



GOBIERNO DE CHILE
Ministerio de Educación



Material de Apoyo con Perspectiva de Género para Formadores y Formadoras



Ilustración alumna Colegio Artístico de Quinta Normal



GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN



Material de Apoyo con Perspectiva de Género para Formadores y Formadoras

**Autoras: Elizabeth Guerrero
Victoria Hurtado
Ximena Azua
Patricia Provoste**

Este Material de Apoyo fue elaborado por Elizabeth Guerrero, Victoria Hurtado y Patricia Provoste de Hexagrama Consultoras y Ximena Azua como consultora externa.

Su elaboración fue una iniciativa del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación. Las personas que actuaron como contraparte por parte del Ministerio en el desarrollo de este Material fueron Erika Castillo y Marisa Blázquez.

Índice

Presentación	2
Introducción	3
Capítulo I. Género y Educación	13
1. Los Estudios de la mujer y los estudios de género	13
2. Definiendo el concepto de género	16
3. Equidad e igualdad en la educación	24
4. Incorporación de enfoque de género en la educación	27
Capítulo II. Oportunidades del Currículum para la incorporación de una perspectiva de Género	31
1. Objetivos Fundamentales Transversales	32
2. Objetivos Fundamentales Verticales	39
Capítulo III. Currículum oculto: prácticas docentes y socialización de género	49
1. Imaginarios de género	51
2. El sexismo en los textos escolares	59
3. Acciones posibles para desarrollar una práctica no sexista y no discriminatoria en el aula	62
4. Recomendaciones generales para evitar prácticas sexistas y discriminatorias	74
Capítulo IV. Ejemplos para incorporar Género en las prácticas de aula	76
1. Lenguaje y Comunicación	76
2. Matemáticas	79
3. Estudio y Comprensión de la Naturaleza	83
4. Estudio y Comprensión de la Sociedad	85
Glosario	88
Bibliografía	92
Documento de Apoyo N°1: Evolución del pensamiento feminista	100
Documento de Apoyo N°2: Marcos Internacionales y Nacionales en Educación y Género	116

Presentación

El material que se presenta a continuación es una invitación a reflexionar sobre las diferentes oportunidades que hoy día la educación que se imparte en nuestro país otorga a niños y niñas para su desempeño futuro. Es una invitación también a mirarse como educadores y educadoras para dilucidar cuál es la colaboración que se puede realizar para reducir esas diferencias. La opción que se ofrece en estas páginas apunta a transformar las interacciones que se producen en el ámbito escolar y los contenidos que allí se imparten de modo de propiciar la igualdad de oportunidades para niños y niñas a través de prácticas educativas que se sustenten en lógicas de equidad de género.

La calidad del sistema educativo no se puede evaluar solamente a través de los resultados de las mediciones internacionales o nacionales del logro académico de los y las estudiantes, sino que también por el desarrollo de capacidades para la convivencia y la tolerancia, el respeto al otro y a la otra, el impulso a la creatividad, la inserción futura en el mercado laboral, el ejercicio de la ciudadanía y la democracia. Todo ello, el logro académico y el desarrollo social puede ser alcanzado con menores trabas si se consideran las actuales diferencias entre niños y niñas y se promueve la igualdad.

En esta perspectiva, este documento dirigido a profesionales de la educación que se desempeñan como “formador(a) de formadores(as)” pretende sintetizar una base teórica común que ofrezca oportunidades para realizar un trabajo reflexivo y sustentable en la formación de profesores y profesoras que, consistente con las políticas de gobierno vigentes, considere la perspectiva de género.

El material que se presenta a continuación se inicia con una introducción sobre la incorporación de la perspectiva de género en el sistema educativo chileno. Le siguen cuatro capítulos. El primero de ellos entrega algunas consideraciones y concepciones generales sobre género para luego entregar una reflexión sobre la vinculación entre género y educación. En el segundo capítulo se hace una exploración sobre las potencialidades del currículum vigente para incorporar la perspectiva de género en él. En el tercero se evidencia la forma en que las prácticas de aula pueden contribuir a mantener o cambiar las prácticas sexistas, entregando algunas sugerencias para promover una socialización no discriminatoria. Por último, en el cuarto capítulo se proponen algunos ejemplos para la incorporación práctica de la perspectiva de género en una actividad de aula en cuatro subsectores de aprendizaje: Lenguaje, Matemáticas, Comprensión del Medio Social y Comprensión de la Naturaleza.

Introducción

La discusión sobre la educación de las mujeres en Chile a inicios del siglo XIX, ¹ se da en el marco de la discusión acerca de la educación del pueblo. Al iniciarse el período de la Independencia, la educación de las mujeres estaba prácticamente abandonada y sólo algunos conventos ofrecían enseñanza para niñas acomodadas, la cual se centraba especialmente en la formación religiosa y en habilidades de tipo doméstico.

Durante el gobierno de José Miguel Carrera se ordenó a los conventos y cabildos abrir escuelas de primeras letras para niños. La Junta de Gobierno de 1813 reglamentó la educación primaria, destacando la responsabilidad del Estado en la educación de la población. Durante los primeros años del siglo XIX la educación primaria de las niñas ya existe, aunque de manera limitada comparada con la también precaria y escasa educación de los niños.

La Ley de instrucción primaria, aprobada el año 1860, tiene su origen casi 20 años antes. En sus proyectos iniciales no se incorpora a las mujeres, lo que es criticado por el entonces diputado Manuel Montt. La Ley de 1860, en tanto, plantea que la educación será gratuita y comprenderá a hombres y mujeres, sin hacer distinciones en la educación de niños y niñas, asumiendo una base común de formación para ambos sexos y matices de diversidad para cada uno. Así, por ejemplo, en las escuelas superiores de mujeres se sustituye la enseñanza del dibujo lineal y de la constitución política por la de economía doméstica, costura y bordado.² De esta manera, se establece una base común de saberes, pero se contempla una diferenciación en la preparación de hombres y mujeres, donde los primeros se preparan para la vida pública y las segundas para la vida doméstica. Las regulaciones posteriores no afectan el fondo de este principio.

La fundación de las escuelas mixtas en 1881 incrementa el acceso de las mujeres a la educación, especialmente en las zonas rurales donde la posibilidad de enseñar en conjunto a niños y niñas abarata costos permitiendo expandir la oferta.

Desde 1854 a 1907 aumenta de manera importante el número de alfabetos, pasando de un 17,3% a 42% los hombres y de un 9,7% a un 37,9% las mujeres. La brecha entre hombres y mujeres va disminuyendo fuertemente también. La matrícula de niños y niñas va aumentando, pasando la matrícula de ambos sexos a estar prácticamente equiparada a inicios del siglo XX.

La importancia de la educación de las niñas en las primeras décadas del siglo XX tiene que ver más explícitamente con enfrentar la pobreza. Las escuelas aparecen como una oportunidad para aprender mejores formas de alimentación, cuidado

¹ Esta revisión general sobre la educación de las mujeres en el siglo XIX e inicios del XX fue extraída del libro de Egaña, Nuñez y Salinas, 2003.

² Eran parte de las materias comunes: lectura y escritura del idioma patrio, doctrina y moral cristiana, elementos de aritmética práctica y el sistema legal de pesos y medidas.

de enfermedades, higiene, así como un espacio donde desarrollar habilidades que les permitan contribuir al sustento familiar, siendo menos frecuente que antes la mención valórica y moralizante.

El aumento de niñas en las escuelas demanda la presencia de preceptoras, ya que no es aceptado que las niñas sean atendidas por hombres. Por su parte, las escuelas mixtas debían ser dirigidas por mujeres, por lo que su apertura significa también un aumento de mujeres preceptoras. Por otro lado, se propicia la feminización de la docencia primaria en la medida que se piensa que las mujeres trabajarán por salarios menores que los hombres, lo que permite enfrentar los costos de una educación masiva, así como la falta de interés de los hombres por ejercer esta profesión dados los bajos salarios. Durante el siglo XX la proporción de mujeres en la docencia primaria es claramente mayoritaria.

Este proceso de feminización de la docencia significa el ingreso de un número significativo de mujeres al mundo laboral, y específicamente, al legitimado y reconocido ámbito de los funcionarios públicos.

La reforma de fines del siglo XX y la equidad de género

En los años noventa se desarrollan procesos relevantes y propicios para la incorporación de la perspectiva de género en el sistema educativo chileno.³ Por una parte, se impulsa una reforma educativa y por otra, se promueve el desarrollo de políticas de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. El año 1991 se crea el Servicio Nacional de la Mujer -cuya Directora tiene el rango de Ministra-, como un organismo público responsable de colaborar con el Ejecutivo en la labor de promover la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres en el desarrollo político, social, económico y cultural del país.⁴ Por otra parte, en junio de 1999 se promulga una reforma constitucional histórica para hacer explícita la igualdad jurídica entre hombres y mujeres, con esta reforma se modifica el artículo 1º de la Constitución señalando que ‘las personas’ (y no los ‘hombres’) nacen libres e iguales en dignidad y derechos.

En el Ministerio de Educación, en tanto, se crea el Programa de la Mujer, dependiente del Departamento Extraescolar y Programas Formativos Complementarios de la División de Educación General.⁵ Este programa se propone como tarea prioritaria avanzar en la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres dentro del sistema educacional chileno. En un primer momento el tema principal recogido por este Programa es la deserción de las jóvenes embarazadas. A ello se suma posteriormente la educación sexual y luego la incidencia en la reforma curricular, junto a otras acciones. El Programa de la Mujer mantiene una relación de cercanía con SERNAM que permite impulsar

³ La información que se presenta a continuación se basa en el estudio “Reforma educativa y género. Un estado de situación en Argentina, Chile, Colombia y Perú”, realizado por Hexagrama Consultoras, durante el año 2004, con el apoyo de la Fundación Ford.

⁴ Tiene entre sus roles los de promover y coordinar el conjunto de políticas públicas relevantes para la equidad de género.

⁵ En su mismo status se encontraban los Programas de Drogas, Medio Ambiente y Ciudadanía.

acciones conjuntas. Al mismo tiempo, se va generando una opinión y sensibilización favorable a la equidad de género al interior del propio Ministerio. Sin embargo, su posición dentro del organigrama institucional, como un programa tangencial dentro de la institución, le impide tener un mayor impacto dentro de las políticas centrales del Ministerio.

A fines de los noventa se crea en el marco de la reforma curricular la Unidad de Apoyo a la Transversalidad, que depende de la División de Educación General. Esta unidad tiene por finalidad asistir la implementación de los Objetivos Fundamentales Transversales, conteniendo entre sus temáticas las de ciudadanía, medio ambiente, derechos humanos y género, entre otros. Con ello, el género deja de ser responsabilidad de un programa específico, y pasa a ser parte de una unidad que tiene en su conjunto otros temas que se propone transversalizar en la educación, lo que tiene ventajas y desventajas que se discutirán más adelante.

En este período, uno de los principales esfuerzos realizados para incorporar la perspectiva género en el sistema educativo se centra en la reforma curricular. El desafío planteado era el de incorporar una perspectiva de equidad de género a los aprendizajes y prácticas de los actores del sistema educativo, especialmente alumnos y alumnas.

Los planes y programas constituyen una de las principales vías a través de las cuales el enfoque de género puede ser incorporado al currículum educativo. Considerando la oportunidad ofrecida por la reforma, el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM) diseña una estrategia para incorporarlo en estos instrumentos.

La incorporación de género en planes y programas implica tomar en cuenta las desigualdades socialmente construidas entre hombres y mujeres, eliminando estereotipos y favoreciendo la igualdad de oportunidades para ambos sexos. Para ello, por ejemplo, los contenidos deberían contener datos históricos, tanto del hombre como de la mujer; las metodologías deberían ser participativas y ayudar a incorporar a las mujeres –tradicionalmente más pasivas- a grupos mixtos; el lenguaje debería ser incluyente, como una expresión de la voluntad de incluir a hombres y mujeres, entre otros aspectos.

A través de una consultora externa, primero, y del trabajo de un grupo de expertos y expertas después, SERNAM, en acuerdo con el Ministerio de Educación, realiza propuestas para incorporar enfoque de género en los planes y programas de los distintos niveles de Educación Básica y de Educación Media. No obstante, es importante destacar que estas propuestas se hacen en un proceso en marcha, por lo que hay un escaso margen para incorporarlas.

De acuerdo a la única evaluación realizada de esta iniciativa (Kaluf y Tchimino, 2002), el aspecto mayormente logrado en los planes y programas de la educación básica y la educación media es la visibilización de hombres y mujeres, nombrando a ambos sexos o utilizando un lenguaje genérico inclusivo. De manera general, puede afirmarse que desde el Ministerio hay una intención por

cuidar el lenguaje utilizado, por asegurar una presencia más o menos equitativa de imágenes de mujeres y hombres y, en algunos casos, por evitar la persistencia de estereotipos de lo socialmente aceptado para uno y otro sexo promoviendo roles distintos para ambos. Estos esfuerzos se traducen principalmente en las orientaciones didácticas y las sugerencias de actividades dadas a los y las docentes, más que en la identificación de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos a transmitir.

Asimismo, se han desarrollado iniciativas para la superación del sexismo en los textos escolares, reconociendo que en ellos se expresan los objetivos y contenidos del currículum explícito y contienen a la vez distintas dimensiones (como lenguaje, iconografía, transmisión de estereotipos) que operan de manera implícita u oculta en el proceso de enseñanza – aprendizaje de las y los jóvenes. Los textos escolares “juegan un papel importante en la estructuración de la identidad de género, la transmisión de patrones culturales y la internalización y valoración del rol social adscrito a cada sexo” (MINEDUC – SERNAM, 1997, pag. 25) por lo que han sido un objeto de estudio central en las investigaciones sobre género y educación.

Reconociendo este papel, SERNAM toma iniciativas en este campo casi desde su creación.⁶ Entre estas iniciativas se encuentra la elaboración de un Manual dirigido a editores y productores de textos escolares “Lo Femenino visible”, que se realiza en conjunto con el Ministerio de Educación. Este Manual es recomendado a las editoriales como instrumento para aplicar los criterios de género en la elaboración de estos textos.⁷

No existen estudios sobre sexismo en los textos escolares realizados después de la reforma curricular.⁸ En general, las percepciones de funcionarios(as) del Ministerio, profesionales de SERNAM, educadores(as) e investigadores(as) en esta área coinciden en que en los textos escolares ya no se encuentra el sexismo burdo que aparecía hasta hace pocos años en las imágenes y en el lenguaje. Pero se reconoce asimismo un avance limitado, dado principalmente por el lenguaje.

⁶ En 1991 se encarga un análisis de textos escolares que se publica en 1992. Coherente con ello, el Primer Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades 1994 – 1999, propone la eliminación del sexismo en los textos de estudio y otros materiales didácticos.

⁷ El conocimiento y uso efectivo del manual por las editoriales tendría que ser revisado.

⁸ De este tipo de análisis, solo se registran algunas tesis de grado que constituyen un importante insumo, como las de Maritza Mella y Acevedo y otras de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

La formación de profesores y profesoras

Los profesores y las profesoras son sujetos centrales en la implementación de los cambios impulsados por la reforma educativa, así como en la transmisión de valores y estereotipos de género, lo que implica que deben jugar también un importante papel en el cambio de éstos.

Los cambios curriculares por sí solos no asegurarán un cambio de lo que se trasmite en la escuela en términos de género, ya que independientemente del contenido del programa de estudios, la manera en que lo interpreta el profesorado ejerce una influencia considerable en el aprendizaje (Oficina Internacional de Educación, 2004). Los y las docentes juegan un rol relevante en la implementación del currículum explícito y en la transmisión del currículum oculto, reproduciendo no sólo los contenidos definidos en los programas, sino las conductas, actitudes y estereotipos que provienen de su propia socialización de género.

El número de profesores y profesoras en todos los niveles desde la educación parvularia a la media, supera los 140.000. Un 90% de los profesores tiene un grado universitario y alrededor de un 10% se encuentra 'autorizado' para enseñar sobre la base de calificaciones o experiencia menores y en circunstancias especiales de empleo. Tres de cada cuatro docentes trabajan una jornada de entre 30 y 44 horas semanales (Colegio de Profesores, 2000). En el personal docente de todos los niveles hay un predominio importante de mujeres, que son el 70% del total. Este predominio es más acentuado en la educación básica, donde alcanzan el 74% y más aún entre los educadores en el nivel parvulario y en la educación diferencial, integrados casi exclusivamente por mujeres.

Tabla N° 1
Docentes titulados por sexo y nivel de educación

	Total	Hombres	Mujeres	% de mujeres
Educación Básica	68.412	17.828	50.584	74
Educación Media	41.444	17.486	23.958	59
Educación Diferencial	4.961	376	4.585	92
Educación Parvularia	11.120	188	10.932	98
Total	125.937	35.878	90.056	71,5

Fuente: Elaboración propia con base en Estadísticas de la Educación, 2002. Cuadro 3.13 "Docentes titulados en educación por región, según tipo de título y sexo". Ministerio de Educación.

Pese a constituir la docencia una profesión altamente feminizada, las mujeres están subrepresentadas en las plantas directivas y de directores, integradas mayoritariamente por hombres, como puede apreciarse en la tabla siguiente.

Tabla N° 2
Docentes según tipo de función y sexo-2002

Tipo de función	Mujeres	%	Hombres	%	Total	%
Docente de aula	87.642	89	32.687	78	120.329	85
Técnico pedagógica	3.400	3	1.605	4	5.005	4
Planta directiva	3.891	4	4.312	10	8.203	6
Director	2.270	2	2.698	6	4.968	4
Otra en el establecimiento	1.290	1	749	2	2.039	1
Otra fuera del establecimiento	137	0	93	0	230	0
Total	98.630	100	42.144	100	140.774	100
%		70		30		

Fuente: Estadísticas de la Educación, 2002. Cuadro 3.4. "Docentes por dependencia administrativa según tipo de función y sexo". MINEDUC, Chile.

No más del 6% de profesoras se ubica en ambas plantas, mientras que el 16% de los profesores ocupa la posición directiva o de director. En sentido contrario, la docencia de aula, que es la función docente mayoritaria, concentra una mayor proporción de profesoras que de profesores. Mirando las cifras absolutas, puede advertirse que casi las tres cuartas partes de los docentes de aula son mujeres.

A lo anterior habría que agregar la baja presencia de mujeres en las directivas gremiales de los profesores: en el año 2000 había sólo una mujer (lo que equivalía a un 20%) dentro de los cinco integrantes la Directiva Nacional del Colegio de Profesores (SERNAM – INE, 2001), lo que ratifica que el cuerpo docente reproduce las dificultades de acceso a posiciones de poder que enfrentan las mujeres en diversos ámbitos.

La capacidad y la competencia de los y las docentes son consideradas claves para la aplicación efectiva de la reforma curricular. Una problemática en este punto es la referida a la formación profesional del profesorado, tanto la que reciben en la etapa inicial como la que adquieren en el transcurso de su carrera. A mediados de los noventa se desarrolla una evaluación de la formación inicial que arroja resultados desalentadores respecto del rendimiento académico y la motivación del alumnado, la pobre articulación del curriculum, la inadecuación de la infraestructura, los recursos de docencia y el equipamiento para una enseñanza moderna, así como la poca atención prestada a la formación práctica. En esta línea, el informe de la OCDE (2004)⁹ señala que a los profesores aún les falta entrenamiento específico y competencias en muchos aspectos de la enseñanza de la lectura y la escritura y de las matemáticas.

