más visibles y que lleva a las mujeres a excluirse a sí mismas del ágora.”⁵⁶

Es pertinente consignar que han surgido diversas críticas sobre las políticas oficiales basadas en la igualdad de oportunidades, ya que se estima que estas son principalmente de naturaleza liberal y reformista, y que en el fondo conservan las jerarquías sociales y aumentan las diferencias entre las mujeres y los hombres. En el mismo sentido, se cuestiona que convalidan un orden meritocrático, individualista y basado en la competencia.

Bonder, G rescata en el estudio una propuesta desde una posición mediadora de las diferentes proposiciones, y es lo que plantea una igualdad basada en el reconocimiento de las diferencias, involucrando todos los planos biológicos, psicológicos y culturales. Pero también proponen que estas diferencias adquieran un valor social igualitario, es decir replantear la concepción valórica que por siglos arrastramos.

“En el plano educativo se expresaría, por ejemplo, en la revalorización de áreas de conocimiento, habilidades e intereses que han sido tradicionalmente femeninos como la crianza y el cuidado de la familia y del medio ambiente, la preservación de la vida, etc. Estos aspectos deberían ser componentes tan importantes del currículum como lo es la enseñanza de las ciencias o los avances tecnológicos; y complementariamente

⁵⁵ Garcés, Marcel: “Cierra Bachelet 2009 como un fenómeno de popularidad en la región” [fecha de consulta: 22 de diciembre del 2009]. Disponible en <http://sdpnoticias.com/sdp/contenido/2009/12/21/4/554487> 22/12/2009

⁵⁶ Bourdieu, P “La dominación masculina”. [fecha de consulta: 05/12/2009] Disponible en [/www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/LADOMINACIONMASCULINA-BOURDIEU.pdf](http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/LADOMINACIONMASCULINA-BOURDIEU.pdf)

debería incentivarse el interés de los varones en ellos. En otras palabras, la propuesta implica **cuestionar la jerarquización de saberes y destrezas que imparte la escuela**, entendiendo que la misma reproduce o espeja diferencias jerárquicas entre los géneros”⁵⁷.

4.2. DISCURSO EN LA ESCUELA

La escuela como comunidad formadora cumple un rol esencial, entrega los conocimientos acumulados durante siglos, pero también es un motor de desarrollo al cuestionar estos mismos conocimientos entregados. También cumple cabalmente su rol socializador, entregándonos las pautas de conducta, aceptadas y/o castigadas por el entorno social. Es un lugar no neutro, cargado de elementos valóricos, es un motor de desarrollo cultural, social, económico y político

Si bien este espacio posee innumerables virtudes, también es el reservorio de conductas no deseables, algunas de ellas: violencia al interior de sus aulas, discriminación, en algunos casos inmovilidad intelectual, normalización (entendida como uniformidad), etc. Siendo la escuela un crisol social, es allí donde confluyen todas las potencialidades y todas las carencias de esta misma sociedad.

“De esta forma, estamos frente a un espacio que reproduce lo existente, que instala en la sociedad, y en quienes la habitan, las manifestaciones y formas de representar el mundo de aquellas culturas que se expresan como dominantes y que, en este caso, corresponde a una forma de entender el mundo donde lo masculino ha prevalecido sobre lo femenino desde ya hace cientos o miles de años, estableciendo un sentido de desigualdad que pareciese ser propio de la naturaleza en que vivimos”⁵⁸

Uno de los primeros pasos es develar la estructura de dominio y poder que la cultura androcéntrica ha instaurado en la sociedad, sostengo que al momento de comprobar estas estructuras se hacen visibles, permitiendo su análisis y cuestionamiento. Como dice Foucault, M. (1983) “Para no engañarnos a nosotros mismos, si hablamos de las estructuras o los mecanismos del poder, es sólo en tanto suponemos que ciertas personas ejercen el poder sobre otros”⁵⁹.

Parece ser que crear “relaciones de poder” es el precio ineludible a pagar por vivir en sociedad y satisfacer la necesidad imperiosa de relacionarnos con otros, de hecho Foucault indica que “Una sociedad sin relaciones de poder sólo puede ser una abstracción.”⁶⁰

⁵⁷ Op. Cit. Bonder, G (1994) Pág 24

⁵⁸ Peñailillo, M (2009) “Lo femenino en las prácticas educativas. Una perspectiva desde la moral de Carol Gilligan”. OEI [fecha de consulta: 15/11/2009] Disponible en <http://www.rieoei.org/jano/3034AcevedoJANO.pdf> Pág. 2

⁵⁹ Foucault, M. “Sujeto y poder”(1983) PDF ARTNOVELA.COM.AR Pág. 07. 15/11/2009

⁶⁰ Op.cit.Pág.11

Como vemos las relaciones de poder han estado, y permanecerán en nuestra sociedad, parecen ser inherentes a ella, de hecho las instituciones son señaladas en el escrito como un lugar en que estas son mantenidas con el fin de mantener privilegios. El texto explica claramente que ellas también “pueden tomar la forma de un aparato cerrado en sí mismo, con su loci específico, sus propias estructuras jerárquicas cuidadosamente definidas, una autonomía relativa en su funcionamiento” ⁶¹ y pone como ejemplo de estas instituciones aquellas dedicadas a la enseñanza, entre otras.

Entonces, es necesario entender que las oposiciones surgidas en los últimos años, no son sino una respuesta a estos mecanismos de poder instalados en la sociedad, aquel que intento revelar es “la oposición del poder del hombre sobre la mujer”⁶², interpretando a Foucault diré que estas luchas antiautoritarias son variadas, pero tienen en común su transversalidad, el derecho a ser diferentes, subrayando todo aquello que nos hace individuos, pero al mismo tiempo destruyendo aquello que rompe los lazos con los otros, propugnan un acceso igualitario frente al conocimiento, y precisan responder ante todo a la interrogante ¿quiénes somos nosotros?. O mejor dicho ¿Quiénes somos nosotras?

Nosotras somos algo más que un opuesto, esa especie de reflejo de espejo de que habla Bourdieu, es cierto que ha sido planteado durante siglos el “sistema de oposiciones homólogas” y que este nos ha llevado a hombres y mujeres a vivir en posiciones antagónicas, aunque se validen mutuamente.

¿Pero es necesario continuar midiéndose con esta vara?, ya la revolución industrial marcó un quiebre importante frente a estos roles, hemos logrado traspasar los límites del hogar y la familia, somos parte activa de la sociedad, de la política. Sin ir más allá, en nuestro país tenemos a la primera mujer ocupando el cargo de Presidenta de la República de Chile ¿entonces qué lo que falta?

Considero que todavía falta mucho, a través de este estudio he ido descubriendo poco a poco las diferencias presentes en nuestra sociedad, en la cultura, la política y por supuesto: en las escuelas. Diversos matices nos permiten mostrar, que a pesar de todos los discursos el cambio requerido está aún germinando.

La escuela es donde desarrollamos y plasmamos el discurso social, cultural y político que propiciamos; no solo desde el discurso formal sino también desde el lenguaje no verbal, debemos vigilar nuestra corporalidad, lo que hacemos, pero también lo que omitimos ¿Qué docente no se ha sorprendido saludando con unos ¡Buenos días niños!?, invisibilizando a las niñas presentes en el aula. Por ello, es de vital importancia que vigilemos las actividades escolares y la socialización inherente a estas acciones, ya que según sean las relaciones de género que propiciemos con ellas podemos replantear y combatir, los estereotipos de género presentes en nuestra sociedad y por ende, en nuestra cultura.

⁶¹ Op.cit. Pág.11

⁶² Op.cit. Pág. 3

Si bien, vimos que en las políticas educacionales del país, se propone expresamente un cambio en el quehacer y en el discurso, en la práctica en las escuelas se sigue promoviendo un discurso de género basado en los roles y sus estereotipos.

No puedo continuar, sin antes advertir que es preciso desvelar la importancia del uso del lenguaje, tanto cotidiano como formal, ya que crea, reconstruye y estructura la realidad.

De acuerdo a lo citado por el CEM (2002) al aprender nuestro idioma, interiorizamos un conjunto de valores, actitudes, juicios y destrezas sociales, por ello no es extraño que el lenguaje exprese las desigualdades que caracterizan a una sociedad. Por ejemplo, el uso del género masculino, como universal para referirse a las personas pone al descubierto el mayor poder y prestigio de los hombres en casi todas las sociedades⁶³.

El citado texto nos invita a reflexionar que el idioma español es un idioma sexista, por la carencia que posee de términos neutros que permitan nombrar sin usar género a lo femenino o masculino.

“Cuando nombramos a una persona, le damos nombre a un paisaje, a una sonata, a un tipo de viento, resaltamos su existencia, la individualizamos, afirmamos su singularidad. Al contrario, las personas o cosas que no se nombran permanecen como telones de fondo, ocultas y entreveradas. Este proceso de reconocimiento a través de la palabra no sólo trasluce las representaciones de la realidad que tiene una cultura sino que influye en el poder y estima personal de las distintas colectividades e individuos”.⁶⁴

Como sabemos, el lenguaje es un constructo social, nos permite comunicarnos, expresar sentimientos, plasmar por escrito y verbalmente, nuestras elucubraciones, sueños y esperanzas.

El lenguaje ha permitido el desarrollo de nuestra cultura y el traspaso de ella a través de los siglos, es una de las mayores diferencias que tenemos con los animales, es algo mutable, que se enriquece con el tiempo y los aportes de las nuevas generaciones; pero también nos permite transmitir los mensajes propios de nuestro acervo cultural: “La palabra escrita y los medios de comunicación amplían la influencia del lenguaje cuyo alcance no se limita ya a la relación cara a cara, cotidiana, de las personas. Los libros, las revistas, la radio y la televisión transmiten una serie de creencias, valores y actitudes que configuran nuestras concepciones del mundo y nuestra percepción de la realidad”

Entonces qué pasa cuando perpetuamos desde el lenguaje las diferencias de género, como plantea el CEM en su publicación Institucional” Tal vez usted nunca se ha detenido a pensar en esto y no le choca que se use el género masculino para referirse a

⁶³ CEM: Centro Estudio de la Mujer, Chile (2005) “Argumentos para el cambio” [fecha de consulta: 15/11/2009] Disponible en <http://www.cem.cl/argumentos/ediciones/argu50.htm>

⁶⁴ Manini, Lily “La voz de Lily” [fecha de consulta: 15/01/2010] Disponible en <http://www.lavozdelily.com.ar/lenguaje.htm>

hombres y mujeres y que la palabra niños se refiera a niños y niñas. Este uso aparentemente inofensivo no sólo invisibiliza a las mujeres, tampoco da cabida a sus experiencias y vivencias en las actividades en que participan conjuntamente”⁶⁵

El cambio cultural propuesto, que se oriente al equilibrio de género, entonces debe ser profundo, sostenido en el tiempo y llevado a cabo por la sociedad en su conjunto, pero aún falta mucho por hacer. En el estudio “Mujeres Latinoamericanas en cifras” se evaluó la presencia femenina en los libros de textos escolares, como un elemento básico de la cultura.

Este estudio mostró diferencias notables entre los diversos países: “ En Chile para 1990 la presencia de mujeres oscila entre un 25.4% y un 36.4%, según se trate de títulos o figuras en los libros de texto; en Perú, y para 1986 se hallaron solo un 8.5% de mujeres en las figuras y un 7.8% de mención de mujeres en los textos (...) Por otra parte, el contexto en el que aparecen mujeres en los libros escolares es muy frecuentemente el del hogar, dato que muestra que se trata aún de la presentación de una imagen tradicional y estereotipada según los perfiles de género”⁶⁶

Este lineamiento es institucional, es así como los profesores y profesoras tienen plena conciencia de que no debe existir ninguna discriminación, pero a pesar de este discurso formal, nos encontramos con que la enseñanza implícita entrega un discurso muy diferente. Como explica Cortés Camarillo “ La importancia de las actividades escolares radica en que más allá del conocimiento que se pretende lograr, transmiten una pedagogía implícita, definida como currículo oculto, que incluye valores, creencias, actitudes, normas y expectativas que el profesorado va transmitiendo a menudo ingenuamente”⁶⁷

A menudo olvidamos, una verdad tan simple como que el ser hombre o mujer, comienza por ser niño o niña; si en la Educación Básica y Parvularia propiciamos o mantenemos conductas sexistas, conductas que introducen la desigualdad o la dominación por sexo, es exactamente esto lo que tendremos como sociedad. La escuela tiene un activo papel en la construcción de este discurso, ya que a través de las actitudes y valores que se dan en el día a día, podemos refrendar las conductas jerarquizadoras, o la desvalorización de unos en desmedro de otros. Si estas conductas son permanentes y recurrentes, es esta relación de lo femenino y lo masculino la que será transmitida como significado de género.

Las conductas discriminatorias tienen consecuencia para la sociedad en su conjunto: los niños y niñas ven encasillados los comportamientos como “correctos o incorrectos”, pero esta discriminación se potencia aún más en las mujeres porque el discurso continuo y

⁶⁵ CEM Op.cit.

⁶⁶ Valdés, T y Gomáriz, E (Coords) “Mujeres Latinoamericanas en cifras. Tomo Comparativo, Madrid, Ministerio de asuntos Sociales, Instituto de la mujer, 1995.

⁶⁷ Cortés Camarillo, Graciela y otros “¿Equidad en la escuela mejicana? Una visión desde la perspectiva de género” [fecha de consulta: 02 noviembre 2009] Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/Camarillo.PDF> Pág. 2

revalidado socialmente, las mantiene en una posición de inferioridad y dependencia. Para los hombres en cambio, se limitan sus posibilidades como personas; por ejemplo limitando la expresión de sus sentimientos o sus habilidades artísticas; pero les proporciona más poder sobre su entorno.

A esto se agrega un componente económico: el mundo de los adultos se organiza en base al poder económico, a la independencia laboral y a la reproducción."Es decir, el sexo se esgrime como un elemento legitimador de relaciones sociales, relaciones entre los géneros en el ámbito político y económico"⁶⁸

4.3. ¿QUÉ ES LA IDENTIDAD DE GÉNERO?

Por todos es conocido, y repetido, que los géneros se refieren en términos biológicos a macho y hembra. El género masculino, femenino y neutro lo usamos en el lenguaje cotidiano y conlleva la carga social y cultural que cada sociedad le otorga.

Si bien el desarrollo de la identidad de género se desarrolla en edad temprana, alrededor de los 3 o 4 años, los estereotipos del rol de género se ven incrementados al pasar el tiempo: los niños prefieren significativamente los roles socialmente aceptados y son excluidos aquellos que se alejan del estereotipo.

Me parece preciso rescatar lo afirmado por Bourdieu, P al explicar el origen de los roles que nos han marcado por siglos "Al estar clasificadas por la taxonomía oficial del lado de lo interior, lo húmedo, lo bajo, lo curvo, lo continuo, las mujeres ven cómo se les atribuyen todas las tareas domésticas, es decir, privadas y ocultas, o dicho de otro modo, invisibles o vergonzosas, como el cuidado de los niños y los animales, y una buena parte de los trabajos exteriores, sobre todo los que tienen que ver con el agua, la hierba, lo verde, la leche, la madera, y en especial las tareas más sucias (como el transporte del estiércol), las más monótonas, las más penosas y las más humildes. En cuanto a los hombres, al estar situados del lado del exterior, de lo oficial, lo público, la ley, lo seco, lo alto, lo discontinuo, se arrogan todos los actos breves, peligrosos y espectaculares que, como el degüello de una res, la labranza o la cosecha, por no hablar del asesinato o la guerra, marcan rupturas en el curso ordinario de la vida y emplean instrumentos forjados"⁶⁹

⁶⁸ Op. cit.

⁶⁹ Bourdieu, P "La dominación masculina". [fecha de consulta: 05/12/2009] Disponible en [/www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/LADOMINACIONMASCULINA-BOURDIEU.pdf](http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/LADOMINACIONMASCULINA-BOURDIEU.pdf)

4.3.1. EL CONCEPTO DE IDENTIDAD

Definir identidad es un poco complejo, ya que no responde solamente a la condición personal, a la individualidad sino que está referida a aquellas cualidades aceptadas por un grupo de individuos con los que queremos identificarnos. La identidad de género no escapa a esta definición, porque si bien la sexualidad está definida por una construcción biológica (hembra o macho de la especie), la identidad de género está determinada por el constructo socio cultural en que nos insertamos.

Como existe una determinación social, esta puede cambiar o verse influida por expectativas sociales, pero también individuales "la construcción del sí mismo necesariamente supone la existencia de "otros" en un doble sentido. Los otros son aquellos cuyas opiniones acerca de nosotros internalizamos. Pero también son aquellos con respecto a los cuales el sí mismo se diferencia, y adquiere su carácter distintivo y específico"⁷⁰; de esta manera nos encontramos con conceptos claramente cambiantes y que mutan con las diferentes concepciones político-sociales imperantes. Pese a ello, la identidad sexual, parece ser más permanente y ser más renuente a evolucionar; independiente del discurso hablado: sigue siendo parte de nuestro discurso habitual expresiones como " los hombrecitos no lloran" o "las niñas no se comportan así"

Nuestra responsabilidad como individuos sociales y como profesionales de la educación se evidencia aún más, porque si bien todos los niveles educativos son importantes, aquellos formadores en la primera infancia: párvulos y básica; son fundamentales para la formación de las personas. Como es expresado por Cortés Camarillo y otros ⁷¹ la importancia de este periodo es clave, porque los valores y actitudes que se potencien en esta etapa se reflejarán en la vida futura, y este ciclo es clave, tanto por el gran número de niños y niñas que participan en este nivel educacional, como para la formación valórica del país y personal.

Entonces el compromiso es aún mayor: cada individuo internaliza las expectativas de los otros y las incorpora a sus propias expectativas, y si bien la familia y los padres son al comienzo los más significativos, más tarde se incorporan una serie de personas: pares, profesores, etc. Por ello, se hace más relevante lo expresado por Levilla: "Por lo tanto, la identidad supone la existencia del grupo humano. Responde no tanto a la pregunta ¿quién soy yo? o "¿qué quisiera ser yo?" como a la pregunta: "¿quién soy yo a los ojos de los otros?" o "¿qué me gustaría ser considerando el juicio que los otros significativos tienen de mí?"⁷²

⁷⁰ Larraín , Jorge "Identidad chilena" (2001) Editorial Lom [fecha de consulta: 02 de noviembre del 2009) Disponible en

www.plataforma.uchile.cl/fg/semestre1/2003/cuento/modulo3/clase1/textos/concepto.htm

⁷¹ Cortés Camarillo, Graciela y otros "¿Equidad en la escuela mejicana? Una visión desde la perspectiva de género" [fecha de consulta: 02 noviembre 2009) Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/Camarillo.PDF> Pág. 4

⁷² David J. de Levila, *The Concept of Identity*, (Paris: Mouton & Co., 1965), p. 7.

Cit. Larraín, Jorge :

<http://www.plataforma.uchile.cl/fg/semestre1/2003/cuento/modulo3/clase1/textos/concepto.htm>

Pág. 5

Por ello, la escuela ha constituido desde siempre un entorno social privilegiado, aquí confluyen niños y niñas de diferentes realidades sociales, familiares, económicas y políticas. Este reducido espacio les permite relacionarse, conformar su personalidad interactuando con sus pares y con adultos, alejados de su entorno familiar. Es así como la identidad de género encuentra un lugar donde forjarse, donde el rol de género es remarcado, consciente o inconscientemente: ¿Qué aspectos de la conducta individual aceptamos, porque son consistentes con las definiciones culturales de femenino y masculino?