⁹ Este Informe da cuenta de la evaluación de la política educacional chilena realizada en el marco del programa Regional Latinoamericano del Centro de la OCDE para la Cooperación con países no miembros, el que fue financiado por el Ministerio de Educación de Chile.

Entre los factores que se analizan en relación a la calidad de la docencia está el de la antigüedad. Un 65% de los y las profesores(as) tiene más de 40 años de edad y un 17% tiene sobre 55 años. En las escuelas públicas el 66% de los y las docentes son mayores de 45 años de edad, lo que quiere decir que la mayoría se ha formado bajo conceptos y métodos pedagógicos diferentes a los impulsados por la reforma. En este sentido, la aplicación de la reforma curricular exige una renovación contundente de las nociones y prácticas educativas, que aún se encontraría pendiente. En ese contexto es posible suponer entonces la debilidad para incorporar otras perspectivas en la educación y la importancia de incluir en esa renovación una perspectiva de equidad de género.

Considerando el desconocimiento que tienen profesores y profesoras sobre género y las limitaciones para la formación y perfeccionamiento posterior (tiempo, recursos, necesidad de priorizar entre múltiples necesidades), la formación inicial se erige como un espacio primordial para que los futuros maestros y maestras conozcan e incorporen nuevas perspectivas como la de género.

Actualmente existen 61 instituciones que ofrecen pedagogía en 342 programas diferentes. En los últimos años ha habido un aumento importante en el número de alumnos que ingresa a las carreras de pedagogía.

Un estudio encargado por SERNAM en el año 2003 hizo explícito que las mallas curriculares de las carreras de pedagogía de universidades de la Región Metropolitana y la V Región no contemplan la perspectiva de género (Araneda y Martínez, 2003) situación que sin duda puede generalizarse al resto de las universidades del país. Algunas iniciativas aisladas son sólo excepciones que confirman la regla, tales como la incorporación de un curso de género a la malla curricular de la carrera de psicopedagogía de la Universidad de Los Lagos,¹⁰ o el curso denominado 'Construcción de la identidad del niño y la niña' que es parte del curriculum de la carrera de Pedagogía General Básica –única carrera de pedagogía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

El estudio antes citado revela también que dentro de las propias mallas curriculares es posible encontrar algunas discriminaciones explícitas de género, como por ejemplo en la malla de licenciatura en Educación Física y pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación de una Universidad, donde se hace una división por sexo de algunos contenidos del currículum como fútbol y gimnasia artística, para hombres y mujeres respectivamente, situación que también se da en otros centros académicos. Así, por una parte, a través del currículum de las carreras no se promueve una perspectiva de equidad de género y, por otra, se mantiene explícitamente las desigualdades existentes.

La manera más usual, aunque incipiente, en que se ha ido incorporando esta perspectiva en la formación docente es a través de cursos facultativos o electivos

¹⁰ Esta carrera solicitó inicialmente el curso electivo de Introducción al Género que dictaba el Programa de Estudios de Género de la Universidad de Los Lagos, luego de lo cual pasó a formar parte de la malla de la carrera siendo dictado por una docente que forma parte del Programa.

en las Universidades, que los estudiantes pueden tomar escogiendo entre una gama de otros cursos. La evaluación general es que el alumnado que pasa por estos cursos queda altamente motivado con el tema. Uno de los resultados es la realización posterior de algunas tesis de grado con perspectiva de género, lo que va reafirmando el interés de estos(as) futuros(as) profesores(as) y va contribuyendo a la reflexión y generación de conocimientos frente al tema.

En esta incipiente incorporación han tenido un rol importante los Programas de Estudios de Género creados en las Universidades chilenas desde inicios de la década de los noventa. En el área de educación destacan los Programas de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y la Comisión Interdisciplinaria de Estudios de Género de la Universidad de Playa Ancha, ambos dependientes de Rectoría. Desde estas instancias, así como desde diversos programas en distintas universidades del país, se ha realizado actividades de extensión -como seminarios y congresos-, se ha organizado cursos -como los citados anteriormente-, se ha elaborado algunas publicaciones y se ha impulsado la realización de tesis sobre el tema. No obstante, la institucionalización de estos programas es aún débil. No cuentan con recursos para la realización de actividades, escasamente tienen alguna destinación horaria de las profesionales a cargo y el resto del trabajo se hace con apoyo voluntario de otros y otras docentes interesados(as) en la temática. Junto a ello, se encuentran con resistencias al interior de las propias Universidades, principalmente por parte de sus pares, o con la indiferencia de éstos(as) frente a las acciones desarrolladas. Según sus propias evaluaciones, el trabajo llevado a cabo todavía tiene un efecto limitado en el conjunto de la Universidad, ya que de alguna manera se va marginando del quehacer conjunto de ésta, pero va dejando una impronta en aquellos(as) estudiantes que se vinculan más directamente a las acciones desarrolladas.

Por su parte, el perfeccionamiento docente es una práctica enraizada en la trayectoria profesional de profesoras y profesores chilenos. Previo a la reforma curricular el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) desarrolló un Diplomado a distancia denominado “Hombre = Mujer ¿y en igualdad de oportunidades?”. Este Diplomado se diseñó en forma conjunta con el Servicio Nacional de la Mujer y se llevó a cabo como un curso gratuito que se ejecutó por tres años, siendo suspendido el año 2000. La evaluación de esta experiencia fue positiva, tanto para sus impulsores(as) como para las personas que participaron en ellas.

El perfeccionamiento docente ha adquirido una alta relevancia de cara a la reforma curricular impulsada en el país. En esta línea el CPEIP ha priorizado el propósito de *hacer realidad en el aula el nuevo currículo* (Beca, 2006). Las acciones promovidas por el Centro se enmarcan en una estrategia de formación continua, ya sea a través del aprendizaje entre pares, educación a distancia y educación presencial, acciones en las cuales se ha desarrollado un trabajo conjunto con universidades, lo que ha permitido una interacción que potencia los aportes del espacio académico y del Ministerio de Educación, a través del CPEIP, a la formación de profesores y profesoras. Este Centro ha comenzado a incorporar requerimientos de incorporación de la perspectiva de género en los programas de

formación que son implementados por las universidades, como los de apropiación curricular y los de postítulo.

No obstante, dado que la perspectiva de género es de reciente discusión en Chile y en el mundo, y que su abordaje cuestiona las bases mismas de las relaciones entre las personas, esta requiere de un tratamiento explícito e informado. Es decir, no basta con que se mencione la 'no discriminación', se utilice un lenguaje inclusivo o se visualice a las mujeres en igual medida que a los hombres. Se precisa de una reflexión y un proceso de cuestionamiento sobre este tema, con una comprensión clara de lo que este enfoque implica y de la noción de derechos que hay detrás. Se requiere, finalmente, de una revisión más profunda de las prácticas educativas, en síntesis, de un 'aprendizaje' previo de quienes tienen la labor de transmitir estos conocimientos. Es a esta finalidad a la que espera contribuir este material de apoyo para la formación de profesores.

Avances y limitaciones en la educación de hombres y mujeres

Una mirada a los indicadores de educación muestra un sostenido aumento de los niveles de educación formal en la población, y una eliminación de las brechas entre hombres y mujeres. Esto se ha reflejado en la disminución del analfabetismo y en la igualación de las brechas para ambos sexos (de acuerdo al censo de 2002 un 5,2% de las mujeres y un 5,6% de los hombres mayores de 10 años eran analfabetos). A su vez, los años de estudio han aumentado para ambos sexos, mostrando hombres y mujeres un promedio similar (10,3 y 10,0 respectivamente). Al mismo tiempo, las cifras absolutas de matrícula en ambos niveles presentan una participación semejante: de los cerca de tres millones doscientos mil escolares en el año 2002, un poco menos de la mitad eran mujeres (48,6% en Educación básica y 49,9% en Educación Media).

Asimismo, las tasas de deserción son similares para ambos sexos, aunque levemente más altas para los hombres, especialmente en las zonas rurales. Las mujeres presentan tasas de graduación más altas que los hombres y los hombres muestran mayores tasas de reprobación que las mujeres.

Estos antecedentes podrían hacer pensar que la 'igualdad' entre hombres y mujeres ha sido alcanzada, que no hay brechas de género en educación o que incluso, las mujeres se encuentran en una posición ventajosa respecto de los hombres, por lo que no podría hablarse de discriminación de género.

No obstante, esta paridad en el acceso de hombres y mujeres a la educación no se condice con los resultados obtenidos. Las mediciones de calidad, como la prueba SIMCE y algunas pruebas internacionales, dan cuenta de brechas importantes por sexo, destacando los mayores puntajes de las mujeres en lenguaje y de los hombres en matemáticas.

La educación superior muestra también una segregación por sexo en las carreras cursadas por hombres y mujeres, aunque la tendencia de que las mujeres accedan principalmente a carreras consideradas típicamente como femeninas y los hombres constituyan la mayoría en carreras vinculadas a las ciencias físicas, matemáticas y las ingenierías ha ido cambiando, aún se mantienen algunos patrones en este sentido.

En la vida adulta estas segregaciones impactan en el desarrollo profesional de las personas y en los ingresos obtenidos por hombres y mujeres, ya que tienden a ser las profesiones escogidas por los hombres las que reportan un mayor nivel de ingresos, a lo que se suma el que incluso a igual nivel de instrucción las mujeres ganan menos que los hombres y la brecha se agranda a medida que aumentan los años de estudio.

Capítulo I

Género y Educación

1. Los Estudios de la mujer y los estudios de género

A lo largo de la historia -como lo muestra una creciente cantidad de evidencias- en muchas ocasiones han surgido voces de mujeres, a veces de hombres, que ponen en tela de juicio la subordinación o la desvaloración de las mujeres. Nombres como el de Cristina de Pisan, quien en 1401 inició un intenso debate -que llegó a llamarse la “querelle des dames”- con algunos de los sabios más reconocidos de su tiempo en torno a la condición femenina defendiendo la idea de que las mujeres podían ser inteligentes, virtuosas y valientes, y no necesariamente estúpidas y viciosas, como tantos tratadistas sostenían en esa época y el de Sor Juana Inés de la Cruz, quien en el siglo XVII abogó por los derechos culturales de las mujeres y afirmó su derecho a criticar y a impugnar los sermones de sus superiores eclesiásticos, dan cuenta de esas voces, aún cuando no llegan a conformar un cuerpo integral y permanente de pensamiento.

En la Ilustración y la Revolución Liberal de los siglos XVII y XVIII, momentos históricos en los que se formulan los derechos ciudadanos modernos y en los que se fomenta el que todo individuo adquiera la capacidad de ser sujeto de derechos, las mujeres comienzan colectivamente a reclamar sus derechos como ciudadanas. Es en ese período que surge el concepto de feminismo¹¹, ya que las mujeres -que habían participado en dicha revolución- quedan fuera de los nuevos derechos conquistados, lo que por un lado les provoca frustración, pero por otro las hace acreedoras de la experiencia adquirida a través de la participación en movimientos colectivos, permitiéndoles establecer la relación entre la acción social y su reivindicación como mujeres. No obstante, hubieron de pasar dos siglos para que a finales de la década de los sesenta se iniciaran los Estudios de la Mujer (Gomáriz, 1992).

¹¹ Feminismo: Corriente de pensamiento en permanente evolución por la defensa de la igualdad de derechos y oportunidades entre ambos sexos. Constituye una forma diferente de entender el mundo, las relaciones de poder, las estructuras sociales y las relaciones entre los sexos. Esta nueva manera de observar la realidad, desde la perspectiva de las mujeres, es el motor que está produciendo más cambios en el presente siglo, en el sistema y los valores sociales, consiguiendo que las instituciones modifiquen sus políticas sociales y económicas. Simone de Beauvoir habla del feminismo como un modo de vivir individualmente y de luchar colectivamente. (en <http://www.nodo50.org/mujeresred/vocabulario-2.html>)

Estudios de la Mujer: estrategias y metodologías que apuntan a 'hacer visible lo que se mostraba invisible para la sociedad' permitiendo develar el recinto en que las mujeres han sido social y subjetivamente colocadas; desmontar la naturalización de la división socio-sexual del trabajo; revisar la exclusión de las mujeres de lo público y su sujeción en lo privado; y cuestionar la retórica presuntamente universalista de la ideología patriarcal¹² (Belucci, 1992).

En los años ochenta, a partir de los resultados obtenidos en la producción de conocimientos y las experiencias acumuladas con los Estudios de la Mujer, se comienza a perfilar una corriente más abarcadora e incluyente denominada Estudios de Género.

Estudios de Género: estudios que se focalizan en las relaciones entre mujeres y hombres, y que coinciden en su surgimiento con las reflexiones de grupos reducidos de hombres que comienzan, como señala Burín (1998), a cuestionarse la condición masculina, esto es la manera en que la cultura patriarcal deja sus marcas en la construcción de la masculinidad. Para Belucci (op. cit.), los estudios de género alumbrarán una construcción de sentido para ambos sexos que proporcionará nuevas perspectivas a viejos problemas, los redefinirá en términos nuevos y hará visibles a las mujeres no sólo por ser mujeres sino también por ser sujetos con historia dentro de una historia más amplia y total que contiene y comprende a la experiencia humana.

Fernández (1993) sostiene que a medida que las mujeres adquieren protagonismo como sujetas sociales, se vuelven más evidentes las estrategias de discriminación¹³ y se devela su invisibilidad en los cuerpos teóricos, en las metodologías de investigación y en las prácticas institucionales de las ciencias humanas. Señala que en las últimas décadas surge la necesidad de elucidar tanto las categorías desde donde tal diferencia ha sido pensada como su marca en los dispositivos de acción que las diferentes disciplinas han desplegado. Tal elucidación implica dos

¹² Patriarcado: Literalmente significa "gobierno de los padres" pero las interpretaciones críticas desde el feminismo se refieren a él como un sistema u organización social de dominación masculina sobre las mujeres que ha ido adoptando distintas formas a lo largo de la historia. Alicia Puleo distingue entre patriarcados de coerción 'los que estipulan por medio de leyes o normas consuetudinarias sancionadoras con la violencia aquello que está permitido y prohibido a las mujeres' y los patriarcados de consentimiento, donde se da la igualdad formal ante la ley, y que define como 'los occidentales contemporáneos que incitan a los roles sexuales a través de imágenes atractivas y poderosos mitos vehiculados en gran parte por los medios de comunicación' (en <http://www.nodo50.org/mujeresred/vocabulario-2.html>)

¹³ Discriminación: Actitud y disposición de ánimo que tiende a dar un trato de inferioridad a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, sexuales, sociales, políticos, económicos, culturales, biopsicológicos, de edad, etc. La discriminación es un producto social, resultado del aprendizaje de determinadas pautas vigentes en el medio sociocultural (en <http://www.definicion.org/discriminacion-social>)

movimientos articulados: el análisis del tratamiento de las diferencias de género en las ciencias humanas (de-construcción) y la producción de nuevas conceptualizaciones cuyas lógicas de trabajo se posicionen por fuera de dos ecuaciones de gran eficacia en la cultura: Hombre=hombre y diferente=inferior (re-construcción).

Para Gomáriz (op. cit.) son reflexiones sobre género todas aquellas que se han hecho en la historia del pensamiento humano acerca de las consecuencias y significados que tiene pertenecer a cada uno de los sexos, ya que esas consecuencias no son naturales. Así, señala que cuando Aristóteles define a la mujer como hombre sin madurar, aún cuando él crea que ello se trata de una disposición de la naturaleza, lo que está expresando es el tono más alto de la misoginia clásica griega y esa expresión de género es necesario consignarla. Son definiciones como la señalada las que van dando luces acerca de las atribuciones de género, así como de la ubicación de las mujeres en las distintas sociedades.

La reflexión sobre la identidad y el papel que las sociedades asignan a los géneros, la relación entre los mismos y su reproducción social, es decir, lo que de forma amplia se denominaría estudios de género, ha tenido dos fuentes epistemológicas fundamentales: los productos procedentes de las diversas ciencias humanas cuando reflexionan sobre los significados de la diferenciación sexual, y los que se generan en el campo de la rebelión contra la subordinación de las mujeres o, dicho en positivo, desde la práctica y la teoría feminista. (Gomáriz, op. cit.)

Burín (op. cit.) señala que los estudios de género utilizan una perspectiva de análisis de las diferencias en general, la cual denuncia la lógica binaria con que se perciben aquellas diferencias, focalizando en la diferencia sexual. La autora sostiene que mediante esta lógica binaria, la diferencia es conceptualizada como lo Uno y lo Otro, ocupando quien se ubica en el lugar de Uno una posición jerárquica superior, en tanto el Otro queda desvalorizado. Los estudios de género deconstruyen esta diferencia, visibilizando que esas oposiciones y jerarquías no son naturales sino que han sido construidas mediante un largo proceso histórico-social.

A lo largo de ese proceso se ha ido consolidando la teoría feminista, la cual se nutre, dialoga y confronta a distintas teorías (universalista, liberal, marxista, etc.). Asimismo, se va construyendo en la pluralidad, caracterizándose por la diversidad de sus planteamientos. La teoría feminista asume una dimensión crítica y se ha ido incorporando a los contenidos de las humanidades y las ciencias sociales.

Para profundizar sobre esta materia, ver Documento de Apoyo N°1
“Evolución del pensamiento feminista”

2. Definiendo el concepto de género

El concepto de género, introducido en la teorización feminista por Gayle Rubin (1986) para referirse al sistema de jerarquías sociales basado en las diferencias sexuales, tiene sus antecedentes en los estudios realizados en la década del cincuenta por John Money (sexólogo neozelandés) y por Robert Stoller (doctor en medicina, psicoanalista y profesor en la Universidad de California en Los Ángeles) en los sesenta. Es Stoller quien establece más nítidamente la diferencia conceptual entre sexo y género basándose en sus investigaciones sobre niños y niñas que, debido a problemas anatómicos congénitos, habían sido educados y educadas de acuerdo con un sexo que no se correspondía con el propio (Burín, op. cit.). Stoller destaca la prioridad que en la especie humana adquiere el 'otro significativo' por sobre la constitución anatómica, ya que cuando el cuerpo biológico no concuerda con la percepción o el proyecto identificador que los padres elaboran respecto del infante, es el deseo parental lo que prevalece. Así, el sentimiento de ser mujer o de ser hombre, se establece a mediados del segundo año de vida, mucho antes de que se configure la representación de la diferencia genital (Meler, s/f).

Estos autores conceptualizan lo que ya algunas investigaciones anteriores habían comenzado a observar, cual es la inexistencia de una relación causal unívoca entre la biología y el comportamiento social del ser humano, especialmente en lo referido a las diferencias entre los sexos.

En esta misma línea se ubican estudios antropológicos, como los de Margaret Mead en 1947 (citada por Kirkwood, 1987), quien en su clásico estudio en tres tribus de Nueva Guinea (los arapesh, los mundugumor y los tchambuli) demuestra que los que se creían atributos sexuales no eran esenciales en los seres humanos, ya que era posible encontrar culturas en las cuales los hombres exhibían conductas 'femeninas' y las mujeres conductas 'masculinas', de acuerdo a los parámetros culturales cristiano-occidentales.