¿Cómo construyen su identidad de género los niños y las niñas a partir de sus vivencias escolares? ¿Reforzamos los docentes los estereotipos de género en la escuela?

La identidad de género se construye en base a la pertenencia a un grupo que comparte características similares; es así como el niño o niña reconoce rasgos y conductas que comparte con otros y otras reconociéndose como de un género u otro. Al adquirir esta identidad de género va indisolublemente asociada a los roles de género: es así como el niño o niña seguirá los patrones y definiciones culturales inherentes al género masculino o femenino, socialmente aceptados en su entorno socio-cultural.

Los roles orientan a los individuos, les indican explícita o implícitamente, lo correcto o incorrecto; estas normas no solo rigen el comportamiento y las respuestas idóneas, sino que además rigen las relaciones que se dan entre los individuos.

Como se pregunta Larraín, Jorge ¿Cuál es la relación entre identidades personales y colectivas? Esta es una pregunta importante que tiene que ser contestada, en primer lugar ambas identidades están relacionadas y se sostienen mutuamente. No puede haber identidades personales sin identidades colectivas y viceversa. Obviamente, las personas no son individualidades impermeables a la realidad externa, que las circunda; sino más bien las personas son el resultado de sus relaciones sociales, de sus propias motivaciones y son motores del cambio social, a partir de sus propios cambios. "Las identidades personales son formadas por identidades colectivas culturalmente definidas, pero éstas no pueden existir separadamente de los individuos."⁷³

Es así, como al construir sus identidades personales, las personas adhieren y se suman a identidades colectivas, una de ellas es la identidad de género, otras son clase, nacionalidad, sexualidad, etc., son aquellas llamadas "identidades culturales". La estrecha relación entre identidad y cultura, está dada por el manejo de los símbolos "Mientras la cultura es una estructura de significados incorporados en forma simbólicas a través de las cuales los individuos se comunican, la identidad es un discurso o narrativa sobre sí mismo construido en la interacción con otros mediante ese patrón de significados culturales"⁷⁴

⁷³ Larraín, Jorge "El concepto de Identidad" Revista FAMECOS- Porto Alegre-Nº21- Agosto 2003 [fecha de consulta: 15/11/2009] Disponible en

<http://revcom.portcom.intercom.org.br/index.php/famecos/article/view/348/279>

⁷⁴ Op.cit Pág. 9

La responsabilidad que los docentes tenemos frente a la equidad de género es enorme, diversos estudios realizados dejan ver la importancia del discurso, de las expectativas y de las representaciones de género que cada educador impone en su quehacer. No somos solo reservorios del conocimiento, sino que con nuestros discursos, verbales y no verbales y el poder que ello nos confiere, podemos mantener vigentes antiguos prejuicios, como aquel que sostiene que las mujeres no son buenas para las áreas de matemáticas y por ende para las ingenierías y/o las ciencias, dificultando así su desarrollo en estas áreas.

Recordemos lo afirmado por Foucault, M (1983) "Es también necesario distinguir las relaciones de poder de los relacionamientos comunicacionales que transmiten información por medio del lenguaje de un sistema de signos o cualquier otro sistema simbólico. Sin duda, comunicar es siempre una cierta forma de actuar sobre otra persona o personas"⁷⁵

Debemos recordar que los alumnos y alumnas no son tablas rasas, como afirmaban las teorías más tradicionales, sino que están atravesados por un repertorio de discursos de género que, aunque limitado y con desigual poder normativo y prescriptivo, les ofrece distintas formas de percibirse, percibir al otro género y actuar desde diversas posiciones genéricas"⁷⁶

Al preguntar a los docentes se han encontrado respuestas similares, "consciente o inconscientemente se tiende a valorar la importancia de la formación científica más para los niños que para las niñas, y a explicar el éxito por la inteligencia en el caso de los niños y por el esfuerzo en el caso de las niñas"⁷⁷. Esto nos muestra cómo aún a día de hoy subsisten las antiguas y obsoletas creencias sexistas que han condicionado a cientos de generaciones de hombres y mujeres y han perjudicado el desarrollo de mujeres en todos los campos del conocimiento, especialmente en el campo científico.

Como vemos, somos doblemente responsables en nuestra práctica educativa, no solo por nuestros discursos verbales o no verbales, sino que por nuestro quehacer concreto: las actividades que día a día realizamos en el aula, nos permiten modelar, crear expectativas, desarrollar competencias, en definitiva cada educador puede plantear expectativas muy altas o "ponerle techo" a sus alumnos y alumnas. Entonces ¿qué necesitamos para lograr cambiar esta realidad?

En primer lugar capacitarnos, realizar en forma reflexiva y abiertamente un análisis de nuestras conductas en relación al discurso de género que sostenemos,

⁷⁵ Foucault, M. "Sujeto y poder" (1983) PDF [fecha de consulta: 15/11/2009] Disponible en ARTNOVELA.COM.AR Pág. 07

⁷⁶ Flores Bernal, Raquel "Representaciones de género de profesoras y profesores de matemática, y su incidencia en los resultados de alumnos y alumnas" [fecha de consulta: 10 de noviembre del 2009] Disponible en <http://www.rieoei.org/RIE43A05.PDF>, Pág.106

⁷⁷ Op.cit pág. 108

debemos destruir estereotipos, abrir diálogos, tanto con nuestros pares, como con el resto de la comunidad educativa.

No podemos obviar la necesidad de develar el curriculum oculto en que el tema de la discriminación por género se ha enquistado por años: todos los discurso lo condenan, las directrices del ministerio están por erradicarlo; los estudios internacionales avalan la necesidad de romper el círculo de exclusión de las mujeres. ¿Entonces porque los estudios siguen revelando estas diferencias y exclusiones?

4.3.2. CURRICULUM OCULTO, UNA DEFINICIÓN NECESARIA.

El curriculum se entiende como “una construcción social e histórica que por la practica social adquiere referencia cultural de verdad a partir de la cual se configura la vida social, estableciendo supuestos, significados, estereotipos, hábitos, valores, creencias, normas, etc., que van estructurando las formas por las cuales las personas y las instituciones se relacionan y gobiernan entre sí, con lo que la ideología actúa interpolando directamente al nivel de la conciencia de quienes componen determinada comunidad.”⁷⁸

Parafraseando lo expuesto por Guerrero y otras (2002) mediante el curriculum, el sistema escolar se compromete a comunicar a los alumnos y alumnas, los contenidos, habilidades y valores secuenciados. Entonces, si el curriculum es una herramienta escolar conocida, divulgada a través del Ministerio de Educación, conocida por lo tanto por alumnos, alumnas, docentes y directivos ¿Cómo se puede hablar de curriculum Oculito?, término acuñado por Jackson, Phillips . 1968 “La vida en las Aulas”

El curriculum se puede entender como una proyección futura, a partir de la mirada de las políticas oficiales y de los grupos sociales con mayor poder. Desde esta la perspectiva surge la necesidad de entregar la información en base a dos vías: la expuesta, visible y conocida: el curriculum formal y el uso del discurso implícito u oculto para entregar toda aquella información, que a los grupos de poder les interesa mantener y perpetuar, pero que no resulta políticamente correcto tratar a través del discurso educativo. Entre otros podemos mencionar: sistemas de reparto de poder, defensa de una raza, de un género, de una cultura por sobre las demás.

Como se ve “el curriculum oculto” es un medio muy poderoso para aprender normas, valores y relaciones sociales que subyacen y se transmiten a través de rutinas diarias en las escuelas y centros de formación del profesorado. Los estudiantes no solo

⁷⁸ Guerrero, E y otras (2002) “Material de apoyo con perspectiva de género para formadores y formadoras” MINEDUC Pág. 63 [fecha de consulta: 05/12/2009] Disponible en http://w3app.mineduc.cl/mineduc/genero/documentos/material_apoyo_perspectiva.pdf

aprenden conductas y conocimientos, sino un conjunto de actitudes y de prácticas sociales que les sirven para la construcción de sus identidades”⁷⁹

Es así como la escuela transmite en forma constante, consciente e inconscientemente, una serie de ideas y valores, que se mantienen en el tiempo; Acaso, María y otra (2005) sostienen que en España, en la educación formal se perpetúan a través de la enseñanza:

- “un sistema de reparto del poder totalitarista frente a un sistema de reparto del poder democrático.
- el predominio del género masculino sobre el femenino
- el predominio de las clases sociales con alto poder adquisitivo sobre otras
- el predominio de la raza blanca por sobre las demás
- la hegemonía cultural norteamericana sobre el resto de las culturas
- La hegemonía religiosa católica sobre el resto de las religiones”⁸⁰

Las investigaciones realizadas a partir de 1968, han permitido evidenciar todas estas enseñanzas, permitiendo develar estas prácticas encubiertas. Frente a esta realidad los alumnos y alumnas pueden tomar asimismo, dos caminos: aceptar o resistir la cultura oficial de la escuela.

V.- METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN

⁷⁹ Devís, Devís José y otros “¿Qué permanece oculto del curriculum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación Física” Sociedad [fecha de consulta: 11/01/2010]
Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie39a03.pdf> Pág. 01

⁸⁰ Acaso, María y otra “El curriculum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen”
Universidad Complutense de Madrid (2005) Revista Arte, Individuo y Sociedad [fecha de consulta: 11/01/2010] Disponible en:
<http://revistas.ucm.es/bba/11315598/articulos/ARIS0505110207A.PDF> Pág. 03

En esta etapa debemos definir en qué forma se realizará la investigación, que se adapte mejor a la problemática planteada, el tamaño adecuado de la muestra, la técnica o instrumento utilizados y la forma de analizar la información obtenida para recabar la información necesaria para dar respuesta a los objetivos trazados.

Como nos plantea Tylor, S.J. (1987)⁸¹ en su libro, históricamente en el estudio de las ciencias sociales han prevalecido dos perspectivas teóricas: el positivismo y la fenomenológica. El uso de cualquiera de estos paradigmas está determinado por el tipo de estudio que el investigador se planteó y por los énfasis que pretenda entregar en su trabajo, ya que ambos se usan para estudios sociales y por ende de educación.

5.1. PARADIGMA CUANTITATIVO

5.1.1. **El positivismo** sostiene que el único conocimiento auténtico es el conocimiento científico, y para adquirir este conocimiento y las respuestas necesarias se usará el método científico.

Según esta escuela, todas las actividades filosóficas y científicas deben efectuarse únicamente en el marco del análisis de los hechos reales, de aquellos datos obtenidos de los sentidos y de aquello que ha sido corroborado por la experiencia.

“Se denomina positivismo a las doctrinas que adhieren a las ideas de Auguste Comte o que se asemejan, que tienen por tesis común que sólo el conocimiento de los hechos sociales es real; que el tipo de certeza es dado por las ciencias experimentales; que el espíritu humano, en filosofía como en ciencias, no evita el verbalismo o el error sino que a la condición de mantenerse incesantemente al contacto de la experiencia y de renunciar a priori a todo; en fin que el terreno de las "cosas en sí" es inaccesible, y que el pensamiento no puede llegar más que a relaciones y leyes”⁸² citado por Quilaleo, D (2000)

Como plantea Quilaleo, D. si bien, esta definición puede emplearse en las ciencias naturales, el positivismo es muy común en investigaciones del ámbito educativo, de hecho, durante mucho tiempo la investigación en educación estuvo impregnada de la necesidad de respetar los criterios positivistas considerados como indispensables a la cientificidad. Por lo tanto, para llevar a cabo investigaciones se siguieron las reglas metodológicas positivistas que tienen como función asegurar la objetividad del investigador.

Este paradigma tiene como perspectiva principal explicar los procesos sociales, para así poder formular leyes que pudieran ser generalizadas; ya que bajo este modelo

⁸¹ Tylor, S.J. y otros “Introducción a los métodos cualitativos de investigación” Paidós (1984) Pág. 15

⁸² Quilaleo, D “La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa” Temuco 2000 Pág. 8 [fecha de consulta: 15 de enero 2009]. Disponible en <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>

se torna esencial formular una hipótesis que se pueda someter a prueba en y con los datos de la realidad.

5.2. PARADIGMA CUALITATIVO

5.2.1 **La fenomenología**, en cambio “es una parte o ciencia de la filosofía que analiza y estudia los fenómenos lanzados a la conciencia, es decir, las esencias de las cosas. Dicho de otro modo, la fenomenología es la ciencia que estudia la relación que hay entre los hechos (fenómenos) y el ámbito en que se hace presente esta realidad (psiquismo, la conciencia).

La fenomenología también es un método. A diferencia del método cartesiano que tomaba por "real" todo aquello que fuera primero dudado y luego pensado de manera "clara y distinta", el método fenomenológico toma por real todo aquello que es pensado de manera clara y distinta y puesto en perspectiva temporal”⁸³.

Como vemos cada uno aborda problemas diferentes, busca diferentes respuestas y usarán metodologías que también difieren. Así, el positivismo buscará información mediante instrumentos que le permitan realizar análisis estadísticos y el aspecto fenomenológico “busca comprensión por medio de medios cualitativos, tales como la observación participante, la entrevista en profundidad y otros que generan datos descriptivos” ⁸⁴

Es decir, la investigación cualitativa tiene como intención prioritaria **comprender** la problemática social, considera el entorno en su totalidad, así estudiará la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema. La misma procura por lograr una descripción holística, esto es, que intenta analizar exhaustivamente, con sumo detalle, un asunto o actividad en particular. ⁸⁵

Como muy bien expresa Quilaleo, D “La primera preocupación del investigador cualitativo en educación es fundamentalmente, obtener informaciones que, sin ser necesariamente numerosas, serán las más susceptibles de revelar lo esencial de la realidad escolar en cuestión.”. Por ser nuestra investigación eminentemente cualitativa, profundizaremos en la metodología cualitativa lo que nos permitirá lograr los objetivos propuestos en esta investigación.

⁸³ Colaboradores de Wikipedia. *Fenomenología* [en línea]. Wikipedia, La enciclopedia libre, 2009 [fecha de consulta: 30 de diciembre del 2009]. Disponible en <http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Fenomenolog%C3%ADa&oldid=32603073>>.

⁸⁴ Tylor, op. cit Pág. 16

⁸⁵ Vera, Vélez y otros “ LA INVESTIGACION CUALITATIVA” Pág 1[fecha de consulta: 15 enero 2010]. Disponible en http://ponce.inter.edu/cai/reserva/lvera/INVESTIGACION_CUALITATIVA.pdf

5.2.2. METODOLOGIA CUALITATIVA.

Es el uso de esta metodología lo que nos permitirá recoger y procesar los datos descriptivos, así accederemos a lo que las personas hablan y piensan; además se llevara un registro de las conductas observadas durante el periodo de estudio.

Taylor traza varios aspectos que son importantes en la metodología cualitativa, así plantea que:

- La investigación cualitativa es inductiva: por lo tanto se parten de datos y desde ellos los investigadores desarrollan conceptos.
- El investigador ve el escenario y a las personas como un todo holístico, no son variables. El investigador estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan.
- Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio. Es así que participará en las diversas estructuras e interactuará con los informantes, pero tratará de reducir al mínimo sus efectos sobre las personas.
- Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Para la perspectiva fenomenológica es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan.
- El investigador aparta sus propias creencias, perspectivas o predisposiciones, así verá las cosas como que ocurrieran por primera vez.
- Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. Este investigador no busca “la verdad” o “la moralidad” sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. A todas las ve como iguales.
- Los métodos cualitativos son humanistas. Lo esencial de este punto es la posibilidad de aprender sobre las personas, llegar a conocerlas, experimentar lo que sienten en su cotidianeidad. Como se plantea en el texto , cuando reducimos las palabras y actos de la gente a ecuaciones estadísticas, perdemos de vista el aspecto humano de la vida social y nos perdemos la oportunidad de aprender sobre conceptos tales como: belleza, dolor, fe, sufrimiento, frustración y amor cuya esencia se pierde en otros enfoques investigativos.
- Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación. es decir los métodos cualitativos nos permiten permanecer cercanos al mudo empírico; ya que al acceder a los dichos, trabajos y escritos de las personas nos permite obtener un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos.

Sin dejar de lado la rigurosidad de una investigación, al investigador cualitativo no le preocupa demasiado la rigurosidad de los datos, sino la coherencia.

- Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignas de estudio. ningún aspecto de la vida social es demasiado frívolo o trivial como para ser estudiado. Todos los escenarios y personas son a la vez similares y únicos.
- La investigación cualitativa es un arte. Este tipo de estudio está todavía en franco desarrollo, por lo que al usarlo cada investigador se transforma en artífice y constructor de su propio conocimiento.⁸⁶

5.2.3. LA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA

El enfoque que usaremos en esta investigación es el fenomenológico, ya que el bajo esta mirada podremos interpretar de mejor forma lo estudiado. Usando esta perspectiva podremos revelar las estructuras presentes en el discurso de género de las profesoras y profesores, en función de enseñar a convivir con equidad de género a los alumnos de un segundo básico de una escuela de Puente Alto.

Este punto de vista es esencial conocerlo, ya que depende de la conducta sostenida por los y las docentes, si el discurso formal es el mismo entregado a los alumnos y alumnas, en función de proponer cambiar los roles y estereotipos de género que ellos poseen. La intencionalidad del discurso estará dada por la interpretación que cada individuo haya realizado desde su accionar de la realidad, y del significado que ese accionar represente.; “las personas no responden simplemente a estímulos o exteriorizan guiones culturales. Es el significado el que determina la acción.”⁸⁷

Tylor nos alerta sobre el proceso de interpretación que los actores sociales realizan frente a las diferentes situaciones, enfatiza la necesidad de comprender porque diferentes personas dicen y hacen cosas diferentes, ya que las respuestas dependerá de las experiencias y los aprendizajes sociales que cada persona haya realizado. Entonces cobra enorme importancia el que los alumnos y alumnas accedan a diferentes docentes, de distintas edades y con experiencias de vida disímiles, ya que los discursos, tanto verbales como no verbales que les entreguen, les permitirán contrastarlas con sus propias experiencias y discursos.

Como corolario diremos que este enfoque nos permitirá acceder a parte de la vida de los participantes de la investigación y de esta manera relacionar sus respuestas, sus conductas y discursos en base a las experiencias de vida que cada uno tiene con los objetivos de la investigación.

⁸⁶ Op. Cit. Pág. 21/22

⁸⁷ Tylor. Op. Cit. Pág. 24

Es necesario abordar a continuación las diferentes formas de acceder a la información que este tipo de investigación cualitativa nos permite, en función de recoger en forma más eficaz el conocimiento adquirido.

5.3. FORMAS PARA OBTENER INFORMACIÓN

5.3.1. ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD: en el paradigma cualitativo las entrevistas, se plantean en forma de una conversación entre pares, más que en un intercambio de preguntas y respuestas, son entrevistas flexibles y dinámicas, no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas.

Específicamente la entrevista en profundidad plantea la necesidad de sostener reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes. Este tipo de entrevista fue realizada en noviembre del año 2009, con los y las docentes que interactúan con el curso. Los docentes respondieron verbalmente algunas preguntas pertinentes y al finalizar el semestre se les pidió responder por escrito un cuestionario similar a todos ellos. En este cuestionario también se incluyeron algunas preguntas propias y específicas para cada subsector.