Martin y Voorhies (1978), a través de la revisión de diversos estudios, concluyen que no hay correlaciones absolutamente fijas entre ninguna característica de la personalidad y el sexo. Así, no sería el sexo biológico sino que el aprendizaje desde niños(as) de experiencias y costumbres atribuidas a un género específico el que determinaría la identidad y el comportamiento de los individuos.

Sobre la base de estas constataciones, es posible distinguir los conceptos de sexo y género.

Sexo: características biológicas presentes en un ser vivo que determinan su función en la reproducción de la especie, en base a la cual se le define como macho o hembra. En los seres humanos, el macho es denominado hombre y la hembra, mujer.

Sin embargo, cada cultura atribuye diferenciadamente a los sexos una serie de características que no están en directa relación con la reproducción y que norman las formas de actuar, pensar y sentir de cada uno.

Género: red de rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que, a través de un proceso de construcción social, diferencia a los hombres de las mujeres. Esta construcción tiene las siguientes características: es histórica y, como tal, se nutre de elementos que por ser mutables en el tiempo y en el espacio son también susceptibles de modificación mediante intervenciones; es ubicua en el sentido que permea la micro y macroesfera de la sociedad a través del mercado del trabajo, del sistema educativo, de los medios de comunicación, de la religión, del aparato político, de la recreación, de la familia, de las relaciones interpersonales, de la salud y de la misma personalidad; y es jerárquica porque la diferenciación que establece entre hombres y mujeres, lejos de ser neutra, implica valoraciones que atribuyen mayor importancia y valía a las características y actividades asociadas con el hombre (Gómez, 1993).

En esta definición se reconoce la posibilidad de intervenir sobre las atribuciones de género al considerarlas definidas históricamente y, por tanto, funcionales al ordenamiento social que una determinada cultura ha construido para sí. Asimismo, devela la gran coherencia de las distintas instituciones sociales y sus discursos (lingüísticos y simbólicos) dominantes con estas atribuciones genéricas. Por último, resalta un hecho central, al explicitar la mayor valoración de lo masculino y lo que ello otorga en términos de poder.

Fernández (1993) sostiene que la discriminación de género, como toda otra discriminación, se fundamenta y es atravesada en todas sus dimensiones por el problema del poder y que los poderes sostienen su eficacia desde los discursos que instituyen, pero también a través de actos de fuerza, del ejercicio de la violencia.

El enfoque de género resulta profundamente cuestionador de las relaciones de poder, ya que plantea una relación social entre hombres y mujeres establecida sobre la base de patrones culturales que instalan y justifican la desigualdad y la subordinación de la mujer. A partir de allí, cuestiona las relaciones discriminatorias establecidas respecto a las mujeres.

La transformación de las relaciones de poder es condición a la vez que objetivo de la igualdad de género. ¹⁴

Es así como género, junto con términos como clase, raza y etnicidad, da cuenta de la presencia de líneas divisorias en la sociedad y de jerarquías internas. (Anderson,

¹⁴ La igualdad de género se entiende como una relación de equivalencia en el sentido de que las personas tienen el mismo valor, independientemente de su sexo, y por ello son iguales.

2006) Como señala Burín (op. cit.), el género jamás aparece en forma pura, sino entrecruzado con estos otros aspectos determinantes de la subjetividad humana.

Socialización de género

A lo largo del desarrollo de las sociedades, las mujeres y los hombres aprenden, a través del proceso de socialización, el comportamiento que cada uno debe asumir de acuerdo a su sexo. Esta diferenciación, que abarca normas de comportamiento, actitudes, valores, tareas, espacios de circulación y formas de pensar, entre otras, donde lo femenino queda supeditado a lo masculino, trasciende a todas las esferas de la vida y provoca relaciones de poder y desigualdad devaluando el papel que cumple tradicionalmente la mujer en la sociedad. Esta diferenciación no afecta sólo a la mujer sino también al hombre, quien es al mismo tiempo víctima de las expectativas sociales que se tienen sobre su comportamiento y desempeño (Colectivo Interdisciplinario de Estudios de Género, s/f).

Socialización: proceso por el cual el individuo adquiere las conductas, creencias, normas y motivos apreciados por su familia y por el grupo cultural al que pertenece.

En gran medida, la cultura en la que crecen niños y niñas prescribe tanto los métodos como los contenidos de la socialización; la forma como se les entrenará, así como las características de personalidad, los motivos, las actitudes y los valores que adquieran (Musen et al, 1990). Durante los primeros años de vida, uno de los agentes socializadores más importantes lo constituye la familia. Musen et al. (op. cit.) señalan que, por ejemplo, los padres desempeñan un papel decisivo en el entrenamiento niños y niñas para que adopten la conducta adecuada a su sexo. El término 'adecuada' supone una opción determinada culturalmente y la necesidad de 'entrenamiento' refleja la no naturalidad de las conductas genéricas (femenina o masculina).

De acuerdo a este autor, tres son los procesos fundamentales que contribuyen a la socialización (Mussen et al, op. cit.):

- Entrenamiento mediante recompensa y castigo, lo cual provoca que las respuestas recompensadas se hagan más fuertes, se manifiesten más frecuentemente y suelen ser generalizadas a muchas situaciones. En cambio, las respuestas castigadas se extinguirán o se tornarán más débiles, y se exhibirán con menos frecuencia.
- Observación de los demás, lo cual provoca la imitación por parte del(la) niño(a) de la respuesta de un modelo.
- Identificación, proceso por el cual el niño o la niña cree que es semejante a otra persona (que comparte alguno de sus atributos) y se ve llevado(a) a actuar como si fuese el modelo. La identificación -a diferencia del

aprendizaje por observación- requiere el establecimiento de vínculos afectivos con un modelo y tiene como resultado la adopción de un patrón total de atributos, motivos, actitudes y valores personales. La imitación suele encerrar un percatarse conciente, pero las respuestas adquiridas por identificación por lo general no se inician concientemente. Esto último las hace más espontáneas y relativamente más duraderas.

Estos tres procesos interactúan modelando la conducta y los valores de los niños y las niñas.

Son cada vez más agentes los que ejercen funciones socializadoras. El más estudiado ha sido la familia, pero hoy en día difícilmente la familia puede provocar la modelación deseada, ya que los niños y las niñas ingresan más tempranamente al sistema educativo, la televisión es un elemento de modelación de muy fácil acceso, los grupos de pares ejercen una gran influencia, etc. No obstante, a pesar de ser cada vez más los canales a través de los cuales los niños y las niñas van aprehendiendo las formas de actuar deseadas socialmente, esto no cambia sustancialmente los resultados, ya que todos los canales mantienen una cierta coherencia en lo que a identidad de género se refiere.

Algunos de los mitos sociales con respecto al hombre y a la mujer fueron planteados por E. Badinter como "La lógica de los contrarios" (citada por Altamirano, 1993):

Estereotipos masculinos	Estereotipos femeninos
Estabilidad emocional	
Firme, decidido, tranquilo, ponderado, equilibrado	Emotiva, sensible, temerosa, cambiante
Capacidades intelectuales	
Inteligente, creativo, objetivo, lúcido, mente científica, matemática, capacidad para teorizar y razonar	Intuitiva
Autonomía - Dependencia	
Independiente, aventurero, patriota, luchador, valiente, gusto por el riesgo. Ser para sí.	Dependiente, sumisa, necesitada de apoyo, de agradar. Ser para otros.
Autoestima - Afirmación de Sí	
Necesidad de poder, éxito, prestigio, celebridad, necesidad de realizarse, de autoestimarse.	Débil, insegura.
Agresividad	
Combativo, luchador, competitivo	Astuta, manipuladora
Niveles de actividad	
Activo	pasivo
Sexualidad - Afectividad	
Centrado en el sexo.	Tierna, dulce, púdica, necesitada de amor, necesitada de ser madre.

Estas características dicotómicas, polares, a pesar de que se han ido relativizando, de alguna manera delimitan el repertorio conductual aceptado (exigido) socialmente para hombres y mujeres.

El aprendizaje de la feminidad, sustentado sobre el ideal maternal, va conformando en las mujeres una disposición de servicio y atención a los demás. Este *ser para otros* se conforma en las mujeres a lo largo del proceso de socialización donde ellas aprenden a atender a quienes les rodean, juegan simulando tareas domésticas y manipulan a sus muñecas preparándose para la maternidad. Así, las mujeres tienden a ir aprendiendo a verse a sí mismas como 'dadoras' exclusivas, sensibles a detectar las necesidades de los otros y a responder a ellas, tendiendo en este proceso a negar sus propios deseos.

El aprendizaje de la masculinidad, en cambio, se liga al *ser para sí* en que los hombres, informados de formar parte del grupo con mayor prestigio y más altos resultados en todas las actividades valoradas, se ven impelidos a responder a esos modelos de éxito. Marqués (1997) señala que esto puede ser interiorizado por los hombres de dos maneras. La primera es asumir que 'es importante' por el sólo hecho de pertenecer a la mitad más prestigiosa de la especie humana y es altamente gratificante y tranquilizadora. La segunda, en cambio, es que 'debe ser importante' para responder a sus obligaciones como hombre, lo que le genera inquietud y angustia o lo impulsa hacia la represión sobreprotectora de mujeres y niños, ya que lo lleva a considerar (en el extremo) que al menos debe ser capaz de proteger, alimentar y orientar a una mujer y a los hijos que tenga con ella.

El repertorio conductual diferenciado de hombres y mujeres, ha sido caracterizado por Parsons (citado por Corral, 1984) a través de la distinción de dos tipos de rasgos: los instrumentales y los expresivos, atribuyendo los primeros a lo masculino y los segundos a lo femenino.

Los rasgos instrumentales positivos tienen una relación con la estima de sí mismo, la competencia social, la motivación de realización y otros indicadores que van en el sentido de un *funcionamiento eficaz*. La percepción de sí de un sujeto (hombre o mujer) en tanto poseedor de trazos masculinos es asociada a una alta autoestima, mientras que al contrario, la percepción de rasgos femeninos es asociada a una autoestima baja. Las características esperadas en las mujeres, es decir, los rasgos expresivos, aún cuando ellos sean connotados como positivos, no son asociados a una autoestima elevada, por lo tanto las mujeres tienen tendencia a una opinión de ellas mismas más negativa que los hombres (Corral, op. cit.).

Parsons considera que es la sociedad la que, por necesidades de funcionamiento, determina los papeles que deben desarrollar los hombres y las mujeres. En su concepción supone un equilibrio entre los roles del hombre y la mujer, que aparecerían como complementarios e igualmente valiosos para la sociedad. No obstante, las formulaciones teóricas que se desarrollan en los años setenta, sustentadas en investigaciones empíricas, ponen de manifiesto que los roles de género no son complementarios, sino que la distinta normativa social para ambos grupos comporta también relaciones de poder las cuales determinan la

subvaloración tanto de las mujeres como de los roles que se considera que ellas deben desempeñar. (Subirats, 1994)

El Lenguaje como agente socializador¹⁵

A través del lenguaje se nombra lo que es percibido por las personas. Aquello que no se puede nombrar tiende a no ser siquiera percibido, pensado, y finalmente, a no existir.

Sobre esta materia ha surgido una gran discusión -que ha motivado numerosas investigaciones- en torno a la hipótesis de Sapir-Whorf¹⁶ la cual establece que existe una cierta relación entre las categorías gramaticales del lenguaje que una persona habla y la forma en que la misma entiende el mundo y se comporta dentro de él:

1. Hipótesis Whorfiana *fuerte* (o del determinismo lingüístico): esta hipótesis sostiene que la lengua de un hablante monolingüe determina completamente la forma en que éste conceptualiza, memoriza y clasifica la "realidad" que le rodea. Es decir la lengua determina fuertemente el pensamiento del hablante.
2. Hipótesis Whorfiana *débil* (o del relativismo lingüístico): ésta señala que la lengua de un hablante tiene cierta influencia en la forma que éste conceptualiza y memoriza la 'realidad', fundamentalmente a nivel semántico.

¹⁵ Extractado de artículo "Educación no sexista" en <http://www.fmujeresprogresistas.org/lenguaje8.htm>

¹⁶ Edward Sapir (1884-1939) fue un antropólogo lingüista estadounidense. Sapir propuso una visión alternativa del lenguaje en 1921, afirmando que el lenguaje influencia las maneras en que la gente piensa. La idea de Sapir fue adoptada y desarrollada durante los años 1949 por Benjamín Lee Whorf (1897, 1941), lingüista estadounidense, formulándose finalmente la hipótesis de Sapir-Whorf.

La hipótesis del determinismo lingüístico ha sido refutada a través de diversas investigaciones, pero la del relativismo –también sobre la base de estudios-continúa siendo discutida, contando con antecedentes que la avalan.

Por otra parte, el lenguaje cambia y evoluciona, y esos cambios van dando cuenta de las nuevas realidades y de la necesidad de nombrar aquello que se está conociendo o reconociendo.

La utilización del masculino como universal homologa hombre con humanidad, a la vez que invisibiliza la existencia a las mujeres ubicándolas en un lugar subordinado. El género masculino es el referente, y el femenino se diluye en él.

A través del uso que se hace del lenguaje se produce un ocultamiento de las mujeres y una sobrevaloración de los hombres a través de:

- Androcentrismo: se refiere a considerar a los hombres como el centro y la medida de las cosas. Es una manera de mirar el mundo, una cosmovisión, en la que el hombre es el referente a partir del cual existe la mujer, como ser dependiente y subordinado.
- Utilización del masculino genérico: es una consecuencia del androcentrismo. El género gramatical masculino se utiliza, por un lado, para el masculino, es decir, como específico, y por otro, como genérico (por ejemplo, utilizar Hombre como Humanidad, o alumnos para referirse a alumnos y alumnas). Con la utilización del masculino genérico se oculta la presencia de las mujeres incluso en los casos en que ellas sean las principales protagonistas. La participación de un solo hombre en cualquier actividad se considera suficiente para incluir a ese hombre y ese grupo de mujeres en un masculino que no refleja la realidad, sino que nos aleja de ella.

Asimismo, se produce una desvalorización de lo femenino a través de:

- Sexismo: Es la asignación de valores, capacidades y roles diferentes a hombres y mujeres en función de su sexo. Se produce cuando se atribuye a mujeres y hombres una serie de características partiendo de estereotipos sexuales de comportamiento o carácter que aún están vigentes en nuestra sociedad (por ejemplo: hombres fuertes y mujeres débiles).
- Pares duales: Forma relacionada con el sexismo. La misma palabra en masculino o femenino adquiere distinto significado o matiz, habitualmente la acepción femenina corresponde a una cualidad considerada negativa, a un grado de subordinación respecto al hombre o contiene un matiz sexual o moral (por ejemplo: hombre público versus mujer pública, el primero se refiere a un sujeto conocido y la segunda se denota como prostituta)
- Vacíos léxicos: Forma de sexismo. Una palabra que solo puede utilizarse aplicada a uno de los sexos ya que no tiene su correspondiente en el otro sexo (por ejemplo: arpía, caballerosidad, ninfomanía)

Tanto el sexismo como el androcentrismo¹⁷ están muy extendidos en el uso del lenguaje.

3. Equidad e igualdad en la educación

Las diferencias en la forma de concebir la educación de niños y niñas están presentes en el ideario de reconocidos pensadores y teóricos. Destaca especialmente Rousseau, quien desarrolla una teoría de la escuela centrada en el 'niño'. Esta teoría se presenta en las páginas del *Emilio*, siendo menos conocida su visión de la educación de las 'niñas' desarrollada en el libro V dedicado a *Sofía*. Hernández (1995) da cuenta de la tajante distinción que hace Rousseau de la educación de *Emilio* y *Sofía*, quien por un lado defiende la libertad y la autonomía del individuo argumentando contra las bases naturales o divinas del poder, y por el otro fundamenta la sujeción de la mujer como un hecho dado por la naturaleza o por el orden divino. Mientras el niño llegará a ser lo que esté determinado por la naturaleza, la niña alcanzará lo que esté condicionado por la sociedad. *Emilio* tiene como expectativa ser un individuo autónomo, moral y racional para así llegar a ser un ciudadano de su Estado, lo que no se espera de *Sofía*. Este autor plantea principios totalmente diferenciados para la educación de niños y niñas: mientras que para *Emilio* el proceso educativo se basa en el respeto a su personalidad y en la experiencia, que debe proporcionarle los conocimientos adecuados para convertirse en un sujeto libre y autónomo, la educación de *Sofía* debe ir encaminada a hacer de ella un sujeto dependiente y débil en función de un destino prefijado de 'servicio' al hombre (Subirats, 1994).

Podría aseverarse que ese tipo de distinciones resultan impensables en el sistema educativo actual, aún más considerando los esfuerzos por desarrollar espacios integradores y coeducativos. En el caso de Chile, la incorporación de las mujeres a la educación pública tiene tempranos antecedentes, y ya en 1888 la matrícula de mujeres era muy similar a la de hombres en la instrucción primaria,¹⁸ y tal como se señala en la introducción, los indicadores de acceso a la educación muestran una paridad entre hombres y mujeres. No obstante, la educación integradora y coeducativa es más que asegurar el acceso a la educación, implica reconocer la diversidad al interior del aula y erradicar las desigualdades y discriminaciones que se producen entre distintos grupos y entre hombres y mujeres.

¹⁷ Androcentrismo: Visión del mundo y de las cosas, desde el punto de vista teórico y del conocimiento, en la que los hombres son el centro y la medida de todas ellas, ocultando y haciendo invisible todo lo demás, entre ellas los aportes y contribuciones de las mujeres a la sociedad. Una visión androcéntrica presupone que la experiencia masculina sería 'la universal', la principal, la referencia o representación de la humanidad, obviando la experiencia femenina (en <http://www.nodo50.org/mujeresred/vocabulario-2.html>)

¹⁸ Entre 1852 y 1888 aumenta fuertemente la enseñanza pública y privada para niñas, llegándose en esta fecha a una matrícula de 55.670 hombres y 54.736 mujeres (Egaña, 2003, p.101).

La erradicación de las desigualdades y la discriminación, llama la atención sobre dos nociones que aparecen como relevantes al hablar de género y educación: equidad e igualdad. Ambas acepciones suelen utilizarse indistintamente, pero al revisarlas desde una perspectiva de género en el ámbito educativo se hace importante su diferenciación.

Así como equidad no es lo mismo que igualdad, no toda desigualdad es considerada una inequidad. De acuerdo a la Organización Panamericana de la Salud (Gómez, 2001) una inequidad es una desigualdad innecesaria, evitable e injusta.

La 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.

La equidad puede ser entendida como dar a cada quien lo que requiere, reconociendo las condiciones o características específicas de cada persona o grupo humano (sexo, género, clase, religión, edad). Esto implica reconocer la diversidad sin que ésta signifique razón para la discriminación y asumir que suele ser necesario adoptar medidas que compensen las desventajas históricas y sociales debido a las cuales las mujeres y los hombres no pueden gozar de la igualdad de condiciones.

Siguiendo a Nancy Fraser (1997), la noción de equidad aquí reseñada se asocia a algún tipo de distribución (como por ejemplo de recursos y servicios básicos), lo que puede ser muy útil para analizar la justicia del sistema en diversos campos, como lo son el acceso y resultados de la educación. Pero hay problemáticas de género que no pasan por distribuciones, como los referidos a la perpetuación o cambio de estereotipos de género, y de la posición subordinada del género femenino en la sociedad, que requieren de políticas de reconocimiento y medidas contra la discriminación, que se asocian a lo que la autora ha denominado justicia cultural o simbólica.

Esta observación es importante considerando que los datos revisados de diversas distribuciones muestran una tendencia a la nivelación de los sexos en la educación básica y media, lo que no sirve para explicar por qué se producen desigualdades en la trayectoria post-escolar de mujeres y hombres. En este sentido, habría que mirar hacia las nociones de igualdad y no discriminación

Igualdad entre hombres y mujeres significa que ambos sexos se encuentran en igualdad de condiciones para ejercer plenamente sus derechos humanos, contribuir al desarrollo económico, social, cultural y político y beneficiarse de él. La igualdad entre hombres y mujeres supone, por ende, que la sociedad dé el mismo valor a sus semejanzas y diferencias, y a los papeles que desempeñan. Requiere que tanto los hombres como las mujeres sean miembros de pleno derecho en su familia, su comunidad y su sociedad.

La idea de Igualdad se fundamenta en diversos instrumentos internacionales, y en principios de igualdad y no discriminación presentes en las constituciones de los países. Un hito histórico es la Declaración Universal de Derechos Humanos, que en su artículo 2 establece la *no discriminación*, señalando que “a todos le corresponden todos los derechos y libertades establecidos en esta declaración *sin distinción alguna*, sea por raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política u otra, origen nacional o social, propiedad, nacimiento u otro estado”, y que en el artículo 26 establece el derecho a la educación, señalando además que ésta tiene “por objeto el pleno desarrollo de la persona humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”.

La comunidad internacional ha ido incorporando cada vez con mayor fuerza esta temática en sus preocupaciones y resoluciones, plasmándose en los resultados de distintas Conferencias Mundiales e Instrumentos Internacionales.

Para profundizar sobre este tema ver Documento de Apoyo N°2 “Marcos Internacionales y Nacionales en Educación y Género”

Sobre la base de lo señalado, caben las siguientes preguntas: ¿Cómo contribuye la educación a generar iguales oportunidades para mujeres y hombres, a “compensar”, a reducir las inequidades y desigualdades de género que existen en la sociedad? ¿Cómo aporta al pleno desarrollo de mujeres y hombres, al fortalecimiento de los derechos humanos referidos a las relaciones de género, y a las libertades fundamentales que las mujeres aún no gozan en plenitud?

El proceso educativo puede ser entendido como un sistema en el que se entrelaza cultura y educación, por cuanto la segunda es el efecto de la primera, pero gracias a la educación los significados, expectativas y comportamientos establecidos culturalmente llegan a los individuos y, por tanto, la cultura es también efecto de la educación.

La aplicación del enfoque de género en el sistema educativo significa la incorporación en todos los elementos del sistema (currículo, formación de docentes, práctica de aula, gestión, sistema de decisiones, etc.) de principios y prácticas de equidad que garanticen la igualdad de oportunidades y derechos entre mujeres y hombres.

4. Incorporación del enfoque de género en la educación

El análisis de los diversos fenómenos que constituyen el hecho educativo no puede ser realizado separadamente del contexto histórico en el que ocurren, lo que implica que la educación con todas sus instituciones y mecanismos está fuertemente determinada por los conflictos y contradicciones sociales, económicas, políticas y culturales que ocurren en la sociedad. Al mismo tiempo, es importante recordar lo que señala Freire (citado por Cabrera, 2000) respecto de que las sociedades están marcadas por desequilibrios sociales, tanto en el acceso a los bienes educativos que ofrece el sistema escolar, como en el destino que a cada grupo social se le asigna en la división social del trabajo.

Considerando lo anterior, se entiende el currículum como una construcción social e histórica que por la práctica 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 interpelando directamente al nivel de la conciencia de quienes componen una determinada comunidad.

Currículum: conjunto de contenidos, en un sentido amplio, que - organizados en una determinada secuencia- el sistema escolar se compromete a comunicar. Al mismo tiempo, el currículum es una selección cultural con propósitos formativos que organiza la trayectoria de alumnas y alumnos en el tiempo y que, en los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores que contribuye a comunicar, es un regulador de su experiencia futura (Cox, 2001).

El sistema escolar y el currículum que regula los contenidos que se transmiten en él expresan no sólo las políticas oficiales, sino también los intereses materiales de los grupos sociales de mayor influencia. La forma en que ello se expresa en el sistema escolar es a través de una doble vía: por una parte, a través de lo que se declara en el currículum manifiesto o explícito, que se refleja en los planes y programas, que son de conocimiento público; y por otra, a partir del currículum implícito, no manifiesto, oculto, que no se declara, pero que existe como un hecho intrínseco a la actividad educativa (Cabrera, op. cit.).

Tanto en educación, como en otras áreas, la incorporación del enfoque de género en las políticas públicas y en planes y programas puede hacerse con distintas estrategias. Las dos aproximaciones principales son las políticas o programas específicos y la transversalización de género.

Las políticas y programas específicos son aquellos que están dirigidas a abordar problemáticas singulares (por ejemplo violencia intrafamiliar) o a grupos determinados (como las mujeres jefas de hogar).

Por su parte, la transversalización de género tiene varias definiciones. Una de las comúnmente utilizadas es la adoptada en julio de 1997 por el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ECOSOC), quien definió el concepto de la transversalización de la perspectiva de género en los siguientes términos:

"Transversalizar la perspectiva de género es el proceso de valorar las implicaciones que tiene para los hombres y para las mujeres cualquier acción que se planifique, ya se trate de legislación, políticas o programas, en todas las áreas y en todos los niveles. Es una estrategia para conseguir que las preocupaciones y experiencias de las mujeres, al igual que las de los hombres, sean parte integrante en la elaboración, puesta en marcha, control y evaluación de las políticas y de los programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales, de manera que las mujeres y los hombres puedan beneficiarse de ellos igualmente y no se perpetúe la desigualdad. El objetivo final de la integración es conseguir la igualdad de los géneros."

En cuanto a lo primero, es posible observar, especialmente en la formación inicial de profesores y en los programas de perfeccionamiento, la existencia de cursos optativos u obligatorios de género, de programas de género al interior de las universidades, de módulos específicos de género al interior de un curso de formación. Las ventajas de este tipo de estrategia es que permite un mayor análisis y reflexión sobre el concepto de género, concepto que es complejo y difícil de comprender sin una base teórica que lo sustente.¹⁹ En tanto, una de las desventajas, es que se corre el riesgo de que no permee al conjunto de las acciones desarrolladas; que no se comprenda su vinculación con los programas de formación en su conjunto y que, por lo tanto, la perspectiva de género no sea trabajada en otros cursos; que aparezca como una perspectiva o 'tema' aislado y que incluso en otras materias /cursos / programas se contradiga esta conceptualización, al reafirmar por ejemplo las características socialmente construidas de hombres y mujeres como inalienables e inamovibles.

La transversalización de la perspectiva de género, en tanto, implica que en las distintas disciplinas esta perspectiva es incorporada, así como en los materiales y en las prácticas docentes. La ventaja es que permite abordarlo de manera integral, asumiendo un compromiso efectivo y que quede instaurado en el proceso educativo. La desventaja principal es que es posible que se declare que la perspectiva de género está 'transversalizada', sin que en realidad se entienda su significado, sin que haya un trabajo efectivo con esta perspectiva en las distintas disciplinas / áreas / temáticas, sin que cambien las prácticas docentes y sin que

¹⁹ La ausencia de este tipo de cursos específicos muchas veces redundando en una vaga comprensión sobre lo que es el género, restringiéndolo a 'las mujeres' o a la visibilización, sin comprender las bases que los sustentan.

haya quién se responsabilice de hacer un seguimiento a esta transversalización (o dicho de otra forma, que quede en tierra de nadie).

Ambas estrategias no son excluyentes y en el contexto actual parece necesario utilizar las dos conjuntamente. Se requiere de cursos específicos para trabajar y comprender en profundidad esta perspectiva, así como ir incorporándola en todo el proceso educativo, lo que sin duda tomará un cierto tiempo.

Los distintos enfoques pedagógicos pueden ser más o menos propicios para la incorporación de una perspectiva de género. Si se mira la pedagogía desde un enfoque constructivista, en el cual el conocimiento es un producto de la interacción social y de la cultura donde todos los procesos psicológicos superiores se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan (Chadwick, 1997), se podría sostener que ofrece oportunidades para la incorporación de esta perspectiva. No obstante, como señala Arana (2006), el tránsito entre el enfoque y la inclusión de la diversidad, y dentro de ella del género, en la acción educativa no es automático. En esta misma línea, una visión de los profesores como 'intelectuales transformativos' que deberían pronunciarse contra las injusticias, podría considerarse como una postura propicia para la incorporación de una perspectiva de género, lo que no obstante, sólo puede lograrse si estos profesionales logran identificar y nombrar las injusticias de género y no les parecen 'normales' las distinciones culturales de hombres y mujeres que van más allá de las diferencias biológicas (Cabrera, op. cit.).

Por ello, una educación con equidad de género para el logro de la igualdad va más allá de los enfoques pedagógicos que se utilicen. De acuerdo a McGee (2001), la equidad de género en educación implica actuar sobre las barreras y estereotipos que limitan las opciones para ambos sexos. Para ello la autora plantea que es preciso dar tres pasos importantes:

1. Reconocer que las escuelas son parte de la sociedad y que los educadores por su propia cuenta no pueden cambiar la estructura de valores que existe, pero sí pueden reconocer y cuestionarse las formas en las que el género influye en la educación escolar.
2. Dar una mirada atenta a las propias prácticas.
3. Utilizar técnicas educativas y perspectivas curriculares que sean atractivas a hombres y mujeres.²⁰

En este sentido parece útil la propuesta que hace McIntosh (1984) para revisar el tránsito desde un currículum que no reconoce las desigualdades de género (y que, por lo tanto, no hace nada para eliminarlas) hacia uno que incorpora esta perspectiva. Esta propuesta permite también pensar en la incorporación de otras

²⁰ En este último punto incorpora tres sugerencias: hacer menos énfasis en la competencia y acentuar el trabajo en equipo; hacer más énfasis en el material curricular en que se destaca a niñas y mujeres y centrarse más en las aplicaciones prácticas que las matemáticas y las ciencias tienen en la vida real.

dimensiones, no solo la de género, como las de etnia, clase social, etc., abriendo una oportunidad al trabajo de la diversidad en el aula. Su propuesta recoge la categoría de fases interactivas, ya que no son fases lineales o cronológicas, sino que son fases que se van alimentando unas a otras y que pueden darse simultáneamente. Acudiendo a la versión adoptada por Pinkasz y Tiramonti (2006) estas fases podrían agruparse de manera general en las siguientes:

Ausencia de las mujeres: Ignora las experiencias, voces, contribuciones y perspectivas del grupo no dominante, en este caso las mujeres. En todas las áreas y todos los formatos educativos tienen ausencia de mujeres (por ejemplo, cuando no se ve a las mujeres en los textos, en la historia, en la ciencia, etc.).

Visibilización de las 'heroínas': En esta etapa se da cuenta de la diferencia integrando información o recursos acerca de personas famosas, en este caso, mujeres destacadas o relevando algunos hechos particulares de la vida de las mujeres. Esta fase es relativamente fácil de alcanzar, ya que no requiere un gran conocimiento ni discusión acerca de las relaciones de género, sino que basta con relevar mujeres. En este caso las mujeres siguen siendo 'las otras', como un grupo excepcional. No se cuestiona la construcción del campo disciplinar.

Reconocimiento de la subordinación / dominación: se avanza a la integración de conocimientos y reflexiones acerca de los grupos no dominantes, en este caso las mujeres. Se entregan, por ejemplo, como material de lectura textos elaborados por mujeres, o se hace referencia al rol de las mujeres en distintas épocas. No obstante, estos materiales son recursos secundarios en relación a los materiales principales.

Revisión epistemológica: revisión teórica y metodológica de la disciplina, de manera tal que los nuevos materiales, perspectivas y voces son parte integrante del marco de conocimientos, proveyendo nuevos niveles de comprensión para un currículum más completo y adecuado. En esta fase los/las profesores(as) expanden continuamente su conocimiento a través de distintas fuentes y perspectivas. Los/las estudiantes aprenden a ver eventos, conceptos y hechos a través de varios lentes. Los/las estudiantes y sus experiencias son consideradas también como un recurso.

Capítulo II

Oportunidades del Currículum para la incorporación de una perspectiva de Género

Este capítulo se propone evidenciar las potencialidades del currículum vigente para la generación de reflexiones y aprendizajes centrales -desde contenidos concretos hasta el aporte para la modificación de conductas- que fomenten la equidad de género. Para ello se realiza un análisis del marco curricular desde una perspectiva de género, comprendiendo los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica,²¹ específicamente el segundo ciclo. De esta manera se caracteriza la complejidad y desafíos de transversalizar la perspectiva de género en dicho marco curricular.

Cabe señalar, que la elección del marco curricular -y no de los planes y programas- responde a la política educacional del país, basada en el principio de autonomía curricular, que a la vez se sustenta en el respeto de los elementos comunes o característicos de la cultura nacional.

El análisis se circunscribe a los Objetivos Fundamentales Transversales, así como a los Objetivos Verticales y Contenidos Mínimos Obligatorios de los cuatro sectores fundamentales: Lenguaje y Comunicación; Educación Matemática; Estudio y Comprensión de la Sociedad y Estudio y Comprensión de la Naturaleza. La elección de estos cuatro sectores dice relación con la importancia que el propio marco curricular actual les otorga,²² la cual se refleja en la asignación de horas de dedicación en la enseñanza básica y, adicionalmente, en la consideración de que tanto lenguaje y comunicación como matemáticas desarrollan habilidades y destrezas que son fundamentales para la comprensión de otros sectores.

Como ya se ha señalado en este documento, en la educación formal co-existen dos ámbitos de enseñanza-aprendizaje, uno representado por el conocimiento estructurado y organizado de una determinada manera -que para estos efectos es el marco curricular al cual se hace referencia en este capítulo- denominado currículum explícito y otro, representado por los aprendizajes y conocimientos que no siempre están explicitados pero que están presentes en los discursos y prácticas, llamado currículum oculto.

²¹ Se considerará la actualización del año 2002.

²² El comité técnico para la modernización de la educación de 1994 indicaba que el currículum debía organizarse en torno a una serie de competencias dentro de las cuales se señalaba que la lengua castellana es la primera prioridad de currículum y las matemáticas la segunda (Comité técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena, 1994).

En esta sección se trabaja con el currículum explícito, es decir con una selección cultural con propósitos formativos que organiza la trayectoria de alumnas y alumnos en el tiempo.

El marco curricular plantea dos propósitos fundamentales: “Primero, el desarrollo pleno de cada uno de los chilenos y chilenas, potenciando al máximo su libertad y sus capacidades de iniciativa y crítica. Segundo, el desarrollo equitativo, sustentable y eficiente del país”.²³ Para llevar a cabo estos propósitos se organiza en objetivos fundamentales, transversales y verticales, y contenidos mínimos obligatorios. En el análisis que se hace a continuación, los objetivos fundamentales transversales se toman por separado, a diferencia de los objetivos fundamentales verticales que se consideran en relación a los contenidos mínimos

1. Objetivos Fundamentales Transversales

Los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) consideran aquellos aprendizajes que no dependen de asignaturas específicas, que cruzan los límites de las disciplinas tradicionales, y que apuntan al desarrollo ético, personal y social de las personas.

Estos representan una base valórica consensuada, amplia y moderna (Gysling, 2003), que cubre los siguientes ámbitos:

a) La formación ética:

Se busca que el/la educando desarrolle capacidad y voluntad para autorregular su conducta en función de una conciencia éticamente formada en el sentido de su descendencia, su vocación por la verdad, la justicia, la belleza, el espíritu de servicio y el respeto por el otro.

Se considerará que la escolarización ha sido exitosa cuando se adviertan en los alumnos y las alumnas capacidades para:

- Ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal y realizar habitualmente actos de generosidad y solidaridad, dentro del marco del reconocimiento y respeto por la justicia, la verdad, los derechos humanos y el bien común.
- Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias y reconocer el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de aproximación a la verdad.

²³ Este ha sido definido por el MINEDUC (2002) como un “currículum para la vida”, que combina la vieja discusión entre el saber como cultivo del espíritu y un saber aplicado.

- Reconocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica.

Es en éste acápite donde se incorpora de manera explícita la no discriminación por razón de sexo, expresado en el último párrafo como: *Reconocer y respetar y defender los derechos esenciales de todas las personas sin distinción de sexo....*

Sin embargo, implícitamente todos abarcan o pueden ser abordados desde las desigualdades de género. Es así como, por ejemplo, se toca el tema del ejercicio responsable de libertad y autonomía, así como el respeto al otro(a). Acercarse al concepto de autonomía a partir de estas declaraciones y trabajarla desde los estereotipos de género presentes en la sociedad resulta atingente a los propósitos de este documento, pues la autonomía como concepto “implica la capacidad de instituir proyectos propios y la producción de acciones deliberadas (voluntad) para lograrlos, es decir subjetivarse como sujetos. Sujetos capaces de discernir sus deseos y sus intereses y de elegir las mejores acciones para concretar dichas elecciones. En el caso de la autonomía de género estamos hablando del grado de libertad que una mujer tiene para actuar de acuerdo con su elección y no con la de otros” (Machinea et al, 2005.pp.114).

Existe una estrecha relación entre la adquisición de autonomía de las mujeres y los espacios de poder que puedan instituir, tanto individual como colectivamente. El grado de autonomía de un sujeto singular es inseparable del grado de autonomía del grupo social al que pertenece, por tanto, el grado de autonomía personal que una mujer pueda desplegar dependerá también de la autonomía posible de su grupo social y de aquella que las mujeres de la sociedad a la que pertenece hayan alcanzado.

En síntesis, la autonomía de un grupo social no está sujeta tan sólo a la voluntad personal de quienes a él pertenecen. Para que alguien pueda saber qué quiere en su vida y cómo lograrlo, que se sienta con derecho a decir no, a incidir en su realidad para lograr sus proyectos, necesita un tipo de subjetividad cuya construcción no depende exclusivamente de su psiquismo, sino en gran medida de agentes fundamentales para su socialización, como es la escuela o los medios de comunicación de masas, entre otros. ²⁴

Si se reflexiona sobre los grados de autonomía otorgados a las niñas respecto de los que se les otorga a los niños, es posible observar que respecto de ellas está presente la idea de que ‘hay que cuidarlas y protegerlas’, mientras que a ellos se

²⁴Revisar el capítulo denominado *Autonomía de las mujeres e igualdad de género*, en “Objetivos del desarrollo del milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe”. Publicaciones de la CEPAL disponible en: www.eclac.org/publicaciones/xml/1/21541/capitulo4.pdf

les exige una construcción de independencia y autonomía desde muy pequeños, estimulándoles conductas que dicen relación con un afán de dominio y poder (Rothchild, 1987). Por ejemplo, si se piensa en los programas de televisión con mayor éxito de audiencia cabría preguntarse ¿qué modelo de autonomía están presentes en los personajes femeninos y masculinos? Si se quiere formar a niñas con sentido de autonomía y proyectos personales propios sería preciso analizar y trabajar permanentemente en los modelos de mujeres y hombres que se entregan a través de los medios de comunicación de masas.

b) Crecimiento y autoafirmación personal:

Con este objetivo, se busca estimular rasgos y cualidades potenciales de los y las estudiantes que conformen y afirmen su identidad personal, favorezcan su equilibrio emocional y estimulen su interés por la educación permanente. Entre estos rasgos y cualidades, se encuentran:

- Promover y ejecutar el desarrollo físico personal en un contexto de respeto y valoración por la vida y el cuerpo humano, el desarrollo de hábitos de higiene personal y social, y de cumplimiento de normas de seguridad.
- Desarrollar el pensamiento reflexivo y metódico y el sentido de crítica y autocrítica.
- Promover el interés y la capacidad de conocer la realidad, utilizar el conocimiento y seleccionar información relevante.
- Ejercitar la habilidad de expresar y comunicar las opciones, ideas, sentimientos y convicciones propias, con claridad y eficacia.
- Desarrollar la capacidad de resolver problemas, la creatividad y las capacidades de autoaprendizaje.
- Promover una adecuada autoestima, la confianza en sí mismo y un sentido positivo ante la vida.