5.3.2. ENTREVISTAS GRUPALES: Durante la investigación la entrevista se dirigirá a grupos focales o focus group, en que se organiza una discusión informal semiestructurada.

En la práctica, estas discusiones grupales se dieron más bien, en torno al planteo de una pregunta o inquietud sobre el tema de género, no en entrevistas semi estructuradas. Participaron mayormente las docentes que trabajaban con el curso, en raras ocasiones se contó con la participación del profesor de Educación Física y se realizaron aleatoriamente en la sala de profesores y en las salas de jefaturas.

Con los alumnos y alumnas, se trabajó directamente el tema, durante el mes de noviembre, en base a preguntas planteadas en torno a gustos y preferencias determinadas por su sexo. En dos ocasiones se les pidió responder por escrito, como una forma de corroborar, tanto la observación directa como las percepciones de sus docentes.(Anexo N°2)

5.4. MUESTRA DE INVESTIGACION

5.4.1. CARACTERIZACIÓN DEL ESTABLECIMIENTO

La investigación ha sido realizada en una muestra de alumnos y alumnas, que cursan segundo año básico durante el año 2009. El Colegio se encuentra en la comuna de Puente Alto, es un colegio particular subvencionado y depende de la Corporación Educacional y Cultural Emprender⁸⁸.

Su historia indica que fue construido en terrenos destinados a áreas verdes al interior de la Villa La Foresta en Puente Alto y que fue fundado el año 1994, contaba con ocho cursos entre 1º y 4º Básico.

La fundación del colegio respondió así a la inquietud de algunos vecinos, preocupados ante la escasez de colegios en el sector. En este escenario, el conocido empresario de la construcción Eduardo Gras Díaz decidió formar una corporación sin fines de lucro, para desarrollar este proyecto educacional, bajo un concepto de excelencia, igualdad de oportunidades en la educación y participación de la comunidad. Esta filosofía avaló que, con el correr del tiempo, el número de alumnos y de cursos fuera en aumento, por lo que debió construirse un nuevo recinto: la sede de Media, que comenzó a funcionar en el 2001.

En la actualidad cuenta con 1.500 alumnos y alumnas, que cursan desde Pre-Kínder a IV año de enseñanza Media. Si bien existe el proyecto de fusionar ambos colegios, en un plazo máximo de 6 años, en la actualidad funcionan separadamente la sede Básica y Media.

Sede Básica: La Escuela ocupa un terreno de 6.600 metros cuadrados, con una superficie construida de 3.400 metros cuadrados.

Dispone de 22 salas de clases para atender a alumnos de Pre-Kínder a 6º año Básico. Cuenta con Biblioteca de Básica, biblioteca de Párvulos, laboratorio de Ciencias, laboratorio de Computación equipado con 23 computadores con conexión de Internet banda ancha y Sala de multiuso.

Es un establecimiento con coeducación donde los alumnos y alumnas pueden participar en los diversos talleres que se imparten, 2 talleres como máximo, siempre y cuando organicen su tiempo de trabajo y estudio.

⁸⁸ Colegio Emprender Obispo Alvear [fecha de consulta: 15 diciembre 2009]. Disponible en <http://emprenderobispoalvear.cl/index.php>

El nivel socio económico de las familias y sus alumnos y alumnas corresponde a medio- alto, según Ficha del Establecimiento que posee MINEDUC, ya que la mayoría de los apoderados y apoderadas declararon tener entre 13 y 14 años de escolaridad y un ingreso promedio en los hogares que varía entre \$375.001 y \$900.000. Los alumnos y alumnas con vulnerabilidad social representan entre 5.01 % y 27 % según este mismo documento.

La observación directa sitúa el nivel socio económico de las familias y los alumnos y alumnas corresponde a medio- bajo.

Asimismo el resultado de la evaluación SIMCE del año 2008, indica que el colegio se ubica en el lugar 69 en Lenguaje y Comunicación, 40 en Matemáticas y 61 en Comprensión del Medio Social, si hubiera 100 establecimientos similares en condición socio económicos.⁸⁹

5.4.2 MUESTRA ESTUDIANTES

La muestra corresponde a 20 alumnos y 20 alumnas, que cursan segundo año básico. Para trabajar se realizaron observaciones directas en la totalidad del curso, como también la aplicación de preguntas escritas en que contestaron todos los niños/niñas presentes en la sala de clases los días de aplicación del instrumento.

No obstante lo señalado anteriormente, no se les exigió responder, sino que se hizo en forma voluntaria y autónoma, por lo que la muestra no corresponde al universo presentado, sino a aquellos que quisieron responder.

⁸⁹ SIMCE [fecha de consulta: 15 diciembre 2009]. Disponible en <http://www.simce.cl/index.php?id=228&iRBD=24866&iVRBD=5&iNivel=1&iAnio=2008#>

5.4.3 MUESTRA DE DOCENTES

El grupo de **profesoras entrevistadas** corresponde a las docentes que realizan clases en el curso 2° básico de la escuela. Se trabajó con quienes durante el año realizaron actividades con los alumnos y alumnas.

Elas realizan las siguientes asignaturas:

- Profesora N°1
Ejerce Jefatura e imparte los subsectores de Lenguaje, Matemáticas, Comprensión del Medio Natural y Social y Tecnología.
30 años de docencia / 14 años en el colegio.

- Profesora N°2
Profesora de Subsector Inglés
7 años de docencia / 5 años en el colegio.

- Profesora N°3
Profesora de Subsector Religión (Valores)
10 años de docencia / 2 años en el colegio.

- Profesora N°4
Profesora de Subsector Arte
25 años de docencia / 15 años en el colegio.

El profesor entrevistado corresponde al docente que imparte el subsector mencionado:

- Profesor N°5
Profesor de Subsector Educación Física
9 años de docencia / 5 años en el colegio.

5.5. RESULTADOS

Los resultados se ordenaran en matrices para presentar de manera eficiente las observaciones encontradas a lo largo del trabajo. El análisis de esta investigación se presentará a través de una matriz de categorías organizadas a partir de preguntas coherentes con el tema investigado.

Esta matriz consiste en la presentación de cuatro categorías para los docentes, que surgen de las preguntas del cuestionario efectuado y que serán complementadas con los apuntes obtenidos durante los focus group o de las observaciones realizadas en caso de ser necesario.

Las matrices siguientes surgen desde el trabajo realizado con los alumnos y alumnas y se levantarán tres categorías que nos permitirán observar la incidencia del discurso de género presentado por la escuela y los que ellos posee y han construido hasta ahora.

Finalmente se levantará una matriz que contenga el discurso institucional, en base a las entrevistas realizadas al Director del Colegio, a la Directora Académica y el documento "Marco teórico. Proyecto Educativo Institucional".

(ANEXO N°3)

VI.- ANÁLISIS

En este capítulo podremos verificar la información obtenida en terreno, bajo la luz de la investigación bibliográfica; lo que nos permitirá alcanzar un nivel de análisis que nos permita iluminar las interacciones presentes en la escuela en relación a género. Al analizar las diferentes preguntas y aspectos rescatados mediante las técnicas de investigación se puede plantear lo siguiente:

6.1. LA INFORMACIÓN DE LAS/LOS DOCENTES

6.1.1- Los/las docentes intentan generar equidad en su discurso frente a los y las estudiantes.

Las/los docentes entrevistados/as dan importancia a la conformación de estrategias que favorezcan la construcción de un discurso equitativo entre estudiantes hombres y mujeres. Para ello emplean diferentes estrategias:

- Saludo usando términos inclusivos femeninos y masculinos:
"Buenos días damas y caballeros"
- Saludo usando el termino femenino y masculino: *¡Buenos días alumnos! ¡Buenos días alumnas!"* (Anexo N°3, Categoría 1.2)

Se observa que al realizar clases expositivas ambicionan diferenciar el discurso verbal entre mujeres y hombres.

- *"Se simplifica al trabajar en grupos separados en el patio. Las instrucciones se dan por separado a damas y varones".*
- *"Para preguntar a las niñas las nombro y lo mismo hago con los niños"(Anexo N°3, Categoría 1.3)*

6.1.2 Los/las docentes identifican conductas tendientes a transformar los roles y estereotipos de género.

Las/los docentes entrevistados/as no dan importancia a la conformación de estrategias que favorezcan la construcción de un discurso de género alejado de los estereotipos.

- *"Creo que la actividad física no es excluyente para un género u otro pero si debemos considerar que hay algunas actividades que generan mayor interés en un género que en el otro y ese interés también debe ser ocupado para motivar e incentivar la práctica deportiva".*
- *"No he realizado ninguna actividad pensada en un género especial".(Anexo N°3, Categoría 2.1)*
- *"Solo me preocupo de que trabajen con libertad y creatividad, no por género".*

- *"Trato a todos los niños iguales, hablo de la misma forma. Me preocupó que los niños no sean bruscos, que no empujen a las niñas, que todos compartan".* (Anexo N°3, Categoría 2.3)

Las/los docentes entrevistados/as no modelan estrategias que favorezcan la construcción de un discurso de género alejado de los estereotipos.

- *"En las actividades libres o extra programáticas ellos realizan lo que quieren. Los niños juegan a la pelota y las niñas entre ellas"*
- *"No he realizado ninguna actividad pensada en un género especial"* (Anexo N°3, Categoría 2.1)
- *"Trabajo con el grupo curso todas las actividades. No trabajo por separado con alumnos o alumnas, porque debo preocuparme de los casos especiales: aquellos niños hiperactivos, con déficit atencional, aquellos que no trabajan al ritmo de la mayoría, etc."*
- *"No he realizado nada específico, más bien actividades generales"*
- *"En el uso de la cancha se evidencia una conducta recurrente: los varones juegan fútbol en ella. Las niñas corren entre los jugadores o juegan en los pasillos".* (Anexo N°3, Categoría 4.1)

Como se observa en las transcripciones anteriores, no aparece en las aulas la necesidad de trabajar el discurso de género, menos cuestionar los estereotipos presentes en nuestro discurso pedagógico. Si se debate el tema nos encontramos con "el deber ser": *"Trato a todos los niños iguales, hablo de la misma forma"*; pero en los discursos implícitos y explícitos se observa que la enseñanza es otra.

6.1.3. Las/los docentes entrevistados/as proponen a los alumnos y alumnas actividades que generen espacios de integración y respeto de roles.

- *"Juego de roles para trabajar el valor de la identidad, poniéndose en el papel de hombre, mujer o viceversa, lo cual provocó una instancia de empatía muy positiva"* (Anexo N°3, Categoría 2.1)

Esta pregunta me parece de singular importancia, ya que al verbalizar el discurso de género entre colegas no parece existir diferencias en cuestionar los estereotipos o los roles que encasillan a los/las alumnas. Pero **no se confrontan**, **no se enseñan**, **no se verbalizan**, es un tema no abordado en la cotidianeidad de las aulas. (Ver pregunta 6.6)

6.1.4. Las/los docentes entrevistados/as construyen un discurso con expectativas equivalentes para alumnos y alumnas.

- *"Es más fácil enseñar a un curso solo de hombres, porque participan más, no son flojos, les gusta el deporte. Las niñas mientras más grandes son, más cuesta que participen"*
- *"Es más fácil enseñar a las niñas porque son más serenas y reflexivas"*

- *"Ahora por una tema conductual es más ordenada una clase con mas niñas que niños ya que estas son mas ordenas"* (Anexo N°3, Categoría 2.2)
- *" Participan dependiendo de la clase que les toque, participan más en aquellas que más les gusta. Claro que a los niños les gusta más moverse y participan más cuando lo hacen, por ejemplo al trabajar en grupo. Las niñas son más tranquilas"*
- *"Por esta razón todos niño o niña puede ser el mejor o la mejor en la asignatura de inglés es cosa de desarrollar una habilidades y practicar con frecuencia."*
- *"La participación es equitativa pues en los temas abordados hay un gran Interés tanto para las niñas como los niños".*
- *"Curso con niños normalmente inquietos. Son bastante autónomos, lo que les permite trabajar sin problemas, solos o en grupo."* (Anexo N°3, Categoría 2.2.1)

6.1.5. Las/los docentes entrevistados/as intentan construir un discurso con altas expectativas tanto para las/los alumnas y alumnos.

(Anexo N°3, Categoría 3.2 y 3.3)

- *"Hay niños y niñas buenos para todos los ramos. Claro que las niñas les gusta más los ramos artísticos, pintar, pegar cosas de colores, hacer cosas con detalles"*
- *"Hay niños y niñas buenos para todos los ramos, depende de que les gusta. Pero no me preguntes porque los niños son mejores que las niñas en matemáticas. Claro que los niños prefieren hacer deportes, jugar fútbol más que nada. Pero en el curso hay muy buenos alumnos y alumnas."* (Jefatura)
- *" En su subsector no encuentra evidencias de diferencias entre alumnos y alumnas sino que en habilidades personales. Pero considera más desordenados a los varones"* (Inglés)
- *"Las niñas Lenguaje, por la parte verbal que está más desarrollada".*
- *"Los niños, en términos generales Educación Física y Matemáticas, sin embargo encuentra niñas destacados en estos subsectores"* (Valores).
- *"Depende del interés que manifiesten, no es cosa de género, está dado por su propia motivación. No es por el sexo, sino por las carencias conceptuales que los niños tengan"* (A. Visuales)
- *"Los niños y niñas son igualmente hábiles para las mismas cosas"* (E. Física)

El discurso formal se encamina por aquello "políticamente correcto", pero al profundizar en las conversaciones aparecen roles y estereotipos conocidos: niños, más inquietos, niñas más reflexivas, por ejemplo. O el prejuicio mantenido en el tiempo: las mujeres son mas malas para matemáticas y las ciencias.

6.1.6. Las/los docentes entrevistados/as no conceden importancia el tratar como contenido transversal de género en sus clases. (Anexo N°3, Categoría 3.1)

- *" En segundo es necesario que sigan instrucciones, eso es lo más difícil de lograr. Que sean capaces de trabajar en orden y solos. Que cumplan con traer todos los materiales y cuadernos según el día".*
- *"En contenidos deben lograr lectura comprensiva y velocidad. En matemáticas dominio de números y resolver problemas simples"(Jefatura)*
- *" Es importante entregar valores, el respeto es fundamental, pero en este curso existe mucho respeto entre ellos y para los profesores, es un buen curso"*
- *"Una clase exitosa para mi es en la cual la mayoría o en su ideal todos los alumnos aprenden y ponen en evidencia sus conocimientos y vivencias."(Inglés)*
- *" Considerando que el tema que trabajo es en referencia a los valores , cada uno de ellos es importantísimo, sin embargo los jerarquizo de acuerdo a la edad y necesidades del grupo humano" (Valores)*
- *"Me interesa resaltar los contenidos transversales, por sobre los conceptuales" (A. Visuales)*
- *"Personalmente considero que todos aportan desde diferentes ámbitos (procedimentales, actitudinales, conceptuales) pero si tuviera que nombrar aquellos que tiene mayor incidencia desde el punto de vista de la educación hacia el ámbito motriz, considero relevantes en enseñanza básica "Desarrollo de los patrones motores básicos" (E. Física)*

Esta pregunta replantea la invisibilidad del tema de género en la sala de clases. Si bien, en el discurso formal se ve necesario mantener un discurso de equidad de género, como vemos no se explicita como un logro pedagógico, no se planifica como objetivo.

6.1.7.- Las/los docentes entrevistados/as consideran importante la coeducación en la escuela. (Anexo N°3, Categoría 3.4)

- *"El curso se lleva bien, trabajan en grupo sin problema"*
- *"La educación mixta es muy buena, sobre todo en este curso: todos comparten y juegan, no hacen diferencias, en la sala por lo menos, en el recreo es otra cosa"*
- *"Muy importante puesto que los alumnos/as están habituados a relacionarse entre ellos respetando su identidad de género. La relación de género, es buena, pues percibo una clara identidad social en el verse hombre y/o mujer. Se respetan en su esencia masculina o femenina."*

- *"Es necesario que los niños aprendan a relacionarse desde siempre, con el sexo opuesto. Es vital que la escuela les suministre un espacio de comunicación"*
- *La importancia de la educación mixta es " El de la interacción y socialización con el compañero para generar instancias educativas".*

Aquí el discurso se hace uno: es importante la educación mixta (se entiende este concepto en mejor forma que coeducación), tanto para el desarrollo de las clases, como para el desarrollo de los alumnos y alumnas. Si bien persiste la invisibilidad de las mujeres en la mayor parte del discurso verbal en el aula; se valora de muy buena forma el equilibrio que se produce en la sala de clases al haber niños y niñas.

6.1.8 Al conversar con los alumnos nos encontramos que perciben su mundo masculino en base a estereotipos más o menos conocidos :
el deporte, la posibilidad de realizar más cosas que las mujeres, más divertidas, ser fuertes o rápidos.

Desde el quehacer educativo no hay una confrontación entre el discurso que los alumnos traen desde su entorno a uno más innovador, que integre valorando aquellas características consideradas "típicamente femeninas" (Anexo 2. Categoría 1.1)

- "porque me gusta ser niño porque juegan cosas divertidas y las niñas cosas aburridas"
- *"por que son futbolista, y deportistas, fuertes muy fuertes y grandes"*
- *" Es divertido. Me gustajugara la pelota es muy divertido y corro fuerte Me gusta es muy divertido"*
- "me gusta el futbol" " porque soy futbolista"
- *"porque corro rapido, porque soy lindo, porque soy inteligente, porque no soy peleador, porque soy cariñoso y porque soy alegre"*
- *Es divertido, podimo aser, artas cosas que la mujeres"*

6.2 LA INFORMACIÓN DE LAS/LOS ESTUDIANTES

6.2.1 Al conversar con las alumnas ocurre algo similar a lo observado con los alumnos, asocian el ser niñas a juegos de rol específicos: jugar con muñecas, los muñones, los diarios, etc.

Para las niñas tampoco existe desde la escuela un discurso enriquecedor de este rol femenino planteado. Me parece necesario indicar que en este curso al plantear una alumna que quería "ser futbolista cuando grande" no hubo ninguna reacción adversa, por parte de sus compañeros: no se burlaron, no cuestionaron "el rol masculino" de la profesión, nada que permita pensar que se oponían. Pero con el devenir de los meses la niña no plantea esa inquietud....

Entonces , ¿Cómo enfrentamos los estereotipos de género que los alumnos y alumnas traen desde su hogar? hemos visto, que en la escuela, el lugar de socialización

por excelencia, el tema no es abordado, sino de manera tangencial, no se prioriza por él, no se debate....

(Anexo 2. Categoría 1.2)

- " porque me gusta y porquedesde el cielo me mandarón a la guatita de mi mamá mujer o niña"
- " Ami me gusta ser niña porque: puedo jugar con mis muñecas y puedo jugar a la pinta a las ceaditas"
- "me gusta Tener el pelo largo porque soy creatiba me gustan las cosas femeninas los corazónes y las flores."
- "Porque le hago caso a mi mamá. Dios nos creo todo y debemos compartir con los demás"
- "Ami me gusta ser niña porque hestan las muñecas, las muñecas, lo diarios, etc etc".
- "me guta se señorita tienes que venir con moños me guta como soy pueden jugar con muchas cosas te asen rulos como argunas tías"

6.2.2 En la sala de clases se proponen actividades que permiten la integración de géneros.

Las /los docentes proponen en forma permanente el trabajo en equipo, permitiendo la mayoría de las veces que los alumnos y alumnas autodefinieran con quienes querían trabajar.