No obstante a partir de este objetivo se podrían analizar cada uno de los rasgos o cualidades propuestos a desarrollar en el marco curricular, a continuación se hace referencia sólo a dos de ellos que aparecen como centrales en la formación de estereotipos de género: el desarrollo físico personal y la promoción de una adecuada autoestima, pues ambos contribuyen de manera relevante a constituir inequidades de género.

Estudios feministas de la realidad escolar española –que sirven como referentes para analizar la realidad chilena- respecto del sistema escolar concluyen que “el sistema educativo ha sido diseñado desde los hombres para los niños, es decir, para la reproducción de la masculinidad. Los niños constituyen la figura central en este panorama y las niñas, aunque en las escuela mixta son admitidas a participar junto a los niños, continúan siendo figuras secundarias, porque ninguno de los valores o comportamientos considerados propios del género femenino es relevante para la escuela y, cuando se transmiten, es siempre en el tono y en la forma de un valor subordinado. Así, aunque obtengan mejores resultados escolares, nunca pueden tener las mismas oportunidades, porque a la vez que aprenden a escribir, a leer y a contar, aprenden también que no son

relevantes, que su experiencia personal no se tiene en cuenta y que son vulnerables. Realizan el aprendizaje de la subordinación y de que la forma de combatirla no es enfrentarse a ella, sino que ser graciosas y amables para tratar de ser queridas” (Subirats, 1999. pp.26). Con una autoestima normal se puede ser graciosa y amable, sin que ello implique que se pase a llevar a las mujeres, eso es a lo que se debe apuntar en la escuela: a formar niños y niñas seguros de sí mismos y sus potencialidades.

La escuela tiene un rol importante que jugar en el desarrollo de la autoestima, pues más allá de la formulación de los contenidos, es en las interacciones cotidianas entre estudiantes y docentes donde se ponen en juego supuestos acerca de cómo son y deben ser las niñas y los niños. Estos significados muchas veces alimentan expectativas de rendimiento y de comportamiento hacia mujeres y hombres, que en gran medida se vinculan con su autoestima, la confianza en el propio rendimiento y la proyección hacia el futuro.

Un ejemplo de lo anterior es la relación que tienen niños y niñas con las matemáticas. Se han realizado innumerables estudios que han demostrado que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres denle lo referente al aprendizaje de las matemáticas (Bonder y Mogarde, 1977; Mogarde y Kaplan,1999). Sin embargo, respecto de las representaciones acerca del propio rendimiento y del rendimiento del otro sexo, las mujeres atribuyen sus dificultades en matemáticas a factores personales (‘me cuesta’), mientras que los hombres, mayoritariamente, lo atribuyen a que no estudian lo suficiente o bien – menos frecuentemente- denuncian la forma deficiente de la enseñanza, pero sin poner en duda su capacidad o habilidad para dicha disciplina (Mogarde, 2001).

Respecto del desarrollo físico personal, uno de los grandes temas de la sociedad moderna es la mujer como sujeto de consumo y objeto de deseo.

Por ello, la construcción de la imagen de una mujer eternamente bella, atractiva, delgada, con patrones de belleza que poco tienen que ver con la realidad nacional, es crucial. Uno de los problemas centrales en la formación de los/las adolescentes es la búsqueda de aceptación por los/las otros(as), sus pares, donde la apariencia física resulta fundamental. No obstante, el valor que se otorga a la apariencia física en la formación de la personalidad entre hombres y mujeres es completamente desigual. La sentencia social es ‘las niñas deben ser bonitas’, de allí que no es casual la abundancia entre las adolescentes de enfermedades relacionadas con desórdenes alimenticios, tales como la bulimia y la anorexia.

c) Las personas y su entorno:

Este objetivo favorece una calidad de interacción personal y familiar regida por el respeto mutuo, el ejercicio de una ciudadanía activa y la valoración de la

identidad nacional y la convivencia democrática. Considerando que las conductas de relación del individuo con su entorno están fuertemente marcadas por satisfacciones que el propio medio puede proporcionarle, el proceso de socialización escolar debe afianzar en los alumnos y las alumnas capacidades para:

- Participar responsablemente en las actividades de la comunidad y prepararse para ejercer en plenitud los derechos y cumplir los deberes personales que reconoce y demanda la vida social de carácter democrático.
- Comprender y apreciar la importancia que tienen las dimensiones afectivas y espirituales y los principios y normas éticas y sociales para un sano y equilibrado desarrollo personal.
- Apreciar la importancia social, afectiva y espiritual de la familia y de la institucionalidad matrimonial.
- Proteger el entorno natural y promover sus recursos como contexto de desarrollo humano.
- Reconocer y valorar las bases de la identidad nacional en un mundo cada vez más globalizado e interdependiente.
- Desarrollar la iniciativa personal, el trabajo en equipo y el espíritu emprendedor, y reconocer la importancia del trabajo como forma de contribución al bien común, al desarrollo social y al crecimiento personal, en el contexto de los procesos de producción, circulación y consumo de bienes y servicios.

Las capacidades propuestas en este segmento apuntan a la participación y al ejercicio de derechos, así como también al desarrollo sexual equilibrado y la dimensión afectiva centrada en el entorno familiar. Es aquí donde más énfasis se ha puesto a través de los programas de educación sexual, sin embargo, el tema de la afectividad y el entorno familiar es una temática que puede aportar muchísimo en el análisis y comprensión de un sistema patriarcal que ha limitado históricamente a las mujeres y ha coartado la expresión afectiva de los hombres.

Si se piensa tan sólo en cuántas mujeres aparecen en la historia nacional que transmite la escuela, la respuesta sin duda sería muy pocas, pues tradicionalmente en la enseñanza de la historia se privilegia los aspectos heroicos. Los procesos históricos relevantes son percibidos casi exclusivamente desde la perspectiva dominante de quienes conciben la historia como registro de "los grandes hechos de hombres destacados" (Franco, 1994. pp.169). Las mujeres, así como otros sectores de la multifacética sociedad y la historia, quedan excluidas(os) o aludidas(os) sólo en términos de escuetas referencias, o en razón de situaciones excepcionales que, por ello, por su excepcionalidad, son destacables y dignas de incorporarse al registro.

Es urgente incorporar una visión más plural de los distintos sectores que conforman la sociedad, sin caer en la victimización de las mujeres a través de relatos que refuerzan la idea del maltrato y sometimiento, pues ese no es el mejor camino para conformar una mujer conciente de sus derechos y su deber de

ejercerlos; a lo más produce rebeldía ante tanto atropello, sin que esta rebeldía sea necesariamente productiva.

Así entonces, respecto del tema de la participación y ejercicio de derechos es necesario redescubrir a las niñas, situarlas en el centro de atención del profesorado, no se trata de que las niñas hagan lo mismo que los niños, sino que la escuela tenga en cuenta la existencia de dos géneros, los integre en una sola cultura y los valores por igual. Esto exige, en determinados casos, tratar de modo distinto a los distintos, e incluso en alguna ocasión trabajar separadamente con ellas y ellos (Subirats, op.cit.).

Es más, en los últimos tiempos se han dado posiciones más radicales respecto del trabajo separado con niños y niñas, pues algunos indican que en los establecimientos mixtos las niñas no optan por materias o actividades ‘típicamente masculinas’ por miedo a ser rechazadas en el grupo o a no ser hábiles en las mismas. Por el contrario, en escuelas segregadas de niñas éstas optan con naturalidad por actividades como el fútbol y tienen mejor rendimiento académico en asignaturas como matemáticas e informática. Asimismo, en escuelas segregadas de niños, éstos mejoran en literatura y poesía, materias que suelen ser rechazadas por los niños de establecimientos mixtos al resultar ‘poco masculinas’.²⁵Ciertamente este tema no es el centro de este documento, pero puede ser interesante a la hora de entregar una educación de calidad y no sexista a niños y niñas, en la medida que se considere que unas y otros aprehenden la realidad de distinta manera.

Algunas consideraciones generales respecto de los Objetivos Fundamentales Transversales

Cabe señalar que si bien los Objetivos Fundamentales Transversales son un aporte para el currículum, y pueden considerarse como un espacio propicio para la incorporación del enfoque de género en él, su importancia deriva de su flexibilidad hacia una diversidad de contenidos innovadores en no discriminación, medio ambiente, convivencia democrática, derechos humanos, etc. Sin embargo, estos objetivos presentan dos grandes tipos de limitaciones como espacio para la incorporación de un enfoque de género. La primera, es que sus formulaciones son tan amplias que no conducen necesariamente la atención hacia las desigualdades de género; éstas dependen de la interpretación y la voluntad de los establecimientos y los docentes, así como de las prioridades de la Unidad de Apoyo a la Transversalidad del Ministerio de Educación. La segunda limitación se refiere a problemas de fondo en la aplicación efectiva de los Objetivos Fundamentales Transversales en el aprendizaje. No hay un conocimiento suficiente ni experiencia para manejar y formular propuestas concretas de incorporación de estos objetivos. A ello se suma el hecho de que la demanda por

²⁵ Algunos de los estudios y artículos que discuten este tema se encuentran en www.diferenciada.org. o www.singlesexschools.org

incorporar los Objetivos Transversales se cruza con las demandas propias del currículum, por lo que para algunos(as) profesores(as) el tener que incorporar una discusión sobre otras temáticas transversales en sus clases acota la enseñanza de la propia disciplina.

Todo lo anterior hace que los Objetivos Fundamentales Transversales no se incorporen más activamente a la planificación, y por ende a las actividades de aula, aún cuando desde el Ministerio se plantee que “los OFT están estrechamente ligados y forman parte integral de los contenidos y actividades del Programa. Se trata de que los estudiantes logren los OFT a medida que se desarrollan las unidades del Programa, no de manera separada de éstas. Objetivos transversales como por ejemplo: ‘ejercer autonomía personal’; ‘desarrollar habilidades comunicativas’; ‘respetar el trabajo en equipo’; ‘valorar la vida en sociedad’ se aprenden en el trabajo en equipo, cuando los y las estudiantes realizan investigaciones, participan en foros, paneles y discusiones que les permiten expresar sus opiniones y ser escuchados sin descalificaciones” (Magendzo, 1999. pp.125).

En definitiva, lo que se plantea es que los Objetivos Transversales tengan una estrecha relación con la didáctica, vale decir, con el hacer cotidiano. Estando de acuerdo con ello, no se puede olvidar que el currículum oculto, es decir, las prácticas inconscientes al interior de la escuela por parte del profesorado, interviene permanentemente en el tratamiento de las y los estudiantes y en el diseño de las actividades de aula.

Es de suma importancia para los profesores y las profesoras trabajar con un abanico de estrategias didácticas que incorporen en el quehacer cotidiano del aula actitudes que contribuyan a una educación no sexista.

2. Objetivos Fundamentales Verticales

Los Objetivos Fundamentales Verticales son los objetivos que se dirigen a desarrollar capacidades y habilidades a partir de una disciplina específica y de niveles de desarrollo o profundidad de la misma dada por la organización de cursos y la edad de los estudiantes.

Se agrupan por sectores o subsectores curriculares de modo que en su implementación se considera la asignatura, así como también talleres u otra forma de actividad curricular.²⁶

a) Subsector: Lenguaje y Comunicación:

El marco curricular establece que este sector enfatiza el dominio del lenguaje y que se orienta “a incrementar la capacidad de comunicación, expresión e interacción de los alumnos con el mundo, y se ocupa no sólo que estos se comuniquen en forma oral y escrita con coherencia, propiedad y creatividad, que utilicen con pertinencia discursos explicativos, argumentativos y otros, sino que también sean capaces de pensar en forma crítica, razonar lógicamente y desenvolverse adecuadamente en el mundo actual” (MINEDUC, 2002. pp.25). De acuerdo a ello, a lo que se aspira es que los y las estudiantes puedan elaborar textos y comprenderlos; además de entender el contexto en que se desarrollan.

En el subsector de lengua castellana y comunicación hay tres ejes fundamentales que atraviesan todos los niveles: comprensión lectora, elaboración de textos (orales y escritos) y medios de comunicación de masas.²⁷ A partir de estos tres elementos cabe preguntarse qué se puede hacer desde una perspectiva de género. Ya en el capítulo anterior se hizo referencia a la importancia del lenguaje y su incidencia en la conformación de las categorías del pensamiento, por lo que erradicar la utilización del genérico masculino adquiere gran relevancia.²⁸

Asumiendo la importancia de lo anterior, en este apartado se hace referencia a la comprensión y elaboración de textos, así como al trabajo con los medios de comunicación de masas, como elementos que contribuyen significativamente en la educación no sexista.

²⁶ Esto es clave a la hora de pensar en los diseños curriculares en los establecimientos, pues se pueden programar distintos tipos de talleres, tales como literatura y género, por ejemplo.

²⁷ Además de estos tres ejes que cruzan desde 1° básico a 4° medio, en la Educación General Básica se incluye dramatizaciones, como una forma de reforzar varios objetivos, entre ellos la expresión oral y el manejo del cuerpo.

²⁸ A modo de ejemplo, en una sala donde hay 20 estudiantes, de los cuales uno sólo es hombre y todas las demás mujeres, cuando el profesor o profesora ingresa a la sala saluda: “buenos días alumnos”.

Lo que pareciera más obvio es la selección de los libros, cuentos, relatos, obras de teatro, etc., en los cuales la temática y la autoría sea equitativa en cuanto a la presencia de hombres y mujeres, preservando que los textos seleccionados presenten una diversidad de temas y personajes.

Uno de los componentes esenciales de la experiencia lectora, específicamente literaria, es la adquisición de valores éticos y estéticos. Si se promueve una educación no sexista es importante desarrollar una habilidad lectora con la cual los y las estudiantes, conozcan otras experiencias a partir de las cuales podrían interpretar, establecer juicios, analizar críticamente la situación de hombres y mujeres.

Para ello, es indispensable considerar las actividades que se desarrollan con los niños y las niñas para lograr una experiencia de lectura gozosa y estimulante. Desarrollar lectores(as) críticos(as) depende fundamentalmente de las experiencias de lectura que se les entregue a niñas y niños desde sus primeros años. Desentrañar modelos y roles, identificar discursos hegemónicos, valorar diferentes tipos de discursos, entre otros, son elementos fundamentales de la lectura crítica. Ello se puede generar con actividades al interior del aula dirigidas a desarrollar competencia lectora, elemento fundamental para formar sujetos(as) críticos(as).

Respecto de la escritura, la producción de relatos propios de cada estudiante, basado en sus vivencias, es uno de los ejercicios fundamentales para el conocimiento de uno(a) mismo(a), así como también para el desarrollo de la reflexión y el análisis. La sugerencia es hacer escribir a niñas y niños sobre su vida, preguntando por ejemplo, ¿Cómo se imaginan que serán a los 30 años? Allí se pondrán en evidencia los desafíos que será necesario enfrentar para entregar una educación no sexista.

La escritura propicia la reflexión sobre uno(a) mismo(a), lo que es clave para entender lo que les pasa a las personas y lo que le sucede a otros(as). Lo escrito permanece y refuerza la memoria, permitiendo la rememoración del pasado. A través de la escritura, lo leído y oído permanece a disposición del(la) sujeto(a) para poderlo recordar a voluntad, y de esta forma contribuye a su asimilación por parte del sujeto(a) como medio esencial de la transformación y conversión del mismo.

En este sentido, y dado que la memoria es la base de la identidad personal, la escritura como instrumento privilegiado de la memoria ayuda a consolidar la propia identidad,²⁹ por lo tanto, resulta estratégico desarrollar actividades de escritura al interior del aula.

²⁹ Para una mejor comprensión de la importancia de la escritura véase a Michel Foucault: “Las palabras y las cosas” o “La Hermenéutica del sujeto”, entre otros.

Con relación a los medios de comunicación de masas, actualmente son estos los que preferentemente forman el imaginario social, por lo tanto, es pertinente trabajar los estereotipos que presentan, hacerlos más accesibles a los y las estudiantes usando la estrategia de discutir y explorar su impacto. Si se trabaja permanentemente en el análisis crítico de las películas, videos, programas de televisión, comerciales, noticias o temas de actualidad, radio, música, video clips, etc., y se discute las suposiciones acerca de la feminidad y masculinidad presentes en estas formas de comunicación audio-visuales, se estará enfocando la atención en diferentes imágenes de hombres y mujeres, con ello se ofrecerán diferentes miradas sobre la manera en que son valoradas la feminidad y la masculinidad. En base a este cuestionamiento el o la docente puede generar múltiples actividades de discusión e interacción con los y las estudiantes. Todas estas acciones van constituyendo en los niños y las niñas una mirada más crítica en su recepción de los textos audiovisuales.

Se sabe, de muy variadas fuentes, que en general las niñas poseen una habilidad muy superior a los niños en relación con el aprendizaje de la lengua.³⁰ Esto sumado a una fuerte carga para los niños de no mostrar sus emociones: 'los hombres no lloran', debe ser tomado en consideración a la hora de generar estrategias para el desarrollo de habilidades lingüísticas, como la elaboración de textos orales. Enfatizar en ellos actividades de dramatización en las clases de lenguaje puede dar muy buenos resultados con niños a los que les cuesta expresarse en general. Respecto del desarrollo de textos escritos, las niñas tienden a escribir diarios de vida, donde vuelcan su cotidianidad e intimidad. Desarrollar actividades en las cuales ambos -niños y niñas- deban escribir crónicas de temas que ellos elijan favorecen el desarrollo de la expresión escrita y la reflexión.

b) Subsector: Educación Matemática

El marco curricular señala que "en la escuela básica, la enseñanza de las matemáticas deberá orientarse en dos direcciones complementarias e inseparables. Por una parte deberá ofrecer a todos los estudiantes la opción de ampliar y profundizar los estudios que son propios del sector, sin perder de vista el papel que las matemáticas desempeñan en la comprensión de aprendizajes propios de otros sectores. En este sentido, adquiere especial relevancia la dimensión formativa del sector, promoviendo el desarrollo del pensamiento lógico, del análisis, de la deducción, de la precisión, de la capacidad de construir y resolver problemas a partir de la realidad y de formular y comprender modelos de tipo matemático" (MINEDUC, 2002. pp.79). En esta perspectiva, el subsector Matemáticas es fundamental para el desarrollo de habilidades básicas que comprometen la comprensión de otros quehaceres disciplinarios, al igual que lenguaje y comunicación.