¿Con qué compañero o compañera me gusta trabajar en grupo?

Las alumnas responden:

"Trabajo con1 compañera" (2)

"Trabajo con2 compañeras.

"Trabajo con3 compañeras" (2)

"Trabajo con4 compañeras"

"Forman equipos mixtos" (4)

Los alumnos responden:

"Trabajo con1 compañero" (4)

"Trabajo con2 compañeros.

"Trabajo con3 compañeros" (6)

"Trabajo con4 compañeras"

Esta pregunta nos permite visualizar dos problemas: la necesidad de intencionar las actividades inclusivas: pedir expresamente a los alumnos y alumnas que trabajen en grupos mixtos. Por otro lado, parece existir un discurso formal para los alumnos: trabajo en equipo lo asocian a trabajar con sus pares masculinos.

Un simple ejercicio matemático, nos hace ver que la mayoría de las veces trabajan en grupos mixtos y es lo observado corrientemente en el aula: trabajan con sus compañeras sin problemas, ni peleas.

6.2.3. En el colegio se proponen actividades lúdicas de integración en los espacios comunes (pasillo, patio, patio techado) (anexo 4, Categoría 2.1; 2.2)

- En la escuela las niñas jugamos a:
 - " saltar en la cuerda;
 - tirar la pelota;
 - la pinta (4)
 - las muñecas;
 - la escondida;
 - las barbis y los caballos;
 - a la limosina (2)"

- En la escuela los niños jugamos a:
 - " la pelota(4);
 - la pinta (3)
 - los autos y la pelota;
 - con algunos abeces arto;
 - a la limosina;
 - fútbol, basquetbol, bolebol, pintar;
 - a mi me gusta jugar debajo del escenario"

- En el recreo las niñas jugamos con:
 - " mis amigas;
 - mejor amiga (3);
 - dos compañeras;
 - mejor amiga y dos compañeros de curso;

mejor amiga y tres compañeros de curso;
tres compañeros de curso;
con nadie;
dos compañeros y dos compañeras;
mejor amiga y cinco compañeros de curso"

o En el recreo los niños jugamos con:

" mejor amigo;
mejor amigo y tres compañeros de curso (2);
tres compañeros y una compañera;
con nadie;
dos compañeros y dos compañeras;
cuatro compañeros de curso;
nadie;
dos compañeros (2);
tres compañeros;
todos"

La imposibilidad de cercar los espacios comunes, nos permite observar muy libremente el desenvolvimiento de los niños y niñas en ellos. Se puede ver que a pesar de lo dicho por ellos, la mayoría del curso (aproximadamente 15) juega a "la limusina": usan el escenario como espacio de juego, forman dos equipos mixtos que se persiguen y atrapan, siendo el subirse al escenario su lugar de refugio (allí no pueden ser pillados.)

Algo diferente ocurre los días en que tienen pelota: solo los varones juegan con ella, las niñas no usan ese espacio para jugar, prefieren usar los pasillo (jugar a la pinta); pero si "invaden" la cancha no hay agresiones de sus compañeros, pero sí peligro ante las jugadas.

El uso del pasillo y de la sala de clases en el recreo y las horas de almuerzo, es un espacio muy democrático: todos acceden a él sin conflictos. En observaciones directas se han encontrado a alumnas y alumnos jugando cartas o juegos de salón .

Un juego más restrictivo a los varones es el de los gogos: apuestan las figuras y es predominantemente masculino.

Un caso especial es el de aquel alumno y alumna que declararon no jugar con nadie,

esto es efectivo en forma regular: llevan autos o muñecas (según sexo) y no interactúan con los otros. Es un curso con muy pocos conflictos, por lo que esta opción es más personal que grupal. En todo caso es algo que llama mucho la atención: el recreo es un espacio sin cuidado docente, el inspector que corresponde al curso solo ve problemas disciplinarios o accidentes; estas situaciones pasan inadvertidas en el bullicio de los recreos.

6.2.4. En el colegio se proponen actividades lúdicas de integración confrontando los aprendizajes adquiridos por las alumnas en su entorno familiar y social. (Anexo 4, Categoría 1.3)

○ A las niñas nos gusta jugar a:

" jugar a cocinar;

a las barbies;

a las muñecas;

al tiburón, la pinta, la escondida;

a la cuerda;

a las escondidas y a la pinta (3);

a la pinta;

la pinta, la escondida, pinta color, relojito y hielo hielo sol

a la limusina"

○ A los niños nos gusta jugar a:

" a la pelota (2);

a la limosina;

me gusta mucho jugar al fútbol;

a los autos;

a la pinta (2);

a el vasquetbol;

pinta, bolebol, fútbol;

fútbol, fucbol americano, pipon;

a mí me gusta jugar debajo del esenario"

Estos son los gustos declarados por los alumnos y alumnas del segundo básico observado. Una vez más nos encontramos con que el espacio educativo presenta mayores posibilidades de generar espacios acogedores a los niños que a las niñas: es parte del curriculum la formación pre deportiva; pero no se les enseña a los varones a cocinar o a cuidar muñecas; como una forma de representar en las aulas los cambios culturales que los varones han tenido en los últimos años. Por ejemplo: la participación más activa en el cuidado de los hijos o la inserción de la mujer en el mundo laboral.

6.3. LA INFORMACIÓN DEL ESTAMENTO DIRECTIVO.

Si bien la Corporación nace desde una perspectiva cristiana, en que el valor de la equidad es preponderante no encontramos en el discurso institucional una intencionalidad de género.

Al ser consultado los diferentes integrantes del equipo directivo confirman esta observación: solo se toca tangencialmente por el Área de Valores, si bien en el ámbito de las planificaciones se deja en libertad a cada docente.

Al ser puesto en discusión el tema de equidad de género, nuevamente nos encontramos con "el deber ser": se entregan miradas benévolas a la labor docente femenina y al desempeño académico de las niñas (aunque sin entrar en detalles concretos).

- Al proseguir con la investigación nos encontramos con que en el Marco Teórico: Proyecto Educativo Institucional, el valor de género aparece de manera fluctuante: en algunos párrafos se promueve claramente el valor de equidad de género en la escuela. Por ejemplo desde el lenguaje en que se explicita " persiguen crear las condiciones para que los **niños y niñas** les sean proporcionados todos los estímulos que les permitan desarrollarse" Pero, al recorrer sus páginas encontramos que la inclusión desde el lenguaje es menor que el término masculino (los alumnos para referirse al universo de alumnos y alumnas) usado para los postulados.
Por otra parte, en la escuela no existe impedimento alguno para que las niñas y niños accedan a los talleres o actividades extra programáticas.
- Donde existe una carencia enorme es en el modelo: la escuela no escapa del análisis nacional: si bien la mayoría de las profesoras son mujeres, en los estamentos directivos su presencia es mínima.
(Ver Anexo n°6)

VII.- CONCLUSION

Las conclusiones serán realizadas en base a los objetivos planteados y alcanzados en esta investigación:

Objetivo específico N°1: "Analizar el discurso de género de los profesores y profesoras en su práctica diaria"

En base al trabajo realizado puedo concluir que los/las docentes intentan generar equidad de género en su discurso, le otorgan la debida importancia al uso del lenguaje, y a la inclusión de todos los alumnos y alumnas a su quehacer. Pretenden construir un discurso con altas expectativas, tanto para los niños como para las niñas

Lamentablemente, en base a lo observado y a la investigación realizada también encontré un componente no esperado: la imposibilidad de las profesoras y profesores, de reconocer que este es un componente deseado, pero no siempre llevado a cabo en las aulas.

Objetivo específico N°2: "Identificar conductas y discursos que los docentes incorporan en su quehacer, tendientes a transformar los roles y cambiar los estereotipos asociados a género"

Este objetivo es muy carente, a través de la investigación fue develada una conducta presente mayoritariamente en las profesoras y profesores del establecimiento: aquellos/as entrevistados no otorgan importancia a planificar y presentar a los alumnos y alumnas, estrategias que permitan la construcción de un discurso de género alejado de los estereotipos.

También es mínima la preocupación por modelar conductas alternativas a los roles tradicionales, existe escaso cuestionamiento de los discursos estereotipados que los niños y niñas traen de su entorno.

Si bien se respeta la coeducación y la importancia formadora de la convivencia de ambos sexos en la sala de clases, no es un tema tratado como contenido, por lo tanto no se encuentra en las planificaciones, ni en actividades intencionadas más que en un número reducido y que responde a la impronta personal de algún o alguna docente.

Objetivo específico N°3: "Observar y caracterizar el Proyecto Educativo Institucional y el discurso de género presente en él"

Mediante el análisis del documento citado, puedo decir que existe una intencionalidad de equidad expresada abiertamente en el Proyecto Educativo Institucional.

Ahora bien, la intencionalidad de equidad de género está dada en forma asistemática en el documento: se usa lenguaje inclusivo en 7 ocasiones en toda la extensión de él. Es mucho más frecuente usar la denominación masculina (Ejemplo: alumnos; sean seguros de sí mismos; espontáneos; alumnos con conciencia y sensibilidad, etc.) para el universo estudiantil.

En las entrevistas con los Directivos del Establecimiento, se expresó claramente la inexistencia del trabajo con contenido de género en la escuela. No encontramos ningún documento en que se enfatice la necesidad de trabajar este contenido, solo en Educación en Valores se trabaja en una unidad .

Es necesario, recalcar que no existe en el colegio discriminación hacia ningún género: los talleres son para todos, las actividades extra programáticas también. Pero, no se intenciona el trabajo de equidad de género.

El Objetivo general de este trabajo es:

"Revelar aspectos presentes en el discurso, verbal y no verbal, de los/las docentes y en el Proyecto Institucional, que median al momento de enseñar a convivir con equidad de género, a los alumnos y alumnas de un segundo básico y para proponer cambiar los roles y estereotipos de género en la escuela" este objetivo derivó de la pregunta de investigación:

¿Enseñamos a convivir con equidad de género en la escuela?

En base a los antecedentes reunidos concluyo que este contenido transversal no está trabajado en forma constante en el establecimiento observado.

LAS PROYECCIONES Y LIMITACIONES DE ESTA INVESTIGACIÓN

Este trabajo me permitió conocer y profundizar en un tema bastante complejo: las relaciones de equidad de género presentes en una escuela.

La importancia, y al mismo tiempo la limitación, de esta investigación radica en el debate producido, en el cuestionamiento de nuestro rol docente, en develar la importancia de nuestros discursos al interior de las salas de clases.

Los alumnos, pero especialmente las alumnas nos piden coherencia entre nuestro quehacer y nuestros discursos formales. No podemos seguir invisibilizando a las alumnas con nuestro lenguaje, no debemos permitir que la escuela (con todos sus estamentos) siga repitiendo roles y estereotipos de género.

En eso radica el aporte de este trabajo: la necesidad de que los /las docentes se replanteen el discurso de género que representan en las aulas; la evidencia de que en la escuela no se trabaja el tema de equidad de género, pero que sí cada sujeto social presente en la escuela lo transmite. Realzar la importancia de formadores de personas socialmente activas, que le compete a la escuela en su conjunto.

Me parece bien, que en el transcurso de las entrevistas y conversaciones, constantemente haya aparecido la necesidad del "deber ser", de "contestar correctamente", por que evidencia un malestar, un ruido, una conciencia dormida. El tema de equidad de género, es un tema que no se plantea, no se conversa, menos aún se planifica; pero está ahí y es nuestra responsabilidad rehacer estos discursos: generar una escuela que se piense, que debata, que cuestione el modelo patriarcal imperante, aún en nuestros días..

La limitación es obvia: un granito de arena en un mar de indiferencia, pero por otro lado somos varios docentes que por muchos meses nos cuestionamos temas que antes no se veían..... y esto necesariamente se debe ver reflejado en nuestro quehacer.

VIII.- BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, María y otra “El curriculum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen” Universidad Complutense de Madrid (2005) Revista Arte, Individuo y Sociedad [fecha de consulta: 11/01/2010) Disponible en <http://revistas.ucm.es/bba/11315598/articulos/ARIS0505110207A.PDF>

- Baeza, A.M y otros (2008) “Análisis del sistema escolar desde la perspectiva de género 2006-2007. Actores del sistema” MINEDUC [fecha de consulta: 02/11/2009] Disponible en <http://www.oei.es/pdf2/analisis-sistema-escolar-perspectiva-genero.pdf>
- Bausela Herreras, E.”La docencia a través de la investigación-acción” [fecha de consulta: 25/11/2009] Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF> . Pág. 1
- Bernstein, Ruth y otros (1998)”Biología” Editorial M_cGraw-Hill Interamericana SA.
- Bonder, G (1994) “Mujer y Educación en América Latina: hacia la igualdad de Oportunidades” [fecha de consulta:03/12/2009] Disponible en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06a01.htm>
- Bourdieu, P “La dominación masculina”. [fecha de consulta: 05/12/2009] Disponible en [/www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/LADOMINACIONMASCULINA-BOURDIEU.pdf](http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/LADOMINACIONMASCULINA-BOURDIEU.pdf)
- Butler, Judith (2007) “El género en disputa” Ediciones Paidós Ibérica SA 2007. Impreso en España.
- Cagliani, Martin. Curiosidades sobre machos y hembras” [en línea]. [fecha de consulta: 03 de diciembre del 2009]. Disponible en <http://naturacuriosa.blogspot.com/2009/01/curiosidades-sobre-machos-y-hembras.html>
- Colaboradores de Wikipedia. *Educación en Chile* [en línea]. Wikipedia, La enciclopedia libre, 2009 [fecha de consulta: 05 de noviembre del 2009]. Disponible en http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Educaci%C3%B3n_en_Chile&oldid=32159925
- Colaboradores de Wikipedia. *Equidad* [en línea]. Wikipedia, La enciclopedia libre, 2009 [fecha de consulta: 04 de noviembre del 2009]. Disponible en <http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Equidad&oldid=32366860>
- Colaboradores de Wikipedia. *Estudios de género* [en línea]. Wikipedia, La enciclopedia libre, 2009 [fecha de consulta: 02 de noviembre del 2009]. Disponible en http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Estudios_de_g%C3%A9nero&oldid=32233085
- Colaboradores de Wikipedia. *Fenomenología* [en línea]. Wikipedia, La enciclopedia libre, 2009 [fecha de consulta: 30 de diciembre del 2009]. Disponible en <http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Fenomenolog%C3%ADa&oldid=32603073>.
- Colaboradores de Wikipedia. *Positivismo* [en línea]. Wikipedia, La enciclopedia libre, 2010 [fecha de consulta: 15 de enero del 2010]. Disponible en <http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Positivismo&oldid=33033005>.
- Colaboradores de Wikipedia. *Rol social* [en línea]. Wikipedia, La enciclopedia libre, 2009 [fecha de consulta: 16 de noviembre del 2009]. Disponible en http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Rol_social&oldid=32023275

- Colaboradores de Wikipedia. Sexo [en línea]. Wikipedia, La enciclopedia libre, 2009 [fecha de consulta: 15/11/2009] Disponible en <<http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Sexo&oldid=32509258>>
- Colás, Pilar y otros.: "Metodología de la investigación en Psicopedagogía". Ediciones McGraw-Hill. España. 1998.
- Conicyt "Género en las escuelas" Noticias [fecha de consulta: 02/11/2009] Disponible en <http://www.conicyt.cl/573/article-31224.html>
- Corporación Educacional y Cultural Emprender "Marco teórico Proyecto Educativo Institucional"
- Devís, Devís José y otros "¿Qué permanece oculto del curriculum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación Física" Sociedad [fecha de consulta: 11/01/2010] Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie39a03.pdf>
- Foucault, M."Sujeto y poder"(1983) PDF [fecha de consulta: 15/11/2009] Disponible en ARTNOVELA.COM.AR
- Flores Bernal, Raquel "Representaciones de género de profesoras y profesores de matemática, y su incidencia en los resultados de alumnos y alumnas" [fecha de consulta: 10 de noviembre del 2009] Disponible en <http://www.rieoei.org/RIE43A05.PDF>.
- Garcés, Marcel: "Cierra Bachelet 2009 como un fenómeno de popularidad en la región" [fecha de consulta: 22 de diciembre del 2009]. Disponible en <http://sdpnoticias.com/sdp/contenido/2009/12/21/4/554487> 22/12/2009
- García Flores, A (2007) "La perspectiva de género en la escuela: Preguntas Fundamentales" [fecha de consulta: 05/12/2009] Disponible en <http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/SaludReproductiva/Epob/09GENERO.pdf>
- Guerrero, E y otras (2002) "Material de apoyo con perspectiva de género para formadores y formadoras" MINEDUC Pág. 63 [fecha de consulta: 05/12/2009] Disponible en http://w3app.mineduc.cl/mineduc/genero/documentos/material_apoyo_perspectiva.pdf
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación "Guía De Las Buenas Prácticas Para Favorecer La Igualdad Entre Hombres Y Mujeres En Educación" [fecha de consulta: 15/11/2009] Disponible en http://www.oei.es/genero/documentos/esp/GuiaBuenasPracticas_FavorIguadadAndalucia.pdf
- Ministerio de Educación. "Agenda de género en Educación 2006/2010" [en línea] [fecha de consulta: 04 de noviembre del 2009]. Disponible en http://w3app.mineduc.cl/Genero/agenda_genero
-
- Ochando, M. D."Genética y género" Universidad Complutense de Madrid .Políticas y Sociedad (1999) Madrid Disponible en <http://revistas.ucm.es/cps/11308001/articulos/POSO9999330115A.PDF>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT): " La igualdad de género en el corazón del trabajo decente" (2009) [fecha de consulta: 15/11/2009] Disponible

- en http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---gender/documents/publication/wcms_093672.pdf
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura: "Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios" (2008) [fecha de consulta: 15/11/2009] Disponible en OEI <http://www.oei.es/metas2021/todo.pdf>
 - Peñailillo, M (2009) "Lo femenino en las prácticas educativas. Una perspectiva desde la moral de Carol Gilligan". OEI [fecha de consulta: 15/11/2009] Disponible en <http://www.rieoei.org/jano/3034AcevedoJANO.pdf>
 - Rodríguez Menéndez, M y otros (2005) "La investigación sobre el género en la escuela : nuevas perspectivas teóricas" [fecha de consulta: 03/11/2009] Disponible en http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/3105/3134.
 - Santos Guerra, M.A. "Cambio cultural en la escuela que aprende. Perspectiva de género en la organización escolar" [fecha de consulta: 15/11/2009] Disponible en <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/santosguerra.pdf>
 - SERNAM: Servicio Nacional de la Mujer "Agenda de género 2006/2010" Pág. 17 [fecha de consulta: 15/11/2009] Disponible en http://www.sernam.cl/portal/images/Agenda_Genero_2006_2010.pdf
 - Subirats, Marina "La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación" [fecha de consulta: 15 de noviembre del 2009] [en línea]. Disponible en http://www.oei.es/genero/documentos/internacionales/SitMuj_AL_98.pdf
 - Tylor, S.J. y otros "Introducción a los métodos cualitativos de investigación" Paidós Buenos Aires (1984)
 - Torres Santomé, Jurjo "El curriculum Oculto" Ediciones Morata. S. .L Madrid Sexta Edición 1998
 - Torres Fernández, G y otras "Coeducación" Pág. 5 España. [fecha de consulta: 03/12/2009] Disponible en http://www.oei.es/genero/documentos/niveles/Educacion_Infantil/Coeducacion_en_ElInfantil.pdf
 - 600Mineduc. "Resguardo de derechos" [fecha de consulta: 15 de noviembre del 2009] [en línea]. Disponible en http://600.mineduc.cl/resguardo/resg_disc/disc_emba/emba_rese.php

IX.- ANEXOS

ANEXO N° 1: ANEXO LEY 18.962

REGLAMENTA INCISO TERCERO DEL ARTICULO 2º DE LA LEY Nº 18.962
QUE REGULA EL ESTATUTO DE LAS ALUMNAS EN SITUACION DE
EMBARAZO Y MATERNIDAD

Núm. 79.- Santiago, 12 de marzo de 2004.

Considerando:

Que la Constitución Política de la República de Chile garantiza a todos los niños, niñas y jóvenes el ejercicio del derecho a la educación;

Que es deber del Estado garantizar a todas las personas la igualdad ante la ley y la no discriminación;

Que es deber del Estado resguardar en los establecimientos educacionales de cualquier nivel el ingreso y la permanencia de las alumnas que se encuentren en situación de embarazo o maternidad, así como otorgarles las facilidades académicas del caso;

Que es deber del Estado cautelar que los establecimientos educacionales de cualquier nivel no cometan discriminaciones o actos arbitrarios en contra de las alumnas en situación de embarazo o maternidad;

Que resulta indispensable reglamentar lo dispuesto en el inciso tercero del artículo 2º de la Ley Nº 18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza, y

Visto: Lo dispuesto en los artículos 5º, 19 N°s. 1, 2 y 10, 32 N° 8 y 35 de la Constitución Política de la República de Chile; y en las Leyes N°s. 18.956 que reestructura el Ministerio de Educación, 18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza y 19.688,

Decreto :

Artículo 1º: El derecho a ingresar y a permanecer en la educación básica y media, así como las facilidades académicas que los establecimientos educacionales deben otorgar a las alumnas en situación de embarazo o maternidad se regirán por el siguiente Reglamento.

Artículo 2º: Las alumnas en situación de embarazo o maternidad tienen los mismos derechos que los demás alumnos y alumnas en relación a su ingreso y permanencia en los establecimientos educacionales, no pudiendo ser objeto de ningún tipo de discriminación, en especial el cambio de establecimiento o expulsión, la cancelación de matrícula, la negación de matrícula, la suspensión u otra similar.

Artículo 3º: El embarazo o maternidad de una alumna no podrá ser causal

para cambiarla de jornada de clases o a un curso paralelo, salvo que ésta manifieste su voluntad expresa de cambio fundada en un certificado otorgado por un profesional competente.

Artículo 4º: Las autoridades directivas y el personal del establecimiento a que asistan las alumnas en situación de embarazo o maternidad, deberán tener por éstas respeto por su condición.

Artículo 5º: La dirección del establecimiento educacional deberá otorgar las facilidades académicas necesarias para que las alumnas en situación de embarazo o maternidad asistan regularmente durante todo el período de embarazo al Establecimiento de Salud correspondiente para el control prenatal periódico, como asimismo, a los controles médicos de post parto y a los que con posterioridad requiera el lactante.

Artículo 6º: En el caso que el uso del uniforme escolar sea obligatorio, la alumna en situación de embarazo tendrá el derecho a adaptarlo a sus especiales condiciones.

Artículo 7º: Las disposiciones contenidas en el Decreto Supremo N° 313 de 1972, del Ministerio del Trabajo y Previsión Social, que reglamenta el Seguro Escolar, serán aplicables a las alumnas en situación de embarazo o de maternidad.

Artículo 8º: Las alumnas en situación de embarazo o maternidad tendrán derecho a participar en organizaciones estudiantiles, así como en cualquier ceremonia que se realice en la que participen los demás alumnos y alumnas.

Asimismo, tendrán derecho a asistir a todas las actividades extraprogramáticas que se realicen al interior o fuera del establecimiento educacional, con las excepciones que se deriven de las indicaciones del médico tratante.

Artículo 9º: Las alumnas en estado de embarazo deberán asistir a las clases de Educación Física en forma regular, siguiendo las orientaciones del médico tratante, sin perjuicio de ser evaluadas en forma diferencial o ser eximidas en los casos en que por razones de salud así procediera.

Las alumnas que hayan sido madres estarán eximidas del Subsector de Educación Física hasta el término del puerperio. Asimismo, en casos calificados por el médico tratante, podrán eximirse de este Subsector.

Artículo 10º: Las alumnas en estado de embarazo o maternidad serán sometidas a los procedimientos de evaluación establecidos en el Reglamento del establecimiento educacional, sin perjuicio de la obligación de los docentes directivos del establecimiento de otorgarles las facilidades académicas señaladas en el artículo 11, incluido un calendario flexible que resguarde el derecho a la educación de estas alumnas y de brindarles apoyos pedagógicos especiales mediante un sistema de tutorías realizado por los docentes y en el que podrán colaborar sus compañeros de clases.

De igual forma, los docentes directivos de los liceos técnico profesional deberán cautelar que las alumnas en situación de embarazo o maternidad no sean expuestas al contacto de materiales nocivos u otras situaciones de riesgo para su embarazo o lactancia, debiendo otorgárseles las facilidades académicas pertinentes a fin de dar cumplimiento al currículum, planificando actividades que respondan al perfil de egreso de conformidad a lo dispuesto en el Decreto Supremo de Educación N° 220, de 1998.

Artículo 11: Los establecimientos educacionales no exigirán a las alumnas en estado de embarazo o maternidad el 85% de asistencia a clases durante el año escolar cuando las inasistencias tengan como causa directa enfermedades producidas por el embarazo, el parto, el post parto, enfermedades del hijo menor de un año, asistencia a control de embarazo, del post parto, control de niño sano, pediátrico u otras similares que determine el médico tratante.

En el caso que la asistencia a clases durante el año escolar alcance menos de un 50%, el Director del establecimiento educacional resolverá de conformidad con las normas establecidas en los Decretos Exentos de Educación N°s. 511 de 1997, 112 y 158, ambos de 1999 y 83, de 2001 o los que se dictaren en su reemplazo, sin perjuicio del derecho de apelación de la alumna ante el Secretario Regional Ministerial de Educación respectivo.

Artículo 12: Los establecimientos educacionales deberán otorgar a las alumnas facilidades para compatibilizar su condición de estudiantes y de madres durante el período de lactancia.

Artículo 13: Las disposiciones del reglamento interno de los establecimientos educacionales no podrán vulnerar las normas contenidas en el presente reglamento.

Artículo 14: Los establecimientos educacionales deberán poner en conocimiento de la comunidad escolar el presente reglamento.

Artículo 15: La Dirección de los establecimientos educacionales velarán por el cumplimiento de las disposiciones contenidas en este reglamento.

Artículo 16: El Ministerio de Educación recepcionará los reclamos que se originen por la inobservancia de las disposiciones contenidas en este reglamento.

Anótese, tómese razón y publíquese.- RICARDO LAGOS ESCOBAR, Presidente de la Republica.- Sergio Bitar Chacra, Ministro de Educación.

Lo que transcribo a usted para su conocimiento.- Saluda a usted, María Ariadna Hornkohl Venegas, Subsecretaria de Educación.

Contraloría General de la República División Jurídica

Cursa con alcance decreto N°79, de 2004, del Ministerio de Educación

Núm. 13.764.- Santiago, 17 de marzo de 2005.

Esta Contraloría General ha tomado razón del instrumento del rubro, que reglamenta el inciso tercero del artículo 2º de la ley N° 18.962, en el entendido que la disposición contenida en el artículo 7º de dicho acto administrativo, no implica otorgar nuevos beneficios relativos al seguro escolar, sino que solamente precisar o reconocer que a las alumnas que se encuentran en estado de embarazo o maternidad, les asiste el derecho a gozar de dicho seguro en su calidad de alumnas y conforme a lo previsto en el artículo 3º de la ley N° 16.744 y en el decreto N° 313, de 1972, del Ministerio del Trabajo y Previsión Social.

Con el alcance que antecede se ha tomado razón del instrumento del epígrafe.

Dios guarde a Us.- Noemí Rojas Llanos, Contralor General de la República Subrogante.

Al señor Ministro de Educación Presente.

ANEXO N°2: FORMAS PARA OBTENER INFORMACIÓN EN INVESTIGACION CVUALITATIVA.

2.1. **“OBSERVACIÓN PARTICIPATIVA:** donde el investigador participa dentro de la situación o problema que se vaya a investigar. Ejemplo fue el caso de Oscar Lewis quién convivió con los residentes de La Perla en San Juan y se paso como un pordiosero y al interpretar y redactar sus experiencias escribió su muy famoso libro, La vida y expone su teoría sobre la cultura de la pobreza.

También es aceptable que el investigador sea reconocido de antemano en una investigación, por ejemplo si se desea saber cómo se da el proceso de enseñanza en una sala de clase en una determinada materia y se quiere estar en la clase como participante y a la vez haciendo las observaciones e interpretaciones pertinentes al estudio”. .⁹⁰

Este tipo de observación fue la primera aplicada en el segundo año básico, en abril del año 2009 y se dio en relación a la pregunta ¿qué quiero ser cuando grande?. En base a sus respuestas se identificaron preferencias y gustos y se comenzaron a develar sus creencias y determinaciones en base a roles de género.

⁹⁰ Vera, Vélez y otros “ LA INVESTIGACION CUALITATIVA” Pág 3[fecha de consulta: 15 enero 2010]. Disponible en http://ponce.inter.edu/cai/reserva/lvera/INVESTIGACION_CUALITATIVA.pdf

2.2. “OBSERVACIÓN NO-PARTICIPATIVA: que el investigador observe y toma datos. Los estudios realizados por Jean Piaget es un buen ejemplo de su método de observación natural.

SIMULACIONES – es un método de observación no participativa donde se crea una situación y los sujetos actúan y se les observa.

ESTUDIO DE CASOS - llevar a cabo un estudio exhaustivo de una persona, una sala de clase, escuela o institución”⁹¹

Durante el transcurso del año escolar fue posible observar no participativamente a los alumnos y alumnas, en sus interacciones libres. Estas observaciones se realizaron prioritariamente en tres ámbitos: en los recreos, en clases de educación física y en las actividades extra programáticas (talleres y actos cívicos).

2.3. ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

En el paradigma cualitativo las entrevistas, se plantean en forma de una conversación entre pares, más que en un intercambio de preguntas y respuestas, son entrevistas flexibles y dinámicas, no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas.

Específicamente la entrevista en profundidad plantea la necesidad de sostener reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes; esto es necesario debido a la importancia de comprender las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. “la entrevista, a través de preguntas dirigidas al actor/es sociales, busca encontrar lo que es importante y significativo para los informantes y descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas tales como creencias, pensamientos, valores, etc. Esta información resulta fundamental para comprender su propia visión de mundo”⁹².

Este tipo de entrevista fue realizada en noviembre del año 2009, con los y las docentes que interactúan con el curso. Los docentes respondieron verbalmente algunas preguntas pertinentes y al finalizar el semestre se les pidió responder por escrito un cuestionario similar a todos ellos. En este cuestionario también se incluyeron algunas preguntas propias y específicas para cada subsector.

⁹¹ Vera, Vélez y otros Op.. Cit. Pág. 3

⁹² Colás, Pilar y otros.: “Metodología de la investigación en Psicopedagogía”. Ediciones McGraw-Hill. España. 1998.

2.4. ENTREVISTAS GRUPALES

En este caso se “reúnen grupos de personas para que hablen sobre sus vidas y experiencias en el curso de discusiones abiertamente y libremente fluyentes”⁹³, el papel del investigador es guiar la discusión grupal para abocarse lo más específicamente posible al tema tratado, sin influir en el ánimo o la disposición de entregar información de los participantes.

Durante la investigación la entrevista se dirigirá a grupos focales o focus group, en que se organiza una discusión informal semiestructurada.

En la práctica, estas discusiones grupales se dieron más bien, en torno al planteo de una pregunta o inquietud sobre el tema de género, no en entrevistas semi estructuradas. Participaron mayormente las docentes que trabajaban con el curso, en raras ocasiones se contó con la participación del profesor de Educación Física y se realizaron aleatoriamente en la sala de profesores y en las salas de jefaturas.

Con los alumnos y alumnas, se trabajó directamente el tema, durante el mes de noviembre, en base a preguntas planteadas en torno a gustos y preferencias determinadas por su sexo. En dos ocasiones se les pidió responder por escrito, como una forma de corroborar, tanto la observación directa como las percepciones de sus docentes.

⁹³ Taylor, S. Op. Cit. Pág 139

ANEXO N°3 :MATRICES DE TRABAJO DOCENTES

CATEGORÍA N°1: ESTRUCTURA DISCURSO VERBAL CON EQUIDAD DE GÉNERO.

1.1. SALUDO AL INGRESAR A LA SALA DE CLASES

Profesora N°1	Profesora N°2	Profesora N°3	Profesora N°4	Profesor N°5
Saludo usando términos inclusivos femeninos y masculinos: "Buenos días damas y caballeros"	"Una conducta que propicia el sexismo es el saludo en español, ya que en inglés es: good morning children y la palabra children es unisex significa niños y niñas"	" Me he sorprendido saludando con ¡Buenos días niños!, pero en las actividades participan por igual niños y niñas"	"Saludo usando el termino femenino y masculino: ¡Buenos días alumnos! ¡Buenos días alumnas!"	"Saludo al curso en general con un ¡Buenos días!. Al salir al patio se dividen para trabajar las damas en un grupo y los varones en otros. Les hablo dirigiéndome a las alumnas como damas y a los alumnos como varones.

1.2. INTENCIONA EL DISCURSO DE GENERO, EN CLASES EXPOSITIVAS INCLUYENDO A ALUMNOS Y ALUMNAS

Profesora N°1	Profesora N°2	Profesora N°3	Profesora N°4	Profesor N°5
<p>Observación directa no se evidencia en el discurso intencionalidad de equidad de género. Mayoritariamente se usa en las clases el término niños, para usar al conjunto de la clase. Solo al preguntar se usa el termino damas y para designar a los varones se mantiene el término niños.</p>	<p>“En general el idioma permite hablar al conjunto de la clase sin discriminación de género, porque en inglés existe el neutro. Para preguntar uso children que es inclusivo”</p>	<p>Observación directa no se evidencia en el discurso intencionalidad de equidad de género.</p> <p>“Una clase exitosa para mi es en la cual la mayoría o en su ideal todos los alumnos aprenden y ponen en evidencia sus conocimientos y vivencias”</p> <p>“Para preguntar a las niñas las nombro y lo mismo hago con los niños”</p>	<p>“Saludo usando el termino femenino y masculino: ¡Buenos días alumnos! ¡Buenos días alumnas!”</p>	<p>“Se simplifica al trabajar en grupos separados en el patio. Las instrucciones se dan por separado a damas y varones”.</p>

CATEGORÍA Nº2: ENSEÑAR A CONVIVIR CON EQUIDAD DE GÉNERO.

2.1. PROPONE ACTIVIDADES DE GÉNERO AL CURSO

Profesora Nº1	Profesora Nº2	Profesora Nº3	Profesora Nº4	Profesor Nº5
<p>“En las horas de clases normales no se puede, pero en las actividades libres o extra programáticas ellos realizan lo que quieren. Los niños juegan a la pelota y las niñas entre ellas”</p>	<p>“No he realizado ninguna actividad pensada en un genero especial. Las actividades que se han realizado son pensadas para todos y en especial que sean entretenidas para mantener la atención de todos y todas”</p>	<p>SI Juego de roles para trabajar el valor de la identidad, poniéndose en el papel de hombre, mujer o viceversa, lo cual provocó una instancia de empatia muy positiva</p>	<p>“No tengo mucho conocimiento de la realidad de ese curso, solo le hacía 2 horas de arte. La dinámica del subsector permite que expresen libremente lo que son y sienten. No les coarto de ninguna manera su expresividad.”</p>	<p>“Creo que la actividad física no es excluyente para un género u otro pero si debemos considerar que hay algunas actividades que generan mayor interés en un género que en el otro y ese interés también debe ser ocupado para motivar e incentivar la práctica deportiva”.</p>

2.2. EVIDENCIA EXPECTATIVAS DIFERENTES PARA ALUMNAS Y ALUMNOS

2.2.1. ¿QUIÉNES PARTICIPAN MÁS EN CLASES LOS ALUMNOS O LAS ALUMNAS DEL CURSO?

Profesora N°1	Profesora N°2	Profesora N°3	Profesora N°4	Profesor N°5
<p>“Depende de la clase que les toque, participan más en aquellas que más les gusta. Claro que a los niños les gusta más moverse y participan más cuando lo hacen, por ejemplo al trabajar en grupo. Las niñas son más tranquilas”</p>	<p>“Los mejores alumnos en la asignatura son aquellos niños y niñas que tienen habilidades para el idioma, las cuales son una buena comprensión auditiva que es capaz de reconocer, discriminar y clasificar palabras aisladas, frases y textos, una buena comprensión auditiva da como resultado una buena reproducción oral de palabras aisladas y frases, una vez que se tiene estas</p>	<p>“La participación es equitativa pues en los temas abordados hay un gran interés tanto para las niñas como los niños.</p>	<p>“Curso con niños normalmente inquietos. Son bastante autónomos, lo que les permite trabajar sin problemas, solos o en grupo. Manejan bien sus emociones, son capaces de expresarse. Participan en mis clases la mayoría del curso, con pocas excepciones.”</p>	<p>“Participan más desde el punto de vista del rendimiento motor y del desarrollo motriz generalmente los alumnos hiperactivos. Aquellos que tienen menos oportunidades de jugar en su casa o que viven en departamentos participan menos ”</p>

	<p>habilidades desarrolladas se comienza a trabajar con las otras : habilidades lectura y escritura. Por esta razón todos niño o niña puede ser el mejor o la mejor en la asignatura de inglés es cosa de desarrollar una habilidades y practicar con frecuencia.</p> <p>En mi opinión no existen niños malos o niñas malas sino los que tienen más dificultad que sus otros compañeros ya sea porque tienen algún problema al hablar o fonaudiológico, de audición, de lectura o escritura”</p>			
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--

2.2.2. ¿PARA TI A QUIÉNES ES MÁS FÁCIL ENSEÑAR?