³⁰ Véase por ejemplo los resultados de las pruebas nacionales de medición de la calidad como el SIMCE o de las internacionales como el TIMSS.

Los cuatro ejes transversales que cruzan todo el programa de Matemáticas corresponden a: números, operaciones aritméticas, formas y espacio y resolución de problemas.

Los dos primeros, números y operaciones aritméticas, son los que más fuertemente se asocian a una idea de la matemática más abstracta. Sin embargo, la apropiación de los números naturales como una secuencia linealmente ordenada, es otra forma de lenguaje que promueve el sentido de la cantidad, así como medición y comparación son parte de la cotidianeidad de los(as) individuos(as). Niños y niñas se familiarizan muy rápidamente con él, pues es una forma de relacionarse con el mundo en distintos contextos. De la misma manera lo son las operaciones aritméticas, en la medida que se plantean a partir de actividades o hechos concretos. Estas últimas, por largo tiempo ocuparon y coparon la enseñanza de una matemática mecánica y sin sentido. Hoy el currículum apuesta por unas matemáticas más contextualizadas y aplicadas, de allí que el corazón del currículum de matemáticas esté en la resolución de problemas.

Desde una perspectiva de género, la enseñanza de las matemáticas enfocada a una matemática ‘aplicada’ facilita el aprendizaje de niños y niñas de igual manera, siempre y cuando exista una preocupación respecto de las situaciones o problemas que se plantean, en las cuales tanto las mujeres como sus actividades más tradicionales estén presentes y sean valoradas.³¹

La resolución de problemas es una habilidad que en sus aspectos básicos posee el desarrollo de la confianza en la propia capacidad de formular preguntas e interrogantes que dan cuenta de un problema. Es fundamental contextualizar las situaciones que se plantean desde una cotidianeidad que valore el espacio doméstico.

El eje ‘formas y espacio’ se ocupa especialmente de la diversidad de formas y objetos que nos rodean, su descripción y estudio está en estrecha relación con su ubicación en el espacio. Se sabe que las niñas tienden a ocupar los espacios en sus límites, a diferencia de los niños que copan los espacios,³² de allí que reforzar el desarrollo de habilidades viso-espaciales contribuye significativamente en el aprendizaje de las niñas respecto de su inteligencia espacial.

Numerosos estudios que trataron de identificar diferencias de género en el aprendizaje de las matemáticas entre niños y niñas no han entregado resultados concluyentes (Mullis et al 2000; Stobart, Elwood y Quinlan 1992; Bonder y

³¹ Se pueden trabajar las matemáticas con situaciones cotidianas. Por ejemplo, se pueden dar las medidas para hacer un queque y preguntar qué se necesitaría para hacer cinco queques.

³² Imagínense un patio de una escuela mixta: las niñas cuchichean entre si en algún rincón, y los niños juegan a la pelota ocupando todo el patio.

Mogarde 1997; González 2000, entre otros).³³ Sin embargo, sí pareciera haber coincidencia entre las habilidades matemáticas y habilidades viso-espaciales.³⁴ Si se piensa en los patrones de socialización de niños y niñas desde la primera infancia, es posible observar que estos favorecen las habilidades viso-espaciales en los niños y las limitan a las niñas, por lo que sería importante enfatizar y reforzar ejercicios o tareas para las niñas en las cuales siempre estuvieran presentes la construcción de figuras usando bloques (legos), armar rompecabezas y juegos de estrategias, ya que con ello se estaría proporcionando a las niñas un conjunto de experiencia adicionales a las que comúnmente desarrollan en el eje de formas y espacio.

Otro tipo de estrategia es a través del juego. Por ejemplo, el olvidado juego del luche es una herramienta eficaz a la hora de enseñar a sumar y restar. Incentivar a las niñas desde pequeñas a aprender conceptos matemáticos y a resolver problemas favorece el desarrollo del pensamiento lógico.

c) Subsector: Estudio y Comprensión de la Naturaleza

Este subsector de aprendizaje tiene por objeto que “los alumnos y alumnas reconozcan la diversidad biológica y física del entorno, y se sitúen ellos mismos como aporte de tal diversidad; aprecien y apliquen los conocimientos y procedimientos científicos en la comprensión del mundo natural, y desarrollen habilidades y actitudes propias del quehacer científico” (MINEDUC, 2002. pp.125).

Para efectos de este documento, interesa destacar dos elementos: ‘la diversidad’ y el ‘desarrollo de habilidades del quehacer científico’, pues ambos favorecen a una educación no sexista.

En primer lugar ‘la diversidad’, vale decir, reconocer y comprender que en el mundo habitan diversas especies, y que dentro de ellas está la especie humana, la cual está compuesta por sujetos diversos que conviven entre sí. El aceptar la diversidad implica trabajar no con modelos de lo que es ser mujer y hombre encasillados en estereotipos, sino que trabajar con sujetos hombres y mujeres que poseen características múltiples no importando el sexo.³⁵ Existen modelos de masculinidad y feminidad hegemónicos, sin embargo si se trabaja al interior del aula con modelos diversos se estará contribuyendo a una educación no sexista.

El segundo elemento que se destaca en el objetivo central es que niños y niñas aprecien y apliquen los conocimientos y procedimientos científicos en la

³³ Bonder y Mogarde juntas y por separados han realizado estudios sobre las percepciones y representaciones que se tienen sobre las mujeres y las matemáticas

³⁴ Los estudios que avalan esta tesis, así como los que la desestiman, están citados profusamente en el estudio de Rosa María González denominado “Diferencias de género en matemáticas de jóvenes adolescentes valoradas a través de tres procedimientos: prueba de rendimiento, pruebas de aptitud y evaluación del profesor/a”. Sin editar. México, 2001.

³⁵ Esto implica entender, por ejemplo, que puede haber hombres sensibles y cariñosos como mujeres frías y distantes.

comprensión del mundo natural, y desarrollen habilidades y actitudes propias del quehacer científico. Para que ello se lleve a la práctica es necesario tener en cuenta que el sentido común considera las ciencias naturales objetivas, neutrales y muy racionales. El saber científico está asociado a la racionalidad, y esa racionalidad se reconoce como masculina. Esto ha significado una histórica exclusión de las mujeres de la actividad científica y un muy magro reconocimiento a las que han hecho grandes aportes.³⁶

La crítica feminista ha dicho respecto de este tema lo siguiente: a partir de la división clásica entre lo racional/masculino y lo emocional/femenino en relación a la ciencia han ocurrido dos cosas fundamentales: la primera es no haber advertido el hecho de que la ciencia ha sido producida básicamente por hombres blancos de clase media y que, por lo tanto, ha evolucionado bajo la influencia formativa de un ideal de masculinidad particular. Lo segundo - consecuencia de lo anterior- es que la ciencia no es el esfuerzo puramente cognitivo y tampoco es tan impersonal: la ciencia es una actividad profundamente personal, así como social.³⁷

La ciencia será para todos y todas en la medida que no sólo transmitamos a los y las estudiantes un cuerpo de conocimientos, sino que ellos y ellas aprendan a formularse preguntas y un método para contestarlas, esta es una manera muy efectiva de crear conocimiento. Lo más probable es que niños y niñas se hagan distintos tipos de preguntas, todas ellas válidas, ya que la ciencia no está compuesta de verdades, sino que se va construyendo, al igual que el ser mujeres y ser hombres.

d) Subsector: Estudio y Comprensión de la Sociedad

El propósito de este subsector es que niños y niñas adquieran las competencias necesarias para “comprender su contexto social y cultural inmediato, la comunidad global, las comunidades intermedias en que se agrupan las personas, y su futuro papel como miembro responsable y activos de una sociedad plural y solidaria, y en un mundo crecientemente interdependiente” (MINEDUC; 2002. pp.135).

Este subsector integra contenidos que provienen de distintas disciplinas de las ciencias sociales, tales como historia, geografía, economía, educación cívica, antropología y sociología.

Sus ejes centrales son los conceptos de espacio y tiempo. En las ciencias sociales trabajar con ambos conceptos puede ser muy útil para los propósitos de este documento, “la dimensión del tiempo abre novedosas e interesantes posibilidades

³⁶ En Chile, tan sólo dos mujeres han sido reconocidas con el premio nacional de ciencias: la astrónoma María Teresa Ruiz y la bióloga Cecilia Hidalgo.

³⁷ Para una profundización de esto véase “Reflexiones sobre género y ciencia” de Evelyn Fox Keller. Edicions Alfons el Magnanim, Generalitat Valenciana, Valencia, 1989.

para analizar y profundizar en la compleja vinculación entre género y educación, a la vez obliga a mirar de otra manera este vínculo y arriesgar una comprensión sobre el objeto de estudio” (González, Teresa, 1999. pp.47).

Por ejemplo, se puede trabajar con niños y niñas el tema de la educación como elemento de desarrollo social. Se les puede hacer que observen, por medio de distintas actividades, la historia de la educación a través del tiempo y el espacio, la manera en que se estudiaba en otras épocas y las personas que podían estudiar. Se trata de contextualizar determinados temas y trabajarlos desde ambos ejes. Otro ejemplo puede estar dado por el tema de la pobreza, cuestionándose respecto a ¿qué es ser pobre hoy en el siglo XXI? y ¿qué era ser pobre en el siglo XVII? Las respuestas, sin duda, involucran a la historia, a la economía, a la sociología, pero también a personas de carne y hueso.

Otro elemento a considerar en este subsector es a la mujer como sujeto histórico, como un componente de la historia social y cultural. Asunción Lavrin (1978) en su libro pionero lo planteaba de la siguiente manera “a consecuencia de la creciente importancia de la historia social, ha habido una conciencia cada vez mayor de que la participación en los procesos sociales y económicos de grupos de personas en su mayoría anónimos, como las mujeres, constituye la clave para llegar a comprender mejor algunas situaciones históricas” (pp.10).

En el debate de escribir una historia de las mujeres, como historia específica o relacional e integrada a la historia social ha corrido mucha tinta. Sin embargo, esto ha ido avanzando y abriendo nuevos caminos. En un primer momento fue a partir de la historia social, para luego ir dando cuenta de las fuentes narrativas, por un lado de la normativa de lo que debían ser las mujeres- fundamentalmente escritas por hombres- y por otra, los textos escritos por mujeres de la más variada índole desde cartas, demandas judiciales, testamentos, creación literaria. Lo anterior, ha hecho aflorar una diversidad de fuentes para la investigación histórica.

Han surgido historias de mujeres de varios tomos y procedencias,³⁸ que han venido a llenar un espacio necesario que responde a la pregunta sobre el papel correspondiente a hombres y mujeres en la construcción de lo público y lo privado. Estas historias ponen sobre el tapete el problema de las identidades, tanto de los hombres como de las mujeres. Con ello, se aporta a mirar más detenidamente las dicotomías de lo masculino y femenino, de lo privado y lo público y de lo social y lo político.

³⁸ De las más conocidas se pueden citar: DUBY y PERROT, “Historia de las Mujeres”. Ed. Taurus, Madrid, 1992; ANDERSON y ZINSSER, “Historia de las mujeres, una historia propia”. Crítica, Barcelona, 2000; MORANT, “Historia de las mujeres en España y América Latina”. Cátedra, Madrid, 2005. Se puede considerar también como un aporte importante al tema ARIÈS y DUBY, “La Historia de la vida privada”. Ed. Taurus, Madrid, 1991.

Las disciplinas también tienen género

A lo largo de este documento se ha hecho referencia a los estereotipos de género y a las representaciones y/o percepciones que tienen hombres y mujeres. Algunas de ellas las/los afectan directamente, por ejemplo, la percepción de que las mujeres son malas para las matemáticas o de que los hombres son inexpresivos emocionalmente. De la misma manera en que se han establecido juicios acerca de cómo son las mujeres y los hombres, se han establecidos sentencias valóricas respecto de las disciplinas, las que suelen ser connotadas simbólicamente con imágenes de género. Es así que las 'ciencias duras' son asimilables a lo masculino, mientras que las ciencias sociales y humanidades son tildadas como 'blandas', signadas como lo femenino. Esto tiene directa relación no sólo con las elecciones que los/las jóvenes hacen al momento de elegir qué estudiar, sino también con la valoración que le da la sociedad a los distintos campos disciplinarios e incluso la asignación de recursos que el Estado les otorga en materias tan cruciales para el desarrollo, como la investigación.

Isabel Santa Cruz (1992) ha determinado que hay tres aspectos en el desarrollo de todas las disciplinas que están relacionados con esta materia:

- La presencia o ausencia de mujeres en las instituciones científicas, en la historia de la ciencia en general y las razones de aquello.
- Cuestiones relativas al contenido de las teorías científicas, tanto en sus formulaciones explícitas de hipótesis acerca de la condición femenina y las diferencias de género, como en forma de presuposiciones o supuestos paradigmáticos.
- Problemas metodológicos relativos a procedimientos empleados para acceder al conocimiento y fundamentarlo.

Sobre el primer punto, se puede tomar como ejemplo lo que sucede en la realidad nacional. La Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) fue creada en 1967 y sólo en el año 2006 llegó a ser dirigida por primera vez por una mujer. Con relación a la presencia y adjudicación de proyectos de investigación (Fondecyt), un estudio que considera el período comprendido entre los años 1988 y 1994 indica que la participación de investigadoras mujeres representa un 22% del total de los proyectos presentados y un 18% de los proyectos aprobados (Boisier, 1995). En la última versión del concurso regular (2006), el 22% de los proyectos adjudicados pertenecen a mujeres. Efectivamente, sigue siendo poca la participación de las mujeres en la actividad científica.

Con relación al segundo aspecto, pareciera ser que la construcción está hecha mayoritariamente a partir de parámetros masculinos. Ello se refleja, por una parte, en el persistente argumento biologicista de la explicación de los modos femeninos y masculinos de 'estar en el mundo', y por otra, por la supuesta 'neutralidad científica'. Citando nuevamente a Fox (1985), las ciencias son una actividad profundamente social y personal, por lo tanto, están permeadas por

quien las construye y desde esta perspectiva, esta supuesta neutralidad perdería su asidero.

Por último, respecto de la metodología se puede pensar en el predominio de una concepción de 'método' apegado a las fuentes tradicionales de la ciencia androcéntrica, la consideración de las fuentes de obtención de los datos, o los modos de validación de resultados, entre otros. En el caso de la historia 'tradicional' que considera como fuente única el documento escrito, cabría preguntarse ¿cómo es posible conocer la realidad chilena colonial del siglo XVII si la gran mayoría de la población no sabía escribir, ya que sólo lo hacían los hombres que estaban en los cargos de poder? ¿Se puede, entonces, acercarse medianamente al conocimiento de la sociedad colonial si se considera tan sólo este tipo de fuentes?

En esta perspectiva, tanto las ciencias denominadas 'duras' como las 'blandas', presentan problemas fundamentales desde la perspectiva de los estudios de género.

Una estrategia a considerar: la transversalidad

El diálogo de los estudios de género y los saberes disciplinarios es algo complejo, pues éstos de alguna manera cuestionan las prácticas y los cimientos de estos saberes disciplinarios. La 'neutralidad' de las disciplinas, los supuestos estatutos de 'ciencias duras', de las matemáticas o de las ciencias, así como de las ciencias sociales y las humanidades se quiebra al confrontarlos desde una perspectiva de género.

Sin embargo, este diálogo se puede transformar en una relación muy productiva en la medida que se aborden desde la dinámica adecuada, una de las cuales –no la única – es la transversalidad.

El sentido de la transversalidad no es introducir contenidos nuevos al currículum, sino más bien organizarlos alrededor de la idea de una educación no sexista, es decir, desde una postura crítica de la discriminación de género que boga por su eliminación.

En definitiva, se trata de enseñar lenguaje y comunicación con los mismos contenidos, pero a partir de ellos dar cuenta de la discriminación de género y en esa medida ir superándola como sociedad. En conclusión, se pretende que los y las estudiantes aprendan lenguaje y comunicación -o cualquier otra asignatura- desde una perspectiva no discriminatoria de ningún tipo, y en este caso en particular, no discriminatoria ni de mujeres, ni de hombres.

Sin embargo, para llegar a la transversalidad se pasa por distintas fases que no son cronológicas e incluso se pueden yuxtaponer, como se observa en los capítulos anteriores. La propuesta de Peggy McIntosh (1993) que plantea cinco 'fases interactivas' porque no encarnan a individuos o disciplinas en ningún

punto del tiempo cronológico, o la de Gloria Bonder (1994) que identifica seis estadios. Todas estas propuestas describen y proponen un modelo para la progresiva transformación integral de los saberes propuestos en el currículo, incorporando la perspectiva de género simultáneamente a la de clase y etnia. Se plantea un giro de enfoque que, desde la denuncia y la militancia académica (visibilización de las mujeres), concluya en la búsqueda de la inclusión de la experiencia humana en toda su diversidad (revisión epistemológica), lo cual evidencia el carácter transversal del enfoque de género para todas las disciplinas y áreas del conocimiento a lo largo de toda la trayectoria escolar.

Uno de los problemas que pueden surgir, es que se crea que la perspectiva de género está 'transversalizada', sin que en realidad se entienda su significado, sin que haya un trabajo efectivo con esta perspectiva en las distintas disciplinas o sectores de aprendizaje, y más aún, sin que cambien las prácticas docentes.

En el contexto actual, es necesario utilizar varias estrategias conjuntamente. Se requiere de cursos específicos en los programas de pedagogía y en la Educación Continua de profesores para que los y las docentes trabajen y comprendan en profundidad esta perspectiva, así como incorporarla en todo el proceso educativo.

Capítulo III

Currículum oculto: prácticas docentes y socialización de género

Como se señala en el Capítulo 1, la incorporación del enfoque de género en el sistema educativo implica no sólo atender a lo que está explícito, sino también a las prácticas docentes y otros mecanismos de socialización que operan en el ámbito escolar y que se plasman en el *currículum oculto*. En otras palabras, no bastan los cambios en el currículum prescrito, ya que la equidad no se logrará mientras no se preste atención a las prácticas pedagógicas.

El currículum oculto hace referencia a las normas y valores enseñados en la escuela de manera implícita, sin que sean parte de los fines, objetivos o contenidos explícitamente planteados por el profesorado.

Currículum oculto de género: “conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel conciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales entre hombres y mujeres” (Lovering y Sierra, s/f).

Es así como el currículum oculto de género no es un hecho consciente, y no implica por parte del profesorado, necesariamente, una decisión explícita de transmitir determinados modelos y valores, sino que está instaurado en la cultura y es aprendido y transmitido de una forma no deliberada.

Estas valoraciones, significados y creencias, y las exigencias sociales que de ellos se derivan, afectan tanto a los hombres como a las mujeres, ya que marcan y limitan los valores, las actitudes, las conductas y destrezas que niños y niñas desarrollarán para el futuro.

Una conceptualización que parece oportuna al hablar de currículum oculto es la de dispositivos pedagógicos de género, adoptada por el proyecto Arco Iris realizado en Colombia (García, 2004).