Profesora N°1	Profesora N°2	Profesora N°3	Profesora N°4	Profesor N°5
<p>“Es igual, niñas y niños, lo que importa es el curso: hay cursos más desordenados que otros. No sé que influye pero hay cursos en que es muy difícil hacer clases”</p>	<p>“Es fácil enseñar a los niños y niñas que tiene más habilidad para el idioma, Ahora por una tema conductual es más ordenada una clase con mas niñas que niños ya que estas son mas ordenas”</p>	<p>“Las niñas porque son más serenas y reflexivas”</p>	<p>Son muy artistas y creativos por lo que participan en forma similar.</p>	<p>En observación directa: es más fácil enseñar a un curso solo de hombres, porque participan más, no son flojos, les gusta el deporte. Las niñas mientras más grandes son, más cuesta que participen.</p>

2.3. AL REPASAR TU QUEHACER ¿IDENTIFICASTE ALGUNA CONDUCTA QUE PROPICIE LA EQUIDAD DE GÉNERO?

Profesora N°1	Profesora N°2	Profesora N°3	Profesora N°4	Profesor N°5
<p>Trato a todos los niños iguales, hablo de la misma forma. Me preocupo que los niños no sean bruscos, que no empujen a las niñas, que todos compartan.</p> <p>En los trabajos en grupo dejo que solos se elijan, a veces trabajan juntos solo niñas o solo niños.</p> <p>En general se mezclan, es un curso muy bueno, son buenos niños, no son peleadores.</p>	<p>No, las actividades son para la totalidad de los alumnos, sin diferencias de ningún tipo.</p>	<p>En la formación de grupos de Trabajo y en el juego de roles.</p>	<p>Solo me preocupo de que trabajen con libertad y creatividad. no por género.</p>	<p>Creo que la actividad física no es excluyente para un género u otro pero si debemos considerar que hay algunas actividades que generan mayor interés en un género que en el otro y ese interés también debe ser ocupado para motivar en incentivar la práctica deportiva.</p>

CATEGORÍA N°3: INTENCIONA UN QUEHACER TENDIENTE A CAMBIAR LOS ESTEREOTIPOS DE GENERO

3.1. ¿QUÉ CONTENIDOS SON RELEVANTES PARA ENTREGAR A TUS ALUMNOS Y ALUMNAS?

Profesora N°1	Profesora N°2	Profesora N°3	Profesora N°4	Profesor N°5
<p>En segundo es necesario que sigan instrucciones, eso es lo más difícil de lograr.</p> <p>Que sean capaces de trabajar en orden y solos. Que cumplan con traer todos los materiales y cuadernos según el día.</p> <p>Mantener el aula estructurada les cuesta mucho, sobre todo al comenzar el año, pero después en las clases les cuesta</p>	<p>“Una clase exitosa para mi es en la cual la mayoría o en su ideal todos los alumnos aprenden y ponen en evidencia sus conocimientos y vivencias.</p> <p>Los parámetros que utilizo para medir estos son la verbalización de los conceptos y las actitudes.</p>	<p>Considerando que el tema que trabajo es en referencia a los valores , cada uno de ellos es importantísimo, sin embargo los jerarquizo de acuerdo a la edad y necesidades del grupo humano</p>	<p>Por las pocas horas semanales que tengo me interesa resaltar los contenidos transversales, por sobre los conceptuales; sin dejar estos de lado.</p> <p>Son niños muy artistas, les gusta crear me interesa que eso no se pierda.</p>	<p>Personalmente considero que todos aportan desde diferentes ámbitos (procedimentales, actitudinales, conceptuales) pero si tuviera que nombrar aquellos que tiene mayor incidencia desde el punto de vista de la educación hacia el ámbito motriz, considero relevantes en enseñanza básica “Desarrollo de los patrones motores básicos” y enseñanza media “Aptitud física y</p>

<p>mantener la limpieza y orden de la sala.</p> <p>En contenidos deben lograr lectura comprensiva y velocidad.</p> <p>En matemáticas dominio de números y resolver problemas simples</p>	<p>También es importante entregar valores, el respeto es fundamental, pero en este curso existe mucho respeto entre ellos y para los profesores , es un buen curso”</p>			<p>motriz orientado a la salud”</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	-------------------------------------

3.2. ¿SEGÚN TU OPINIÓN PARA QUÉ ASIGNATURA SON MEJORES LAS NIÑAS

Profesora N°1	Profesora N°2	Profesora N°3	Profesora N°4	Profesor N°5
<p>“Hay niños y niñas buenos para todos los ramos. Claro que las niñas les gusta más los ramos artísticos, pintar, pegar cosas de colores, hacer cosas con detalles”</p>	<p>Frente a la pregunta por escrito se abstiene de contestar. Pero durante la observación directa plantea que depende de las habilidades de cada alumna, en su subsector no encuentra evidencias de diferencias.</p>	<p>Lenguaje, por la parte verbal que está más desarrollada.</p>	<p>Depende del interés que manifiesten, no es cosa de género, está dado por su propia motivación.</p> <p>En todo caso cualquiera que tenga problemas en Lenguaje, verá desmedrada su capacidad de análisis y comprensión y eso le traerá consecuencias en los diferentes subsectores.</p> <p>No es por el sexo, sino por las carencias</p>	<p>Para las mismas que los niños.</p>

			conceptuales que los niños tengan. Además es imprescindible trabajar la autonomía desde pequeños	
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------	--

3.3. ¿SEGÚN TU OPINIÓN PARA QUÉ ASIGNATURA SON MEJORES LOS NIÑOS?

Profesora N°1	Profesora N°2	Profesora N°3	Profesora N°4	Profesor N°5
<p>“Hay niños y niñas buenos para todos los ramos, depende de que les gusta. Pero no me preguntes porque los niños son mejores que las niñas en matemáticas. Claro que los niños prefieren hacer deportes, jugar fútbol más que nada. Pero en el curso hay muy buenos alumnos y alumnas.”</p>	<p>Durante los focus group sostenidos en el semestre, plantea que depende de los gustos de los alumnos y alumnas, porque serán mejores en aquellos que les gustan. Eso sí los niños son más desordenados y les cuesta trabajar concentrados.</p>	<p>En términos generales Educación Física y Matemáticas, habiendo casos destacados de niñas.</p>	<p>RESPUESTA IDÉNTICA A LA 3.2</p>	<p>Para las mismas que las niñas.</p>

3.4. ¿CUÁL ES LA INFLUENCIA DE LA COEDUCACIÓN EN TU ASIGNATURA? ¿CÓMO ES LA RELACIÓN DE GÉNERO EN TU ASIGNATURA?

Profesora N°1	Profesora N°2	Profesora N°3	Profesora N°4	Profesor N°5
<p>Entre ellos se llevan bien, trabajan en grupo sin problema. El problema es con XXXX que es líder y cuando pelea con su amiga, involucra a otras niñas del curso. Los niños no se meten en esta pelea, ellos tienen problemas con WWW, que cada vez que se enoja les pega. Por eso, no lo integran a los grupos en general trabaja solo.</p>	<p>No existen diferencias en mi subsector, hay niños y niñas muy buenos, algunos prefieren leer, otros cantar o salir a la pizarra, depende de sus habilidades. La educación mixta es muy buena, sobre todo en este curso: todos comparten y juegan, no hacen diferencias, en la sala por lo menos, en el recreo es otra cosa.</p>	<p>Muy grande puesto que los alumnos/as están habituados a relacionarse entre ellos respetando su identidad de género.</p> <p>La relación de género, es buena, pues percibo una clara identidad social en el verse hombre y/o mujer.</p> <p>Se respetan en su esencia masculina o femenina.</p>	<p>Es necesario que los niños aprendan a relacionarse desde siempre, con el sexo opuesto. Es vital que la escuela les suministre un espacio de comunicación.</p> <p>En el segundo básico se observa que no son cohesionados, hay problemas de relaciones entre algunas niñas.</p>	<p>El de la interacción y socialización con el compañero para generar instancias educativas.</p> <p>Los niños son notoriamente más activos, impulsivos y competitivos que las niñas</p>

CATEGORIA N°4: REFUERZA CONDUCTA ASOCIADAS A ROLES DE GENERO

4.1. INTENCIONA ACTIVIDADES CENTRADAS EN LOS INTERESES DE LOS ALUMNOS Y DE LAS ALUMNAS

Profesora N°1	Profesora N°2	Profesora N°3	Profesora N°4	Profesor N°5
<p>Trabajo con el grupo curso todas las actividades. No trabajo por separado con alumnos o alumnas, porque debo preocuparme de los casos especiales: aquellos niños hiperactivos, con déficit atencional, aquellos que no trabajan al ritmo de la mayoría, etc.</p> <p>En este grupo de alumnos con dificultad hay niños y niñas.</p>	<p>No realiza actividades especiales, solo trabaja con el grupo curso y cada niño o niña que presente dificultades con los contenidos.</p>	<p>¿Qué actividades centradas en las alumnas o en los alumnos has realizado con el curso? “No he realizado nada específico, más bien actividades generales”</p>	<p>No se puede son muy pocas horas las que tengo. Sí trabajo transversalmente la creatividad, la autonomía, el respeto.</p>	<p>La dinámica es diferente, ya que trabajan en grupos aparte, por ello la observación fue en base al desarrollo de las clases.</p> <p>En general las evaluaciones son en base a las mismas actividades: voltereta, esquemas, reglas de algún deporte, etc.</p> <p>En el uso de la cancha se evidencia una conducta recurrente: los varones juegan</p>

<p>Tampoco son los mismos en todos los subsectores, van cambiando, en reforzamiento hay damas y varones.</p>				<p>futbol en ella. Las niñas corren entre los jugadores o juegan en los pasillos.</p> <p>“En primer ciclo de enseñanza básica se realizan juegos predeportivos, que se asemejan a los deportes pero las dimensiones y reglas se modifican par simplificar su práctica.2</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

4.2. PROMOCIONA CONDUCTAS DE INTEGRACION ENTRE ALUMNAS Y ALUMNOS

4.2.1. ¿CÓMO SE RELACIONAN LAS ALUMNAS ENTRE ELLAS?

Profesora N°1	Profesora N°2	Profesora N°3	Profesora N°4	Profesor N°5
<p>Bastante bien, solo el caso de XXXX complica las relaciones de un grupo de niñas.</p> <p>Se puede sentar con ZZZZ juntas o separadas; una en el primer banco, la otra en el último pero si están peleadas se miran, se mandan papelitos, se pelean a VVVVVV para que se junte con una o con otra, etc. Involucran a toda la clase con sus peleas.</p>	<p>En general existe una buena relación entre las niñas del curso, hay una niña en especial con carácter más fuerte y dominante la cual somete y abusa de la amistad con sus amigas. En ocasiones las obliga a realizar acciones por ella como por ejemplo escribir cartas con cosas malas a otros compañeros o dejar mensajes impropios con garabatos en el baño del colegio.</p>	<p>Hay una buena relación , no obstante está muy marcado el liderazgo negativo de dos o tres alumnas las cuales que anulan la personalidad de algunas alumnas no permitiendo la interacción sana y positiva</p>	<p>Es bipolar esta relación, hay días en que todas son amigas. En cambio, otros días en que un grupo dentro del curso pelea y eso se transmite al entorno. Se producen llantos, miradas y discusiones durante todo el desarrollo de la clase.</p>	<p>Generalmente son más organizadas que los varones pues escuchan mejor las instrucciones y tienden a pelear menos</p>

4.2.2. ¿CÓMO SE RELACIONAN LOS ALUMNOS ENTRE ELLOS?

Profesora N°1	Profesora N°2	Profesora N°3	Profesora N°4	Profesor N°5
<p>Los niños no son peleadores entre ellos, a pesar de tener sus “mejores amigos” todo el curso se junta. La excepción es WWW a quien aíslan por pelear, pero si no pelea igual lo integran.</p>	<p>En general hay una buena relación entre los niños del curso, comparten y juegan juntos en recreo hay un niño en especial que no es aceptado del todo por sus pares ya que es muy peleador y los golpea durante los juegos trata de imponer sus ideas</p>	<p>Bien, no hay mayores conflictos, sin embargo hay niños que presentan “baja tolerancia a la frustración” lo que impide una relación más fluida entre ellos.</p>	<p>Son niños inquietos, les gusta moverse, pintar con temperas y crayones.</p> <p>Algunos mas hiperactivos que otros, pero les gusta mucho participar en clases.</p> <p>Solo hay problemas con un alumno que constantemente agrade a sus compañeros, no es integrado a los grupos de trabajo. Trabaja solo.</p>	<p>Son muy competitivos a tal punto que a cualquier actividad que no se esté trabajando desde ese ámbito ellos la modifiquen para poder competir.</p>

4.2.2. ¿CÓMO INTERACTÚAN LOS ALUMNOS Y LAS ALUMNAS ENTRE ELLOS?

Profesora N°1	Profesora N°2	Profesora N°3	Profesora N°4	Profesor N°5
<p>No existen grupos separados, pueden trabajar juntos sin problemas.</p> <p>A veces se les pide trabajar con aquellos que no se juntan e igualmente lo hacen sin problemas.</p>	<p>En general hay una muy buena relación muy armoniosa entre ellos</p> <p>Juegan juntos durante los recreos comparten sin problema en la sala de clases.</p>	<p>Hay una buena interacción, no existe la clásica división “niños y niñas” para las dinámicas o actividades intraaulas.</p>	<p>Son desordenados, pero no peleadores</p> <p>Trabajan bien.</p>	<p>Se empiezan a distanciar a medida que van creciendo pues los intereses van siendo cada vez más distintos</p>

4.2.3. ¿CUÁLES SON LAS CONDUCTAS DE INTEGRACION Y RESPETO DE ROLES QUE INTENCIONAS EN TU CLASE?

Profesora N°1	Profesora N°2	Profesora N°3	Profesora N°4	Profesor N°5
<p>No hago diferencias, todos pueden hacer lo que quieran y les guste, siempre que exista respeto entre ellos.</p>	<p>Como curso se relacionan muy bien, no es necesario hacer cosas por separado: las niñas son ordenadas y tranquilas .</p> <p>Los niños no son peleadores, pero son más desordenados.</p>	<p>Nada solo las actividades generales.</p> <p>En el curso que sean mitad niños y niñas hace que la influencia entre ellos sea muy grande puesto que los alumnos/as están habituados a relacionarse entre ellos respetando su identidad de género.</p>	<p>Con creaciones colectivas, en que ellos se reúnen libremente para trabajar.</p> <p>Generalmente trabajan indistintamente niños y niñas.</p> <p>Se integran bien, crean con respeto a las ideas de todos.</p> <p>No he observado grupos fijos de trabajo.</p>	<p>En las actividades libres, cada uno elige con quien trabajar o jugar. Ahí se juntan en grupos mixtos.</p>

ANEXO N°4: MATRICES DE TRABAJO DE ALUMNOS Y ALUMNAS

CATEGORÍA N°1: ROLES DE GÉNERO

1.1. SOY UN NIÑO PORQUE:

ALUMNO 1	ALUMNO 2	ALUMNO 3	ALUMNO 4
porque me gusta ser niño porque juegan cosa divertidas y las niñas cosas aburridas	lindo	Es divertido Me gustajugara la pelota es muy di vertido y corro fuerte Me gusta es muy divertido	megusta ser niño Victor porque es difertido y se puede jugar

ALUMNO 5	ALUMNO 6	ALUMNO 7	ALUMNO 8
grandes fuertes inteligentes buenos lindo chicos	por que son futbolista y deportistas fuertes muy fuertes y grandes	Me gusta jugar a otras cosas También porque somos diferentes y los niños tienen pelo corto también porque los hombres no se maquillan	soy genial

ALUMNO 9	ALUMNO 10	ALUMNO 11	ALUMNO 12
me gusta el futbol	porque soy futbolista	grande chanchulete comilon jugar bueno amigos	Me gustaser niño Es divertido Es genial Me gusta ser hombre Porque soy grande Soy un tonto
ALUMNO 13	ALUMNO 14	ALUMNO 15	ALUMNO 16
Porque juego a la pelota Porque mi mamá quería un niño Porque mi mamá me ayuda en los trabajos mi papá me lleva a los juegos porque mi mama piesa que soy muy bonito porque soy pequeño porque soy alegre	Es divertido podimo aser artas cosas que la mujeres	Megusta gugar ala pelota	porque corro rapido porque soy lindo porque soy inteligente porque no soy peleador porque soy cariñoso y porque soy alegre

1.2. SOY UNA NIÑA PORQUE:

ALUMNA 1	ALUMNA 2	ALUMNA 3	ALUMNA 4
<p>Ami me gusta ser niña porque hestan las muñecas, las muñecas,lo diarios, etc etc.</p>	<p>me gusta Tener el pelo largo porque soy creatiba me gustan las cosas femeninas los corazones y las flores.</p>	<p>Yo soy una niña porque megusta jugar y compartir con mis amigos y amigas.</p>	<p>porque tengo el pelo largo. porque me gustan mucho las flores. me coloco aros</p>

ALUMNA 5	ALUMNA 6	ALUMNA 7	ALUMNA 8
<p>porque me gusta y porque desde el cielo me mandaron a la guatita de mi mamá mujer o niña.</p>	<p>Ami me gusta ser niña porque: puedo jugar con mis muñecas y puedo jugar a la pinta a las cemaditas</p>	<p>porque me gusta jugar con las muñecas y me gusta a prender</p>	<p>Porque le hago caso a mi mamá. Dios nos creo todo y debemos compartir con los demás</p>
ALUMNA 9	ALUMNA 10	ALUMNA 11	ALUMNA 12
<p>porque naci niña y porque me gusta ju gar juegos de niña.</p>	<p>Fabiola es linda ermosa amorosa bonita trabiesa</p>	<p>Porque nasi niña. Y me gusta vestirme como yo quero</p>	<p>me guta se señorita tienes que venir con moños me guta como soy pueden jugar con muchas cosas te asen rulos como argunas tias especial la tia viviana</p>

1.3. NIÑAS ¿QUÉ ME GUSTA JUGAR?

ALUMNA 1	ALUMNA 2	ALUMNA 3	ALUMNA 4
a jugar a cocinar	a las barbies	a las muñecas	a la limusina

ALUMNA 5	ALUMNA 6	ALUMNA 7	ALUMNA 8
a la escondida a la pinta	al tiburón, la pinta, la escondida	a las escondidas y a la pinta	ami meguta jugar la pinta la escun didas.

ALUMNA 9	ALUMNA 10	ALUMNA 11	ALUMNA 12
a la cuerda	me gusta jugar a la pinta	La pinta, escondida, pinta color, relojito y hielo hielo sol	

1.1. NIÑOS ¿QUÉ ME GUSTA JUGAR?

ALUMNO 1	ALUMNO 2	ALUMNO 3	ALUMNO 4
ala pelota	a la limosina	megusta jugar mucho al futbol	A los autos

ALUMNO 5	ALUMNO 6	ALUMNO 7	ALUMNO 8
a la pelota	ala pinta	a el vaquetbol	pinta bolebol fútbol

ALUMNO 9	ALUMNO 10	ALUMNO 11	ALUMNO 12
a la pinta	a la pelota	fucbol fucbol americano pipon	amime gusta jugar de bajo del esenario

CATEGORÍA N°2: USO DE ESPACIOS ABIERTOS EN LA ESCUELA

2.1. EN LA ESCUELA LAS NIÑAS JUGAMOS A:

ALUMNA 1	ALUMNA 2	ALUMNA 3	ALUMNA 4
a saltar en la cuerda y mas todabia	tirar la pelota	la pinnta	las muñecas

ALUMNA 5	ALUMNA 6	ALUMNA 7	ALUMNA 8
la escondida	la pinta	muñeca y a la cuerda	nosotras jugamos a la pinta

ALUMNA 9	ALUMNA 10	ALUMNA 11	ALUMNA 12
la pinta	a la libosina	las barbís a los caballosl	

2.2. EN LA ESCUELA LOS NIÑOS JUGAMOS A:

ALUMNO 1	ALUMNO 2	ALUMNO 3	ALUMNO 4
la pelota	a la limosina	a la pelota	Los autos y pelota

ALUMNO 5	ALUMNO 6	ALUMNO 7	ALUMNO 8
la pelota	ala pinta	pinta, fútbol, vasquetbol, bolebol	limocina basquetbol bolebol pintar

ALUMNO 9	ALUMNO 10	ALUMNO 11	ALUMNO 12
la pinta	la pinta	con algunos abeses arto	amime gusta jugar de bajo del esenario

2.3. NIÑAS, EN EL RECREO JUEGO CON:

ALUMNA 1	ALUMNA 2	ALUMNA 3	ALUMNA 4
mis amigas	<ul style="list-style-type: none"> • mejor amiga 	dos compañeras	<ul style="list-style-type: none"> • mejor amiga

ALUMNA 5	ALUMNA 6	ALUMNA 7	ALUMNA 8
<ul style="list-style-type: none"> • mejor amiga 	<ul style="list-style-type: none"> • mejor amiga y cinco compañeros de curso. 	dos compañeras y dos compañeros	<ul style="list-style-type: none"> • mejor amiga y tres compañeros de curso.

ALUMNA 9	ALUMNA 10	ALUMNA 11	ALUMNA 12
tres compañeras de curso	con nadie	cuatro compañeras de curso	

2.1. LOS NIÑOS EN EL RECREO JUEGO CON:

ALUMNO 1	ALUMNO 2	ALUMNO 3	ALUMNO 4
<ul style="list-style-type: none"> • mejor amigo y tres compañeros de curso. 	<ul style="list-style-type: none"> • mejor amigo 	<ul style="list-style-type: none"> • mejor amigo y dos compañeros de curso. 	nadie

ALUMNO 5	ALUMNO 6	ALUMNO 7	ALUMNO 8
dos compañeros y etc.	tres compañeros de curso	mejor amigo y tres compañeros de curso.	cuatro compañeros de curso

ALUMNO 9	ALUMNO 10	ALUMNO 11	ALUMNO 12
tres compañeros y una compañera	todos (sin nombres)	dos compañeros y dos compañeras	dos compañeros

CATEGORÍA N°3: SE PROPICIA LA INTEGRACION DE GÉNERO (TRABAJO EN EQUIPO MIXTO)

¿CON QUE COMPAÑERO O COMPAÑERA ME GUSTA HACER TRABAJOS EN GRUPO?

ALUMNA 1	ALUMNA 2	ALUMNA 3	ALUMNA 4
1 mujer	4 mujeres	2 mujeres	3 mujeres

ALUMNA 5	ALUMNA 6	ALUMNA 7	ALUMNA 8
1 mujer	2 mujeres 3 varones	1 mujer 1 varón	1 mujer 2 varones.

ALUMNA 9	ALUMNA 10	ALUMNA 11	ALUMNA 12
3 mujeres	1 mujer 2 varones	cuatro compañeras de curso	

ALUMNO 1	ALUMNO 2	ALUMNO 3	ALUMNO 4
1 varón	1 varón	3 varones	3 varones

ALUMNO 5	ALUMNO 6	ALUMNO 7	ALUMNO 8
3 varones y etc.	3 varones	4 varones	3 varones

ALUMNO 9	ALUMNO 10	ALUMNO 11	ALUMNO 12
1 varón	1 varón	3 varones	con los mismos (2 varones)

ANEXO N° 5: MATRICES DE TRABAJO DE EQUIPO DIRECTIVO

CATEGORÍA N°1: DISCURSO INSTITUCIONAL

	Existe una intencionalidad de género en la Institución
DIRECTOR	<p>No, no está explicitado así.</p> <p>No hay trabajos o directrices al respecto. Ni en la sede de Básica ni Media. Si se toca el tema es por el Director de valores, ellos lo trabajan en el contexto de sus planificaciones, pero es un tema más de los tratados.</p>
SECRETARIA ACADÉMICA	Según lo observado, en las planificaciones no se pide una intencionalidad respecto al tema de equidad de género. Tampoco se veta, al contrario, si algún o alguna docente propicia esta discusión en sus planificaciones.
PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	<p>“La corporación nace por la inquietud que despierta de un empresario cristiano, el problema de la equidad en Chile, quien gestiona esta iniciativa convencido de que brindar igualdad de oportunidades en educación constituye un imperativo moral y una posibilidad de aportar eficazmente al desarrollo de nuestro país”</p> <p>Misión entregar educación de calidad: sólida formación académica; formación valórica que emerge de los valores cristianos; un desarrollo afectivo equilibrado y armónico,</p>

	Promueve valores de equidad de género entre sus alumnos y alumnas
DIRECTOR	<p>“Los alumnos y alumnas pueden participar de todas las actividades que el colegio propone; no se discrimina de ninguna forma.</p> <p>De hecho cualquier alumno y alumna puede tranquilamente golpear la puerta de Dirección y será atendido sin problemas”</p>
SECRETARIA ACADÉMICA	Las actividades están abiertas a todos y todas. Un ejemplo de ello es la participación en los talleres hay de malabarismo, danza árabe, folklor, pequeños exploradores (mixto), etc. Pero es necesario conversar el tema como institución ¿Qué pasa con una alumna a la que le apasiona el fútbol, por ejemplo?
PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	<p>“Respecto de sus alumnos: Procura abrir espacios para que los alumnos cuenten con posibilidades de explorar, amplíen su campo de intereses, ejerzan la creatividad e inventiva, desarrollen sus aptitudes y busquen soluciones por ellos mismos o con sus compañeros y adultos que los educan (...)</p> <p>Las escuelas xxxxxxxx persiguen crear las condiciones para que los niños y niñas les sean proporcionados todos los estímulos que les permitan desarrollarse y acojan la escuela como su segunda casa”</p>

	La institución modela valores de equidad de género
DIRECTOR	“La verdad que en el Equipo Directivo hay muy pocas mujeres: entre las dos sedes solo encontramos tres. Es diferente en el equipo docente en 1º y 2º básico, intencionadamente, solo hay profesoras y si vemos la totalidad de los docentes las mujeres están en amplia mayoría, aunque en la sede de Media se equilibra un poco más”
SECRETARIA ACADÉMICA	En la sede de Básica soy la única mujer del Equipo Directivo y debo demostrar constantemente mi capacidad de trabajo, mis logros, mi desempeño. Pero a puertas cerradas, en reunión de Equipo la relación es de absoluta igualdad.
PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	<p>“Respecto de los profesores se espera que los establecimientos sean lugares desafiantes de aprendizaje para los profesores, entendiendo estos, que educar requiere la constante reflexión y perfeccionamiento.</p> <p>Se espera promover ambientes sanos de trabajos, en los cuales exista de modo permanente y sistemático la posibilidad del disenso, la libertad y la responsabilidad personal y profesional. (...)</p> <p>Concebimos nuestras escuelas como lugares donde todos aprenden y todos educan. Por lo tanto se espera que los funcionarios co-docentes participen activamente del proceso de educación de los alumnos y de ellos mismos”</p>

ANEXO N°6: UN COMENTARIO SOBRE UNA ESCUELA INMERSA EN LA REALIDAD NACIONAL

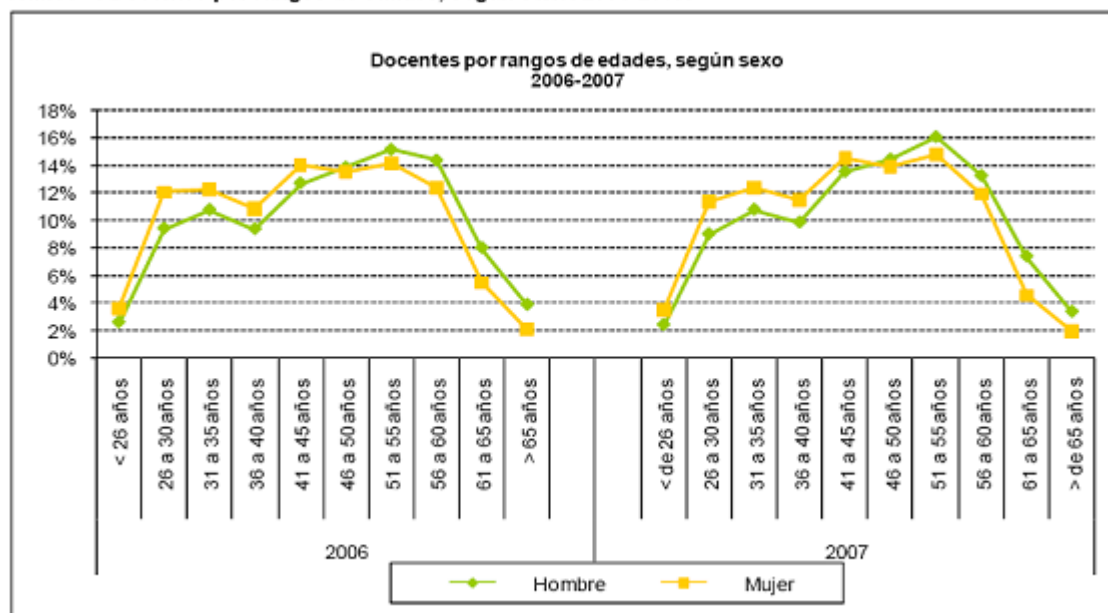
6.1. CHILE: UNA MIRADA AL SISTEMA EDUCATIVO AÑO 2006/2007

Basada en el documento de Baeza y otros (2008)⁹⁴,

- El documento señala que existen más profesoras que profesores, tanto en contextos urbanos como rurales y que las mujeres son levemente más jóvenes que ellos.

Si leemos los datos entregados en el gráfico siguiente, se puede observar que la mayoría de los/las docentes posee entre 51 y 55 años de edad, situación que ocurre en ambos sexos, y se repite tanto en el año 2006 como el 2007. En el año 2007, en este tramo se encuentra un 14.8% de las mujeres y un 16.1% de los hombres.

Gráfico : Docentes por rangos de edades, según sexo. 2006-2007.



Fuente: MINEDUC. Departamento de Estudios y Desarrollo

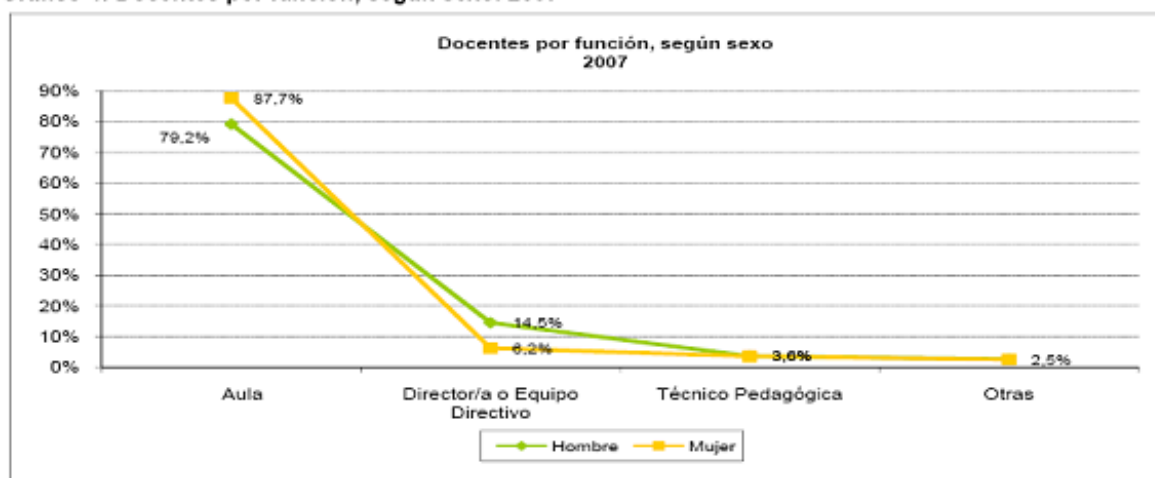
- A pesar de lo anterior en labores directivas es proporcionalmente mayor el porcentaje de hombres.

“En este sentido, en la docencia de aula las mujeres presentan mayor superioridad numérica, en cambio en las labores directivas no existen diferencias importantes entre el número de hombres y mujeres, sin embargo, proporcionalmente es mayor el porcentaje de hombres que cumplen funciones directivas. También es posible encontrar diferencias, en relación a las labores directivas, entre los distintos tipos de dependencia de los establecimientos, mientras que en los establecimientos municipales y de administración delegada hay más directores que directoras, en los

⁹⁴ Baeza, A.M y otros (2008) “Análisis del sistema escolar desde la perspectiva de género 2006-2007. Actores del sistema” MINEDUC [fecha de consulta: 02/11/2009] Disponible en <http://www.oei.es/pdf2/analisis-sistema-escolar-perspectiva-genero.pdf>

establecimientos particulares (subvencionados y no subvencionados) la situación es inversa, es decir, son más mujeres que hombres las que ejercen el rol de dirección de los establecimientos”⁹⁵

Gráfico .: Docentes por función, según sexo. 2007



Fuente: MINEDUC. Departamento de Estudios y Desarrollo

7

- o **Existen más profesoras en los niveles de Educación Parvularia, Enseñanza Especial y Enseñanza Básica.**

Como plantea el documento, es posible encontrar diferencias en cada tipo de educación y nivel, es así como encontramos más profesoras en los niveles de Educación Parvularia, Enseñanza Especial y Enseñanza Básica. A medida que ascendemos en el tipo de educación esta brecha disminuye, esto ocurre así en Enseñanza Media Científico – Humanista y Enseñanza Media Técnico – Profesional, incluso en la Enseñanza Media Técnico Profesional es mayor la proporción de hombres que de mujeres. En la educación de adultos la mayoría de la docencia es realizada por hombres⁹⁶.

Número y Porcentaje de docentes en Chile, según sexo. 2006 -2007

	2006		2007	
Total	171.741		174.882	
Mujer	121.552	70.8%	124.321	71.1%
Hombre	50.189	29.2%	50.561	28.9%

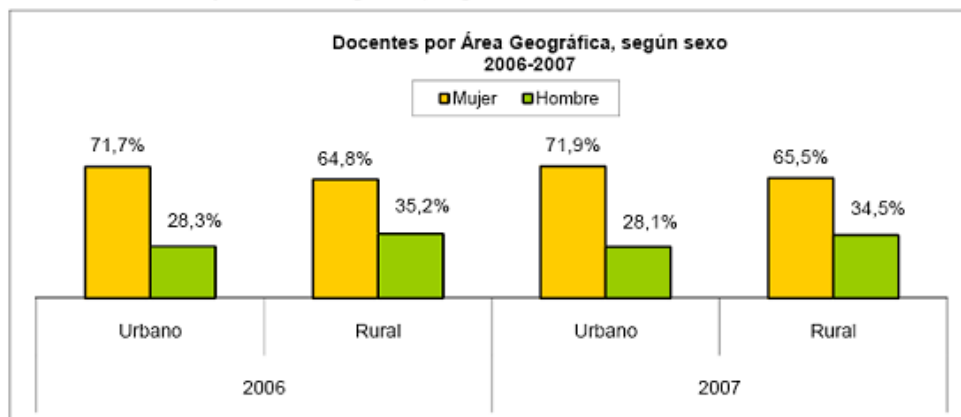
Fuente: MINEDUC. Departamento de Estudios y Desarrollo

⁹⁵Op. Cit. Baeza, A.M y otros (2008). Pág. 3

⁹⁶ op. Cit Pág 3

¿Cuál es la necesidad de conocer estas cifras? “Al ser los encargados de gran parte del proceso educativo de los niños y niñas en Chile, los equipos docentes de los establecimientos se constituyen como un pilar primordial del sistema escolar. Por lo tanto, es fundamental conocer cuáles son sus características, en dónde se desempeñan, cuáles son sus funciones y en qué áreas se encuentran especializados”⁹⁷

Gráfico : Docentes por Área Geográfica, según sexo. 2006-2007.



Fuente: MINEDUC. Departamento de Estudios y Desarrollo.

6.2. DOCENTES POR FUNCIÓN

o FUNCIÓN DE DOCENCIA EN AULA

Es “la acción o exposición directa realizada en forma continua y sistemática por el docente, inserta dentro del proceso educativo. Esta función forma parte de la función docente las cuales la componen la docencia de aula y las actividades curriculares no lectivas”⁹⁸

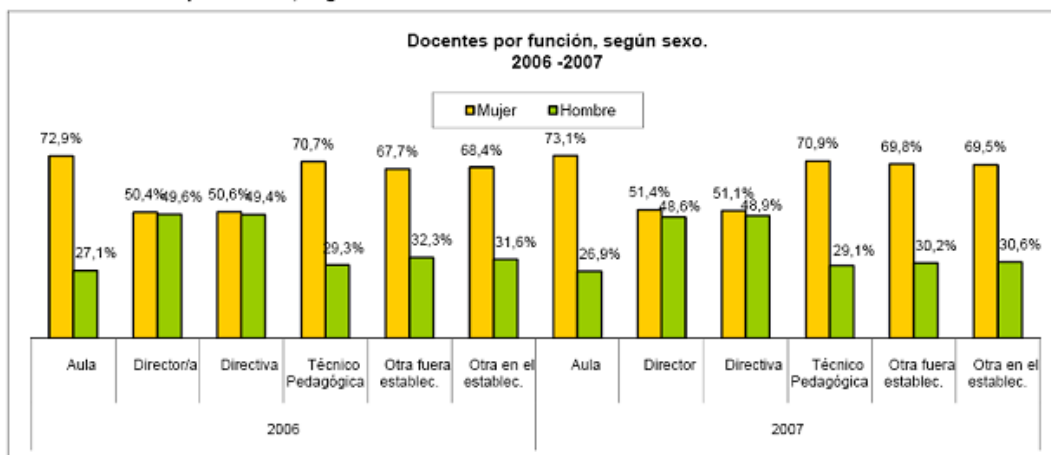
La realidad nacional como plantea el mismo estudio, nos dice que si bien el número de profesoras es superior al de profesores, al revisar las funciones que cumplen se observa “que la situación no es equivalente en todos los cargos. Tal como se observa en Gráfico la supremacía numérica de las profesoras respecto los profesores ocurre principalmente en la docencia de aula, en las labores técnico pedagógicas y en otras labores al interior o al exterior del establecimiento, con valores cercanos al 70% tanto en el año 2006 como 2007.”⁹⁹

⁹⁷ Op.cit pág 5

⁹⁸ Op. Cit Pág. 6

⁹⁹ Op. Cit Pág. 6-7

Gráfico : Docentes por función, según sexo. 2006-2007

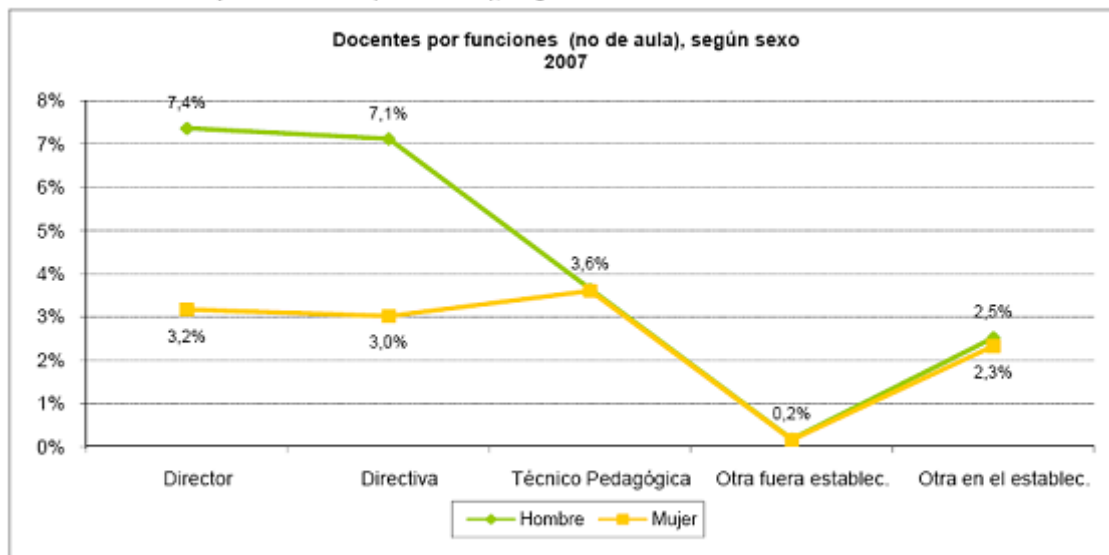


Fuente: MINEDUC. Departamento de Estudios y Desarrollo

○ **“FUNCIÓN DOCENTE DIRECTIVA**

Es aquella de carácter profesional de nivel superior que, sobre la base de una formación y experiencia docente específica para la función que se ocupa de lo atinente a la dirección, administración, supervisión y coordinación de la educación y conlleva tuición y responsabilidad adicionales directas sobre el personal docentes, paradocente, administrativo, auxiliar o de servicios menores y respecto de los alumnos y alumnas”¹⁰⁰

Gráfico : Docentes por funciones (no de aula), según sexo. 2007



Fuente: MINEDUC. Departamento de Estudios y Desarrollo.