Dispositivos pedagógicos de género: son entendidos como los aprendizajes que hacen individuos e individuos a través de diversos mecanismos sociales de los distintos componentes de género de su subjetividad.

Resulta importante considerar que los dispositivos pedagógicos de género no sólo se producen en la escuela, sino que provienen de múltiples ámbitos culturales que se expresan en la práctica pedagógica. En la escuela estos dispositivos tienen

como resultado la promoción de valores personales y sociales al lado del aprendizaje de contenidos específicos.

Asimismo, a través de estos dispositivos no solo es posible reproducir el sexismo y las desigualdades, sino que también pueden constituir una oportunidad para el cambio en la pedagogía y en los ordenamientos de las comunidades educativas.

Una amplia investigación desarrollada en Colombia sobre los dispositivos pedagógicos de género en la interacción que se produce en la escuela, da cuenta de diversos mecanismos a través de los cuales se configuran estos dispositivos, diferenciándolos en razón de los sujetos participantes, los tópicos de referencia, los recursos interaccionales que despliegan, entre otros aspectos. Algunos de los dispositivos que se relevaron en esta investigación están relacionados con: los imaginarios de género, reglas de la interacción, roles y formatos de la participación, narrativas personales, juegos del lenguaje y construcción del cuerpo.

A partir de estos y otros dispositivos pedagógicos de género, se generan y se recrean en el ámbito escolar una serie de estereotipos y prejuicios sobre los niños y las niñas que tienen una importante incidencia en sus expectativas y trayectorias futuras.

Diversos estudios han demostrado que las expectativas de maestros y maestras respecto de las habilidades intelectuales de sus alumnos y alumnas tienen implicancias en el aprendizaje de estos(as). Los y las docentes hacen exigencias distintas a niños y niñas, entregándoles una preparación distinta en valores, prácticas sociales y habilidades que van incidiendo en su futuro vocacional y profesional.

Por ejemplo, es posible decir que a los niños se les permite ser más audaces, aventureros, se les fomenta la capacidad para correr riesgos y la libertad que esto implica, así se les encamina al éxito público y a la posibilidad de responder a las exigencias que éste conlleva. Mientras tanto, las conductas fomentadas y aceptadas entre las niñas las acercan a las profesiones definidas para las mujeres (enfermería, docencia, psicología) que tienen más relación con los valores dedicados al cuidado de las y los demás (Lovering y Sierra, op.cit.).

También se generan diferentes expectativas relacionadas con el éxito profesional en términos de sueldo, de tiempos destinados al trabajo o de posibilidades de escalar puestos dentro de las empresas.

1. Imaginarios de género

Imaginarios de género: dan cuenta de la presencia de imágenes de género enraizadas en la cultura, que circulan y se recrean en el contexto de la escuela, así como también de un proceso de idealización acerca de los/las individuos(as).

Este dispositivo se desglosa en tres mecanismos específicos: *naturalización*, *esencialización* y *objetivación*.

- De acuerdo a Muñoz (2004), la *naturalización* puede ser entendida como la asignación a hombres y mujeres de lugares y roles sociales de acuerdo con sus respectivas funciones sexuales y reproductivas, prescribiendo que la realización personal de ellos y ellas consista en el cumplimiento pleno de dicha determinación. Por ejemplo: se asocia a las mujeres con el rol de madre (como lo que la determina) y a los hombres se les hacen 'atributos inherentes de comportamiento' como la agresividad y la competencia.
- La *esencialización* se concibe como el mecanismo a través del cual las personas sobrestiman las imágenes naturalizadas como determinantes de la subjetividad de género y construyen juicios morales sobre su comportamiento y el de sus semejantes con base en dicha sobrestimación.
- La *objetivación*, en tanto, corresponde al mecanismo que opera a través de imágenes orientadas por la apreciación y el trato de las mujeres como objeto sexual de los hombres, y se activa sobre todo en las conversaciones entre pares masculinos, aunque aparece también en variadas interacciones que sostienen personas de diferente sexo. La objetivación de las mujeres en las conversaciones de los hombres se caracteriza por la apreciación de su cuerpo de manera fragmentaria, y la sobrestimación de sus partes sexuales en detrimento o desconocimiento de otros componentes de su personalidad. Lo mismo sucede con los hombres, cuando desde las mujeres se les concibe sólo en función de lo bienes materiales que puedan tener.

A través de estos dispositivos se genera una lógica de representación de los hombres y las mujeres altamente dicotómica. Así, por ejemplo, mientras lo masculino aparece asociado a la actividad y el protagonismo en el desempeño académico en las áreas afines a la ciencia y la tecnología, lo femenino se asocia a la pasividad y la marginalidad en este ámbito. En el campo de la autonomía y la moralidad, mientras la imagen femenina se vincula con la honestidad y la responsabilidad, la imagen masculina está cargada de atribuciones como corrupción y violencia (García, 2006).

En los estudios realizados en distintos países se ha confirmado reiteradamente un hecho: los docentes, hombres y mujeres, dedican más atención al comportamiento de los niños, les hacen más preguntas, les dan más indicaciones para trabajar, les hacen más críticas y les riñen más.

Subirats (1994) añade a lo anterior la existencia de un conjunto de prejuicios y pautas de comportamiento no explícitos que maestros y maestras utilizan en su interrelación y que contradicen muchos de los valores afirmados por el sistema educativo. Por ejemplo, la norma escolar presupone que alumnos y alumnas deben portarse bien, aceptar la disciplina y el orden institucionalizado. Sin embargo, la docilidad es un valor negativo en la sociedad actual, un signo de pasividad y de no saberse imponer, por tanto, frecuentemente el que los niños se porten mal es considerado como una prueba de personalidad activa y fuerte y, en consecuencia, valorado positivamente, aunque no se diga abiertamente. Junto con ello, el 'portarse bien de las niñas', que puede ser considerada como una actitud positiva, es al mismo tiempo considerada un signo de falta de personalidad (se le ve como 'docilidad'). No obstante, la misma autora agrega que en las niñas un comportamiento conflictivo es mucho menos tolerado que en los niños y recibe a menudo sanciones más duras. Esta distinta valoración, negativa para las niñas y positiva para los niños, se repite en relación a otras actitudes, en los cuales queda claro que hay mucha diferencia entre lo que la escuela presenta como valor positivo y lo que realmente valora como tal.

Pinkasz y Tiramonti (2006) señalan que la caracterización del cuerpo femenino en términos de fragilidad, delicadeza, suavidad, sensibilidad, pasividad, produce 'efectos de verdad', minimizándose las posibilidades de las mujeres para el ejercicio físico. En las investigaciones revisadas por estos autores –lo que es corroborado en entrevistas a profesores de educación física-, se sostiene una concepción biologicista como explicación de las diferencias sexuales. El cuerpo masculino estaría asociado a fuerza, agresividad y dominio.

Para Guerrero, Provoste y Valdés (2006) tanto en alumnos(as) como en profesores(as) se detecta la presencia de un discurso en que predomina el esencialismo biológico.

Existe un modo de expresión habitual, particularmente entre los alumnos y especialmente entre los de sectores populares, que –como señalan Pinkasz y Tiramonti (op.cit.)– sobrevalora los atributos de la masculinidad hegemónica (tales como capacidad y fortaleza) y que, a la vez, construye lo femenino como negativo. Esto, que podría no ser atribuible al sistema escolar sino a la propia formación que los niños y las niñas reciben en sus hogares, no es problematizado por los y las docentes, con lo cual de alguna manera queda legitimado como natural. Aún más, muchas veces son los y las docentes quienes utilizan estas expresiones.

En un estudio realizado por Scharagrodsky (2004) sobre las clases mixtas en educación física escolar se demuestra que las niñas suelen usarse como refuerzo de lo negativo o de lo ridículo:

“Se mueve como una niñita” (frase dirigida por un profesor en referencia a un alumno)

“Si se siguen pegando salen del juego y van a jugar con las niñas” (frase dirigida por un profesor a dos niños)

Para el autor, en esta última frase se devela el imaginario de docentes de educación física para quienes las mujeres poseen una torpeza natural que dificulta sus prácticas físicas y deportivas, desconociéndose que “los comportamientos corporales son construcciones socioculturales e históricamente específicas”. El autor recoge las siguientes frases durante una clase de educación física en la cual las niñas están aprendiendo a jugar voleibol:

“Juegan con una pelota de plástico que es de mi hijo, ¡las minas no pueden jugar a nada!” (frase referida por un profesor a las alumnas mujeres)

“¡A las niñas les duele la mano con la pelota de voley!” (en referencia a que es de plástico y es más fácil de jugar con ella que con la pelota ‘normal’)

Estas frases dan cuenta de la manera en que el lenguaje y los términos utilizados durante las clases suponen una jerarquía, donde lo masculino se convierte en norma y modelo de qué es lo que hay que hacer y de cómo hay que hacerlo. La utilización sistemática de ciertos valores y atributos ligados imaginariamente a lo masculino refuerzan dicha situación. A la inversa, ciertos valores y atributos ligados imaginariamente a lo femenino refuerzan su carácter negativo. En ambos casos, posibilitando e imposibilitando ciertos comportamientos, gestos y actitudes.

En su investigación, este autor también da cuenta de cómo a través del lenguaje se contribuye a la construcción de la masculinidad. Así, señala, términos como “poner garra”, “tener huevos”, “aguantar” o “no arrugar” van paulatinamente encarnándose en los cuerpos masculinos contribuyendo en la configuración de diversas masculinidades. Sobre el término ‘arrugar’ señala que denota falta de valor y coraje y es “utilizado en forma despectiva y afecta a quien lo recibe en términos de masculinidad. Quien arruga no está dispuesto a la pelea, no tiene capacidad de metabolizar los golpes y se aleja de ciertos parámetros vinculados con lo que significa ser un ‘verdadero’ hombre”

Para Edwards, Micheli y Cid (1993) el refuerzo del rol femenino centrado en el apoyo y servicio a los demás, se refuerza en el sistema escolar a través del fomento a que las niñas asuman el hacer las tareas escolares de sus compañeros o prestarles su cuaderno. A ello se suma el que en las actividades colectivas, los y las docentes tienden a depositar su ‘confianza’ y el buen logro de éstas en las alumnas –reforzando la construcción de una identidad femenina centrada en el cumplimiento de pequeños y constantes deberes rutinarios-. Al no responsabilizar a los alumnos de tareas que forman parte de una actividad

colectiva, se reforzaría el estereotipo masculino de sólo hacerse cargo de sus propios intereses individuales.

En la esfera emocional, estas autoras señalan que la expresión de rabia o agresividad preferentemente se le permite a los hombres, mientras que a las mujeres se les permite preferentemente la expresión de afecto. Como contrapartida, las mujeres aprenden a no expresar su agresión, aun cuando sean agredidas, y en los casos en que lo hacen, aprenden que esa acción es criticable tanto desde sí mismas como desde quienes las ven, aunque sea el propio agresor. En cambio, los hombres aprenden a ser considerados como sujetos eminentemente agresivos, siendo esperables sus expresiones de mal humor, y considerándose normal que su demostración de afecto hacia otros hombres sea a través de juegos agresivos. Esta forma de expresarse es aceptada, sin aparente sanción por parte de los docentes, ya sea en su expresión de juego o en la más ruda de pelea.

Acción e interacción en la escuela

En relación con la acción y la interacción en la escuela, es posible decir que existen condicionamientos de la cultura local de la escuela y de las relaciones sociales que allí se construyen que generan participaciones diferenciadas en las carreras académicas y sociales los/as sujetos/as.

En esta línea, se identifican, entre otros, los siguientes dispositivos:

- *Reglas de la interacción*, que se crean, actualizan, refuerzan y adaptan en la vida cotidiana, de manera implícita y explícita. Al tenor de estas reglas hombres y mujeres en la escuela -trátase de estudiantes, docentes, directivas o personal administrativo- se comportan de manera diferencial en el uso del espacio, en las actividades y tareas que se demanda de unos y otras, en sus maneras de comunicarse, por ejemplo en el uso de la palabra en el aula de clase, e incluso en sus manifestaciones afectivas.
- *Roles y formatos de la participación*, es decir, el modo planeado o espontáneo que toma el curso pedagógico de la clase y los roles situacionales que, en respuesta al mismo y con un sesgo de género, tienen posibilidad de jugar los y las estudiantes y que configuran formas diferenciadas del protagonismo académico y social.

Diversos estudios dan cuenta de un uso diferenciado del espacio de hombres y mujeres. Los estudios analizados por Pinkasz y Tiramonti señalan que tanto en el aula como en el patio, los alumnos tienden a una mayor ocupación del espacio y a ocupar los espacios centrales, mientras las alumnas tienden a ocupar un menor espacio y a ubicarse en la periferia. Por otra parte, las alumnas tienden a ubicarse en la zona más cercana al escritorio del profesor o la profesora, lo que se traduce en un mayor control sobre ellas.

En los patios escolares los niños desplazan a las niñas a las áreas marginales por ocupar los espacios centrales para jugar deportes, y las niñas aprenden a jugar cosas muy quietas, como los juegos de manos.

Como señalan Edwards, Micheli y Cid (op.cit.) en el lenguaje utilizado por el/la docente se cristaliza la existencia de una discriminación que favorece al hombre e invisibiliza a la mujer. Estas autoras plantean que esta discriminación se puede detectar tanto en la negación por parte de los/las docentes de la participación de las alumnas, como en la utilización permanente del genérico masculino.

La negación de la participación de las alumnas se refiere a la tendencia de los/las docentes a prestar mayor atención y otorgar reconocimiento explícito a través del lenguaje a las intervenciones realizadas por los alumnos durante las intervenciones en clases y a ignorar las realizadas por las alumnas, desconociendo sus aportes.

La utilización del genérico masculino es una tendencia que se observa cuando llaman a la participación, hacen comentarios, reprimendas, etc., aun con la presencia de alumnas en el aula: Esto se evidencia en frases comunes de los y las docentes durante las clases, tales como:

“Buenos días *niños*”

“¿Qué *compañerito* quiere participar?”

“*Todos* saben ya que durante la clase...”

“Ustedes son *buenos alumnos*”.

En un estudio realizado en El Salvador por el Ministerio de Educación y FEPADE (2002), se encontró que en todas las clases se utiliza un lenguaje con tendencias masculinizadas, que no reconocen explícitamente la presencia de las niñas o las mujeres. Aún cuando hallaron algunos casos en los que se usaban expresiones como ‘los niños y las niñas’, ‘todas y todos’, ellas no se mantenían durante toda la clase, usándose nuevamente el genérico masculino.

Teresa Meana (citada por Graña, 2005) recoge un ejemplo muy clarificador del uso y las confusiones del lenguaje a nivel escolar:

“La maestra dice ‘los niños que hayan terminado el ejercicio que salgan’, y la niña no se mueve. ‘¿Por qué no sales?’ ‘Es que usted dijo los niños’. ‘¡Ya mujer! Pero en los niños incluyo a toda la clase’. La niña sale y al volver del recreo oye a la maestra: ‘¿Los niños que se quieren apuntar al fútbol que levanten la mano’. Ella la levanta y escucha ‘¡Que no, tonta! Que dije los niños’. Ya la niña se queda pensando: ‘¿Pero no dijo los niños?’”

La autora señala que en la primera frase –la del ejercicio- las niñas quedan invisibilizadas, mientras que en la segunda -la del fútbol-, excluidas. Así, las

mujeres y las niñas deben estar continuamente adivinando si están o no consideradas.

Interacción y atención desigual

Interacción y atención desigual hace referencia a la relación que establecen los y las docentes con alumnos y alumnas y la atención que les prestan en función de los rasgos de personalidad que les atribuyen diferenciadamente de acuerdo a su sexo.

A partir de entrevistas realizadas a docentes, Palermo (citado por Pinkazs y Tiramonti, 2006) concluye que existe una tendencia a atribuir diferentes rasgos de personalidad a niños y niñas, así mientras ellos serían 'naturalmente' más bruscos y agresivos, ellas serían más tranquilas. Con respecto al rendimiento, señala que las maestras consideran que los niños son más rápidos en aprender y aciertan más, mientras las niñas deben su buen rendimiento al ser más intuitivas y perseverantes.

La existencia de estos estereotipos en el imaginario de los y las docentes, se traslada a las clases donde los y las docentes interactúan con más frecuencia con los alumnos en desmedro de las alumnas. Como señalan Guerrero, Provoste y Valdés (op.cit.) los y las docentes prestan una atención desigual a niños y niñas, bajo la justificación de que los niños son más ruidosos e inquietos, por lo que hay que intentar mantenerlos controlados. Así, las niñas, por ser más tranquilas y pasivas, recibirían menos atención.

Esta dinámica de interacción genera, como señalan Edwards, Micheli y Cid (op.cit.) que alumnos y alumnas acceden de manera desigual al conocimiento ya que la dinámica de interacción profesor(a) - alumno(a) favorece una vinculación más protagónica de los alumnos con el conocimiento puesto que éstos son más interpelados por los/las docentes en el aula, lo que hace que participen más en clases preguntando y respondiendo preguntas. Para estas autoras, en las escasas oportunidades en que los/las docentes interpelan a las alumnas, éstas adquieren un importante protagonismo, sin embargo, cuando el/la docente no estimula la participación de las niñas o niega que ella ocurre, las alumnas tienden a retraerse y a restarse de participar en clase, accediendo al conocimiento de manera indirecta a través de la memorización y la observación de la construcción del conocimiento que usualmente se da más entre los alumnos y los/las docentes.

Otros dispositivos

Partiendo de la perspectiva de que la identidad se construye en relación con otros, se encuentran dispositivos que se revelan como indicios significativos de los proyectos de estabilidad de las subjetividades de género implicadas en el contexto de la escuela, tales como:

Narrativas personales, que corresponde a procesos de atribución sobre la propia persona y sobre otras. Dentro de ellas destaca el contraste entre narrativas de autoconfianza masculina y narrativas de autodesconfianza femenina, frente a determinadas áreas del conocimiento.

Las expectativas que niños y niñas tengan sobre sí mismos/as inciden también en su aprendizaje. De acuerdo a Edwards, Micheli y Cid (1993), los principales supuestos en los cuales las mujeres son socializadas, y que marcan sus expectativas futuras, se refieren a: a) que en las mujeres priman los valores del 'corazón' y no los de la 'cabeza'; b) que son aptas para realizar las tareas domésticas y que las mismas son exclusivamente de su incumbencia; c) que son más obedientes y sumisas que los hombres; d) que su ámbito de realización es preferentemente el mundo privado y e) que son especialmente aptas para las tareas consideradas por la sociedad como 'femeninas'. Los hombres, en tanto, siguen siendo preparados en mayor o menor grado para el ámbito público, donde los valores provienen directamente de la 'cabeza', para ser los jefes y administradores del hogar.

En las niñas y niños puede generarse un fenómeno denominado "incapacidad aprendida" (Guerrero, Patricia, s/f), que sostiene que la creencia sobre la imposibilidad de realizar una tarea va acompañada de un deterioro en el rendimiento en esta misma.