Al analizar el gráfico expuesto no encontramos con que en los equipos directivos o en el cargo de director/a, no encontramos las diferencias que se encuentran en los docentes de aula. “En el 2007 de 7.662 directores/as 3.941 son mujeres y 3.721 son hombres, es decir, una diferencia de 2.8% lejana al 46.2% de diferencia en el

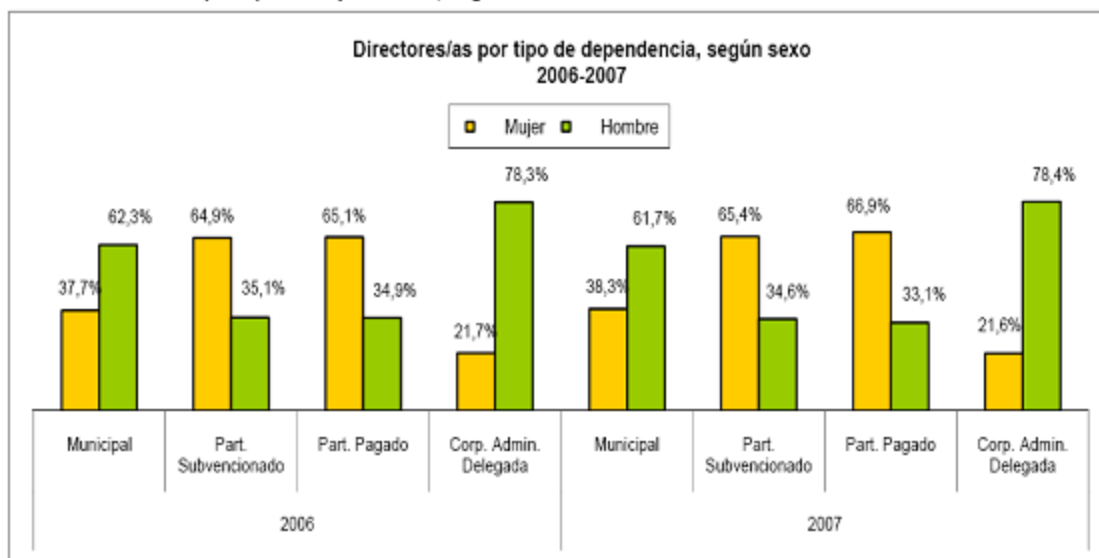
¹⁰⁰ OP.cit. Pág. 7

porcentaje de hombres y mujeres que son docentes de aula. Es decir, a pesar que los hombres son menos en el total general de docentes no se refleja esa diferencia en los cargos directivos.”¹⁰¹

○ **“FUNCIÓN TÉCNICO PEDAGÓGICA:**

Es aquella de carácter profesional de nivel superior que, sobre la base de una formación y experiencia docente específica para cada función, se ocupan de campos de apoyo o complemento a la docencia”.¹⁰²

Gráfico : Directores por tipo de dependencia, según sexo. 2006-2007



Fuente: MINEDUC. Departamento de Estudios y Desarrollo.

Independientemente del análisis anterior, encontramos diferencias en la repartición de los y las directoras según sea el tipo de dependencia que tenga el establecimiento. Si escrutamos los antecedentes diremos “ por ejemplo, en el año 2007 de los/as 3.889 directores/as del sector municipal un 37.7% son mujeres y 62.3% son hombres, sin embargo, en el sector particular subvencionado se invierte esta relación, ya que del total de 3.311 personas un 64.9% son directoras y un 35.1% son directores, situación que se repite en los establecimientos particulares sin subvención, en donde 65.1% son mujeres y el 34.9% son hombres del total de 411 personas. En los establecimientos de administración delegada ocurre una situación similar a la de los establecimientos municipales en donde del total de 51 directores o directoras declaradas en los establecimientos 78.4% son hombres”¹⁰³

A nivel nacional la realidad representada en el estudio indica que “al realizar la distribución de los funciones al interior de cada sexo, se ratifican las diferencias entre la docencia de aula y en las funciones directivas. Se muestra como en el año 2007 del

¹⁰¹ Op.Cit Pág 7

¹⁰² La descripción realizada a continuación se extrae del Estatuto 19.070 de los Profesionales de la Educación.

¹⁰³ Op. Cit Pág. 9

total de mujeres que se desempeñan como docentes un 87.7% lo realiza como docente de aula y un 6.2% en funciones directivas, ya sea como directora o parte del equipo de dirección Mientras tanto que en el caso de los hombres, un 79.2% es docente de aula y un 14.5% forman parte de la dirección de los establecimientos, esto es proporcionalmente más del doble de las mujeres. En las otras funciones, los porcentajes son similares para ambos sexos.”¹⁰⁴

Observemos la coherencia del discurso formal y la realidad concreta de la escuela estudiada, analizando las otras áreas involucradas en este proceso formador. Según lo explicitado en el documento:

○ **“EL PERSONAL ASISTENTE DE LA EDUCACIÓN”¹⁰⁵**

Corresponde a aquellas personas que se desempeñan en los establecimientos educacionales de Educación Parvularia, Básica, Media Científico Humanista y Técnico Profesional, Adultos e Internados que cuenten con rol base de datos (RBD) y/o que estén contratados por un sostenedor y que realicen al menos una de estas funciones:

1. De carácter profesional, es aquella que realizan los profesionales no afectos al Estatuto de los Profesionales de la Educación, para cuyo desempeño deberán contar con una carrera de a los menos 8 semestres.
2. De paradocencia, que es aquella de nivel técnico complementaria a la labor educativa, dirigida a desarrollar, apoyar y controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo las labores de apoyo administrativo necesarias para la administración y funcionamiento de los establecimientos.
3. De servicios auxiliares, que es aquella que corresponde a labores de cuidado, protección, mantención y limpieza de los establecimientos, excluidas aquellas que requieran conocimientos técnicos específicos”.¹⁰⁶

El informe señala que la información recabada de este importante sector es relativamente nueva solo del 2006 en adelante, por lo que el análisis se realizará con la encuesta del 2007, que cubre aproximadamente el 70% de los establecimientos nacionales

Número y Porcentaje de Asistentes de la Educación en Chile, según sexo. 2007

Total	77.325	
Mujer	46.973	60,7%
Hombre	30.352	39,3%

Fuente: MINEDUC. Departamento de Estudios y Desarrollo.

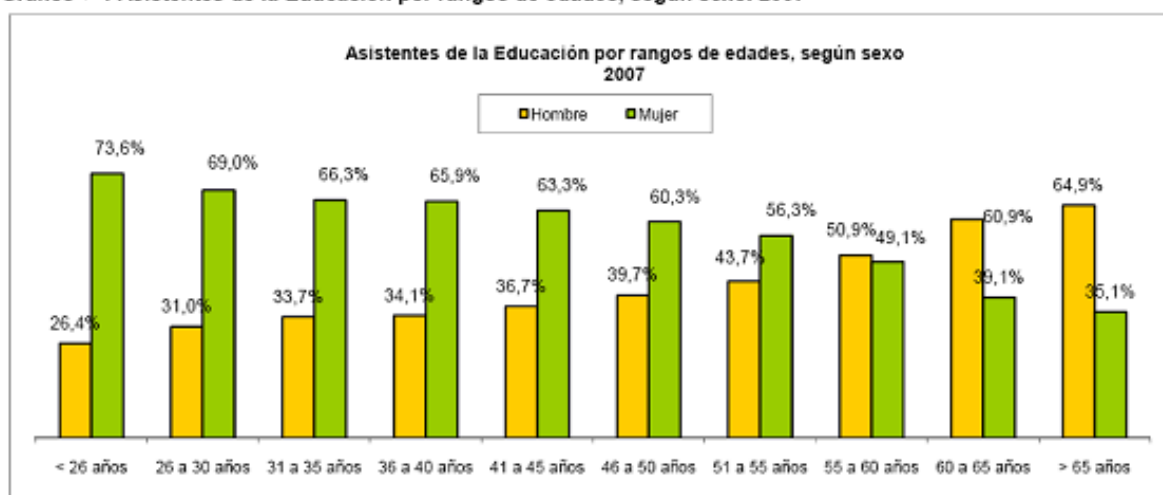
¹⁰⁴ Op. Cit. Pág. 7-8

¹⁰⁵ Basado en las leyes 19464 y 20244.

¹⁰⁶ Op. Cit. Baeza y otros. Pág. 16

“En cuanto a las edades del personal Asistente de la Educación, del universo de 46.973 mujeres 72.8% posee menos de 50 años, siendo el tramo entre los 41 y 45 años el que posee el mayor número de asistentes con un total de 7.697 personas, equivalentes a un 16.4% del total de mujeres. Es más en todos los tramos inferiores a los 45 años las mujeres superan proporcionalmente a los hombres. Sin embargo, a partir del tramo de 46 a 50 años en donde se sitúan el 15% de los hombres y el 14,7% de las mujeres, la tendencia se invierte siendo los hombres los que superan proporcionalmente a las mujeres en todos los tramos. La diferencia es mayor en los tramos superiores a los 60 años (edad de jubilación de las mujeres) en donde las diferencias superan los 4 puntos porcentuales”¹⁰⁷.

Gráfico : Asistentes de la Educación por rangos de edades, según sexo. 2007



Fuente: MINEDUC. Departamento de Estudios y Desarrollo.

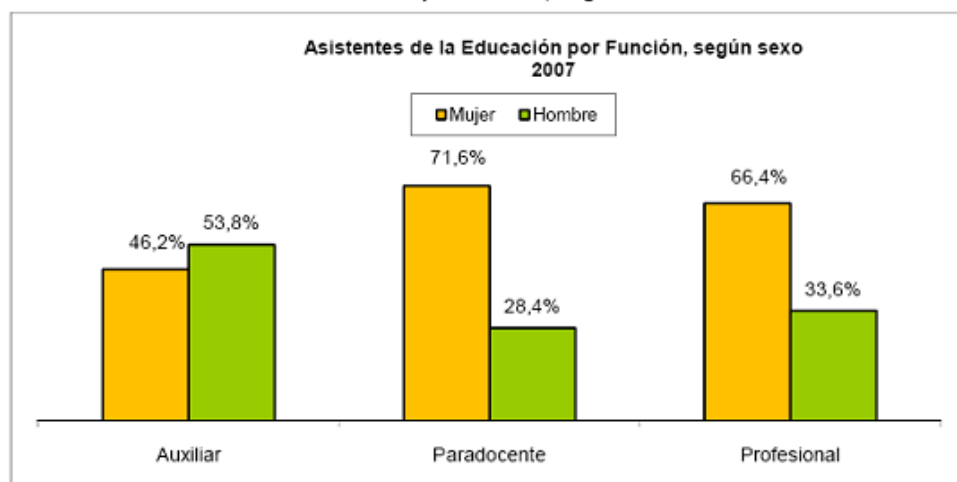
Como vimos el personal Asistente de la Educación, puede cumplir al interior del establecimiento educacional funciones en tres ámbitos: Auxiliar, Paradocente y Profesional, la distribución por sexos queda claramente explicitada al observar el grafico pertinente. Al revisar por estamentos nos encontramos con que prevalecen los varones en el área Auxiliar, mientras que en el área Paradocente y Profesional existe un claro predominio de las mujeres.

“Así mismo, si revisamos la distribución interna de cada grupo se identifica que mientras las mujeres concentran su participación en la función paradocente con un 60%, y auxiliar (31.4%), los hombres concentran su participación en estas mismas tareas, pero invirtiendo sus porcentajes dado que la función de auxiliar presenta un 56.4%, y paradocente un 36.8%. Así, la tendencia a la feminización no se distribuye igualmente en todas las estamentos, sino que más bien depende de las funciones que desempeñan”¹⁰⁸.

¹⁰⁷ Op. Cit. Baeza y otros. Pág. 17

¹⁰⁸ Op. Cit. Pág. 19

Gráfico : Asistentes de la Educación por función, según sexo. 2007.



Fuente: MINEDUC. Departamento de Estudios y Desarrollo.

6.2. UNA MIRADA AL ESTABLECIMIENTO OBSERVADO

Condiciones planteadas en el establecimiento en que se realizó la observación.

La Corporación a la cual pertenece imparte educación hasta 4º Medio, pero el lugar de estudio corresponde a la sede de Básica, que posee cursos desde Pre-kínder a 6º Básico.

- o **Encontramos profesoras y educadoras de párvulos, lo que hace un total de 36 personas que cumplen docencia en aula.**

De este total de personas encontramos que el 13.5 % corresponde a profesores y 86.5 % corresponde a profesoras, como vemos el establecimiento está sobre el promedio nacional. En entrevista realizada al Director del establecimiento, durante el mes de Noviembre, puntualizaba la presencia solo de profesoras y educadoras en los niveles de parvularia y hasta NB4, ello a pesar de “no existir un discurso de género intencionado en la escuela”. Por otra parte, la edad de los profesores y profesoras es similar a la nacional, con un predominio de docentes sobre 40 años.

- o En el establecimiento estudiado nos encontramos con que **el Equipo Directivo completo (Sede básica y Media en conjunto) está formado por 9 personas, de ellas tres son mujeres y el resto hombres.** Si calculamos el porcentaje nos encontramos con las siguientes cifras: 33.3% del equipo Directivo es femenino y los 2/3 restantes pertenecen al género masculino.

Al realizar un análisis similar, pero solo en **la Sede de Básica nos encontramos con una realidad que asombra, por decir lo menos: solo una mujer forma parte del Equipo Directivo (20%) y el 80% restante son varones.**

Me parece importante resaltar que numerosas investigaciones han demostrado, que además de los discursos verbales o escritos, es el modelo representado el que internalizan los niños. Es mi análisis, que nos encontramos frente a otra arista de la discriminación de género, otra faceta del curriculum oculto: las profesoras asumen, esta vez en la escuela, el papel “protector”, “abnegado” y marcado por los sentimientos que su género desempeña tan cabalmente.

Entonces, nos encontramos con que en la escuela, segundo lugar de socialización de los niños y niñas menores, numerosas mujeres los acogen, les enseñan y les entregan las normas de este nuevo mundo escolar. ¿Alguna similitud con el rol que desempeña su madre, su abuela o sus tías? ¿Es parte de la enseñanza entregada a las alumnas, que no solo ellas se invisibilizan en la escuela?

- El **personal Asistente de la Educación** está dividido en los tres estamentos antes indicados y suman en total 21 trabajadores, de este total encontramos que el 36% corresponde a varones y el 64% corresponde a mujeres.

Al analizar en profundidad algunas áreas nos permite afirmar que en el ámbito de los auxiliares este porcentaje es 55.55% de varones y las mujeres completan un 44.44 %, este porcentaje es diferente en el área paradocente donde encontramos un 50% repartido equitativamente para cada género. Como vemos la particularidad del colegio se da en el área paradocente, donde la diferencia es notoria comparada con el estudio nacional, siendo en los auxiliares muy similar a lo mostrado en el estudio.

En todo caso al focalizar la mirada en los modelos representados frente a los alumnos y alumnas, vemos que los estereotipos de género se mantienen. Si observamos el área de auxiliares, encontramos que las labores de mantenimiento de las salas de clases y oficinas, es desarrollado principalmente por las mujeres y las labores de mantención de los espacios correspondientes a patio, jardines y perímetro del colegio es comúnmente realizado por los auxiliares varones. Asimismo en las actividades extracurriculares, el mover y montar el escenario corresponde casi exclusivamente a los hombres, también el acarreo de sillas, el movimiento de graderías y el montaje de cortinajes y/o alfombras. Las auxiliares barren y sacuden cuando la instalación está realizada.

Al contemplar otras dependencias del colegio nos encontramos con modelos similares: existe presencia de mujeres en las áreas administrativas y de finanzas (como secretarías y encargadas de “caja chica”) y los varones los encontramos como encargados de la sala de computación y encargado de la sala de recursos audiovisuales (CRA), también encontramos hombres en portería y cuidador nocturno.

No puedo dejar de registrar la mantención de los estereotipos de género modelados, los hombres son más fuertes, realizan trabajos más peligrosos, las mujeres se desempeñan adecuadamente en el área de servicio. La Organización Internacional del Trabajo (OIT), planteó para el año 2009 un énfasis en su plan de acción sobre igualdad de género y lo que denominó “La igualdad de género en el corazón del trabajo

decente”¹⁰⁹ en este documento se plantea la necesidad de que cada persona tenga acceso a un trabajo, no solo remunerado, sino que además proporcione “El trabajo decente resume las aspiraciones de las personas en su vida laboral. La OIT está empeñada en fomentar las oportunidades para que las personas de uno y otro sexo lleguen a la meta de un trabajo decente y productivo en condiciones de libertad, igualdad, seguridad y dignidad. Sus cometidos principales son promover los derechos en el trabajo, impulsar oportunidades de empleo, mejorar la protección social y fortalecer el diálogo social. Para muchas mujeres, no obstante, el acceso a los derechos, el empleo, la protección social y el diálogo social es limitado. Así pues, en la labor de la OIT se concede particular atención a la igualdad de género.”¹¹⁰

¹⁰⁹OIT: “ La igualdad de género en el corazón del trabajo decente” (2009) [fecha de consulta: 15/11/2009]
Disponible en http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---gender/documents/publication/wcms_093672.pdf

¹¹⁰ Op.cit