Un ejemplo de ello es lo que ocurre en la Prueba TIMSS,³⁹ donde se observan claras diferencias a favor de los hombres en ciencias y matemáticas (MINEDUC, 2004). Diversos estudios señalan que la actitud de los padres fomenta el logro de manera diferente para hombres y mujeres. La encuesta realizada por el TIMSS revela que en cuarto básico, más mujeres que hombres consideran importante tener un buen desempeño en matemáticas y ciencias, mientras que en octavo básico hay muy pocas diferencias. Ya para el final de la educación media, en la mayoría de los países, significativamente más hombres que mujeres concuerdan en que es importante tener un buen desempeño en estas asignaturas (Le Foulon, 2002).

Por otra parte, un análisis de las diferencias de logro en la prueba SIMCE (MINEDUC, 2005) muestra que las mujeres tienen actitudes más positivas hacia la lectura que los hombres: disfrutan más de ella, de comentar libros, e ir a bibliotecas; por su parte, los hombres declaran en mayor medida que leen por obligación y que leer es una pérdida de tiempo. Consistente con ello, las mujeres obtienen mejores puntajes en Lenguaje. Los hombres, en tanto, obtienen mayores niveles de aprendizaje en Educación Matemática, Estudio y Comprensión de la Naturaleza y Estudio y Comprensión de la Sociedad. De acuerdo a este análisis, los hombres perciben más apoyo y mayor presión de sus padres para rendir bien en el colegio: declaran obtener más ayuda para estudiar y hacer las tareas y se sienten más exigidos para sacarse buenas notas que lo que declaran las mujeres.

³⁹ Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias. TIMSS por sus siglas en inglés: Trends in International Mathematic and Science Study.

Si bien este aspecto no depende exclusivamente de la acción del profesorado, este puede contribuir a cambiarlo, haciendo la diferencia dentro de la escuela. Si los y las docentes asumen que una niña *puede* aprender matemáticas, esto afectará su aproximación a la enseñanza de las niñas y sus expectativas de lo que las niñas pueden lograr en esta materia (Oxfam, 2005).

Asimismo, las nociones y pautas no explícitas de los y las docentes influyen decisivamente sobre la autovaloración de niños y niñas, en las opciones y actitudes que van tomando a lo largo de su educación y en los resultados finales.

Juegos del lenguaje, estrategias comunicacionales utilizadas por niños y niñas para obtener determinados resultados. Es así como los juegos del lenguaje se centran en la actuación diferenciada de niños y niñas frente a las normas o frente a las demandas académicas.

Las observaciones realizadas en el marco del Proyecto Arco Iris (García, 2004) dan cuenta de que el acatamiento en un comportamiento más visible en las niñas y la manifestación de oposición un comportamiento más visible en los niños.

Algunos ejemplos de estos juegos son rescatados en los materiales del proyecto Arco Iris desde sus diarios de campo (García, 2006):

“La profesora indica que todos deben permanecer congelados y, al parecer, alumnos y alumnas ya conocen esta rutina para ‘despertar al grupo’. Ante la orden, las niñas la acatan con prontitud, mientras que a los niños debe repetírseles varias veces.”

“... la profesora corrige varios cuadernos; por lo general, los niños no aceptan las indicaciones y le discuten en forma vehemente a la profesora, mientras que las niñas las aceptan con mayor resignación”

“El chico al que la profesora le había llamado la atención casi toda la mañana se acerca a ella y le regala un dulce; todo el grupo se da cuenta y chicos y chicas empiezan a gritar: ‘¡juy, apague, apague!’. La docente recibe el dulce y le dice: ‘David, ni crea que me va a conquistar con un dulce, ¿oye?’. Sonríe y se come el dulce”

Construcción del cuerpo, que remite a formas particulares de incorporación del género en la escuela, como la vivencia y legitimación de comportamientos expansivos y rudos entre los hombres y más cuidadosos e íntimos entre las mujeres, o como la intensidad de la vigilancia personal y social para delimitar lo que ellas pueden o no pueden mostrar, la configuración del pudor femenino.

La persistencia de estereotipos de género que perpetúan la desigualdad se evidencia también, como señalan Guerrero, Provoste y Valdés (2006), en la

diferenciación en la enseñanza de modales de comportamiento social, inhibiendo a las niñas y otorgando mayor libertad a los niños.

Contreras (2004) señala que las profesoras corrigen algunos comportamientos de alumnos y alumnas diciendo frase tales como: 'síéntate como señorita'; 'no seas chillón, pareces mujer'; 'no juegue de esa forma, compórtese como señorita' (si juegan al 'caballito de bronce'); '...las niñas no juegan fútbol porque se pueden lastimar'; '...no trepe árboles porque se le ven los calzones'. Asimismo, indica que se refuerzan estereotipos de género cuando las docentes seleccionan juegos y actividades para la adquisición de destrezas: si se requiere mayor fuerza física se les encargan a los niños (trepar árboles, jugar fútbol, jugar con herramientas) y se impide a las niñas participar en ellos, estimulándolas a jugar con muñecas, leer poesías o ayudar en tareas domésticas al interior de la sala de clases.

2. El sexismo en los textos escolares

Aún cuando los contenidos de los textos escolares podrían ser ubicados como una expresión del dispositivo *imaginarios de género*, se le trata aquí en forma separada dada su importancia.

En Chile, los pocos estudios existentes al respecto fueron realizados previo a la reforma educacional. Con posterioridad a ella, sólo se cuenta con algunas tesis de grado que han intentado indagar acerca del estado actual de los textos escolares.

Al hablar de sexismo en los textos escolares se da cuenta de la manera en que se trata a las personas en los textos y los estereotipos y papeles que se les atribuyen en función de su sexo. El sexismo hace referencia a la invisibilidad o exclusión de hombres o mujeres, a la caracterización estereotipada de lo femenino y lo masculino y a la confinación de ambos a determinados ámbitos (público o privado) en los textos.

En un estudio realizado por Binimelis y Blázquez (1992) en el cual se revisaron los textos de Castellano vigentes en 1991, que formaban parte del programa de las 900 escuelas, de primero a quinto básico, se concluye que el sexismo se manifiesta en la ausencia de las mujeres en la realidad mostrada en los textos.

Se señala que las formas en que se realiza la discriminación son a través de la invisibilidad de las mujeres por el uso del castellano y sus estructuras lingüísticas, que se traducen en el uso de los plurales masculinos y los sustantivos genéricos singulares, y de la escasa o nula mención de las mujeres en los relatos, cuentos y ejercicios que incluyen esos textos. Las autoras señalan que en los textos lo característico del 'ser mujer' es ser madre y ama de casa que realiza las funciones de alimentación, limpieza y asistencia afectiva; y en aquellos casos en que trabaja, las labores que desempeña son una extensión del rol

anterior (ella es profesora, vendedora o enfermera). El ser hombre, en tanto, se caracteriza por ser un trabajador que puede elegir entre variados oficios y ser un padre que descansa en el hogar y participa en las actividades recreativas con sus hijos. El mundo de lo tradicionalmente masculino aparece en los libros sobrevalorado en relación a lo femenino. Asimismo, se constata que los hombres aparecen realizando una serie de tareas dentro del ámbito público, que las mujeres están presentes dentro del mundo laboral y la descripción de los personajes masculinos habla de seres sensibles que expresan sus emociones. Sin embargo, el 'hogar' tiene una baja mención, los hombres realizan una gama de tareas reducidas en él y el desempeño de los hombres aparece más destacado respecto del que tiene la mujer.

Sonia Montecino (1997) realiza un análisis de siete libros de castellano (desde 2° a 8° 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.

Mariza Mella (s/f), en su tesis de grado, analiza textos de matemáticas. Para su observación se basa en un grupo de indicadores (presencia, actitud, actividades y autoría) aplicados a textos e imágenes. Así, realiza un conteo de frecuencias y un análisis cualitativo, concluyendo que en los textos se encuentra un 67% de presencia masculina, y muy rara vez la presencia femenina aparece en roles principales; las actitudes activas corresponden mayoritariamente a hombres y las pasivas a mujeres, a ello se suma el que la imagen femenina cumple por lo general funciones secundarias; en todas las actividades mencionadas en los textos (recreativas, artísticas, domésticas, de estudio y de empresa), salvo en las actividades domésticas, es notoria la prevalencia masculina. En cuatro de los seis textos analizados la autoría corresponde a una mujer.

Un estudio realizado por Acevedo y otras (2003) realiza un análisis de textos escolares de Historia y Ciencias Sociales, de primer y segundo año de enseñanza media, distribuidos por el Ministerio de Educación, además de textos utilizados en escuelas privadas. Este análisis las lleva a concluir que, en comparación a los textos escolares anteriores a la reforma educacional, los textos actuales presentan un grado menor de sexismo. No obstante, consideran que el resultado final es aún insuficiente e insatisfactorio, ya que a pesar de que hay secciones que se refieren de manera explícita al papel de las mujeres, a los derechos de las mujeres, o relevan personalidades de mujeres, en el recuento de las imágenes siguen predominando los hombres. Asimismo, constatan que los papeles en que se muestran a las mujeres son más anónimos y de menor importancia que los de los hombres. Así por ejemplo, en Historia y Ciencias Sociales de segundo año medio el registro de 'protagonismo principal' contabiliza trece imágenes de mujeres –diez de las cuales son anónimas- y sesenta y una de hombres, de las cuales sólo ocho son anónimos.

En cuanto al lenguaje verbal de los textos, las autoras registran más avances que en el lenguaje de los íconos, lo que configura una contradicción entre ambos lenguajes. Entre los avances en este plano destacan la introducción de genéricos neutros, el uso del masculino y femenino juntos y la incorporación de textos que relevan el protagonismo de mujeres. Sin embargo, estiman que esto se hace con poca coherencia, ya que coexisten en los textos tres tipos de lenguaje: uno que visibiliza a mujeres y a hombres, uno neutro y uno masculino, lo que tiene como resultado confundir al alumnado y mantener la invisibilización de la mujer.

Entre otras contradicciones, mencionan las de los textos de geografía, donde el lenguaje de los contenidos es menos sexista -ya que es más fácil el uso de genéricos neutros como habitantes, población, pueblo-, pero las instrucciones analizadas utilizan de modo predominante el genérico masculino (el profesor, el alumno).

Es así como concluyen que en los textos escolares estudiados y analizados no se ha incorporado en forma total y efectiva la temática de género, prevaleciendo aún los estereotipos tradicionales de hombres y mujeres.

Por otra parte, los cambios en los textos escolares han ido posicionando a las mujeres en espacios públicos (como el trabajo remunerado), pero sin mostrar un cambio o revalorización de los espacios privados, negando la existencia de los mismos en lugar de propiciar una distribución igualitaria de las tareas domésticas, con lo que se podría dar cuenta de la importancia social que este espacio tiene.

3. Acciones posibles para desarrollar una práctica no sexista y no discriminatoria en el aula

Desarrollar una práctica no sexista y no discriminatoria implica en primer lugar trabajar 'hacia adentro', es decir, reconocer los propios prejuicios y estereotipos y analizar críticamente las propias prácticas docentes. Este es quizás el punto más complejo, ya que implica provocar primero un cambio personal para poder provocar consistentemente cambios en la escuela.

En esta perspectiva, se proponen a continuación algunos ejercicios que pueden ser de utilidad para reflexionar sobre los valores, creencias, expectativas y prácticas que desarrollan los y las docentes y que –como se ha señalado anteriormente- pueden repercutir en el aprendizaje y desarrollo de niños y niñas. Algunos de estos ejercicios, especialmente los de observación, pueden ser desarrollados en conjunto con alumnos y alumnas.

Asimismo, se sugieren algunos ejercicios que pueden ser realizados por los propios alumnos y alumnas, con la finalidad de reflexionar sobre el sexismo y la discriminación de género, de manera que vayan incorporando en sus creencias y valores la noción de igualdad de las personas. A través de estos, ellos pueden analizar los roles y estereotipos de género e ir identificando las potencialidades de cambio existentes.

Los ejercicios que se proponen han sido extraídos de diversas fuentes, las que se irán citando en cada caso.

Ejercicios para los y las docentes

1. Sobre la utilización del espacio⁴⁰.

Con la finalidad de conocer cómo utilizan el espacio niños y niñas y cómo se propicia la distribución equitativa de éste, profesores y profesoras pueden responder de forma individual o colectiva las siguientes preguntas:

- ✓ ¿De qué espacios dispone el colegio para cumplir sus objetivos académicos y recreativos?
- ✓ ¿Cómo utilizan hombres y mujeres esos espacios? ¿Hay equidad en su uso y apropiación?
- ✓ ¿Se propicia en el aula y en el conjunto de la escuela una segregación o una interacción entre hombres y mujeres?

⁴⁰ Extraído de García Suárez, Carlos Iván. Edugénero. Aportes investigativos para el cambio de las relaciones de género en la institución escolar, Cartilla N°3.

- ✓ ¿En los descansos, cómo se regula en la escuela un disfrute equitativo de los espacios? Si no se hace ¿Cómo podría hacerse?

2. Uso del espacio y atención de los y las docentes⁴¹

Consiste en una observación sobre la manera en que alumnos y alumnas se distribuyen en la sala de clases, su cercanía con él/la profesor(a) y la atención que éste(a) le presta a niños y niñas.

Se propone dibujar un mapa de la sala de clases donde se identifique el frente, el final de la sala, las ventanas, la puerta, la ubicación del/la profesor(a) y la ubicación de niños y niñas (marcando con signos diferenciados donde se sientan ambos).

Luego se sugiere responder las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Se sienta el estudiantado en distintas partes de la sala de clases de acuerdo al sexo?
- ✓ ¿Los/las estudiantes que se sientan más cerca del/la profesor(a) son llamados más frecuentemente o reciben más atención del/la profesor(a)?
- ✓ Cuando el/la profesor(a) camina alrededor de la sala de clases, ¿camina cerca y se detiene a hablar a niños y niñas con la misma frecuencia?

En el mismo mapa dibuje una línea punteada donde el profesor camina, marque e identifique los lugares y las veces en que el profesor se detiene a hablar con niños y niñas. Cuente las veces que se dirigió a niños y a niñas y responda:

- ✓ ¿Cuántas veces el profesor llama la atención a niños y a niñas?
- ✓ ¿Cuántas veces les pregunta o da instrucciones a niños y a niñas?
- ✓ ¿Cuántas veces las niñas y los niños se dirigen al pizarrón?

3. Sobre las imágenes de género⁴²

La finalidad de este cuestionario es que los y las docentes reconozcan sus propias imágenes y estereotipos de género, haciendo un cuestionamiento de las mismas. Estas preguntas pueden ser respondidas de manera individual o colectiva.

- ✓ ¿Diría usted que hombres y mujeres son diferentes? ¿En qué?

⁴¹ Adaptado de UNESCO. Classroom Observation Tools: Guidelines for How to Conduct Classroom Observations from a Gender Perspective. Disponible en: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=32762&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

⁴² García Suárez, Carlos Iván. *Edugénero. Aportes investigativos para el cambio de las relaciones de género en la institución escolar*, Cartilla N°2.

- ✓ Respecto de las relaciones afectivas y eróticas ¿Describiría usted el comportamiento de mujeres y hombres como diferente? ¿En qué?
- ✓ ¿De dónde cree que provienen estas diferencias? ¿De la naturaleza de cada sexo? ¿De la educación familiar? ¿De una pauta social y cultural? ¿Por qué?
- ✓ ¿Las imágenes que sobre las mujeres tiene el o la docente afectan la relación pedagógica con sus estudiantes? ¿De qué manera?
- ✓ ¿Desearía que dichas imágenes cambiaran? ¿Por qué? ¿En qué dirección?
- ✓ Respecto a ese cambio ¿Qué le atañe a la institución educativa en su globalidad? ¿Qué a la persona docente? ¿Qué a las y los estudiantes?

4. Relación de los y las estudiantes con su cuerpo⁴³

El objetivo de este ejercicio es identificar los comportamientos corporales esperados de niños y niñas en la institución escolar, así como la manera en que los y las estudiantes se relacionan con su propio cuerpo.

Se sugiere desarrollar una discusión grupal entre los y las docentes sobre los siguientes aspectos:

- ✓ ¿Qué niveles de suavidad en el contacto corporal entre los chicos y de agresividad entre las chicas le parecen legítimos?
- ✓ A partir de la respuesta anterior, piensen en qué comportamientos corporales entienden ustedes como ‘naturales’ tanto para hombres como para mujeres.
- ✓ En su opinión ¿Cómo afecta tal expectativa sus pedagogías y cuáles son los efectos de éstas en los niños y las niñas que ustedes están educando?
- ✓ ¿Qué valoración hacen del pudor dentro de la formación de la subjetividad del estudiantado?
- ✓ ¿Dicha valoración es distinta para hombres y para mujeres? ¿Por qué?
- ✓ ¿Qué importancia tienen dentro de la institución las pedagogías específicas dirigidas a los cuerpos como la educación física y la danza, así como las actividades físicas en los descansos? ¿Estas pedagogías se han pensado desde una perspectiva de género?

Se propone observar por lo menos dos clases. Esto se puede realizar de manera individual o con otros colegas y luego compartir sus experiencias. Las siguientes preguntas permiten orientar esta observación.

⁴³ García Suárez, Carlos Iván. *Edugénero. Aportes investigativos para el cambio de las relaciones de género en la institución escolar*, Cartilla N°7.

- ✓ ¿Qué posturas del cuerpo mantienen hombres y mujeres? ¿Son iguales o diferentes?
- ✓ ¿El/la docente mantiene la misma proximidad y contacto visual con hombres y con mujeres?
- ✓ ¿Qué actitudes corporales rechaza el/la docente (pasividad excesiva, agresividad, ensimismamiento, etc.) y a qué sexo están asociadas?

En el patio de recreo también se pueden realizar indagaciones sobre los siguientes aspectos:

- ✓ ¿Cómo es el contacto entre mujeres, entre hombres y entre los dos sexos?
- ✓ ¿Qué manifestaciones afectivas son reconocibles, quiénes las hacen, quiénes las reciben?
- ✓ ¿Qué manifestaciones agresivas son reconocibles, quiénes las hacen, quiénes las reciben?
- ✓ ¿Se evidencian algunas acciones de vigilancia sobre el pudor? ¿Se dirigen a hombres, a mujeres, a ambos? ¿Qué efectos tienen?

A partir de los resultados de estas observaciones es posible hacer una reflexión colectiva con otros(as) docentes y realizar alguna de las siguientes acciones:

- ✓ Presentar los resultados de la observación al grupo de estudiantes y estimular la discusión sobre los mismos
- ✓ Promover unas jornadas, una campaña o una iniciativa para combatir la agresividad
- ✓ Hacer visible las ventajas de poder expresarse afectivamente
- ✓ Generar una discusión institucional sobre formas factibles de conseguir que las chicas se sientan cómodas y sueltas en los recreos y en las clases de educación física

6. Comunicación y Género⁴⁴

La invitación que se hace es a indagar respecto de las creencias y formas de uso del lenguaje en la escuela. Al igual que en las actividades anteriores, este ejercicio puede hacerse de manera individual o colectiva.

⁴⁴ García Suárez, Carlos Iván. *Edugénero. Aportes investigativos para el cambio de las relaciones de género en la institución escolar*, Cartilla N°5.

- ✓ ¿Cree Usted que cada género tiene unas formas de habla particulares? Si responde afirmativamente ¿Cuáles son? ¿Se ha preguntado de dónde provienen?
- ✓ ¿Qué le gustaría tener y qué no del estilo comunicativo del otro género y del suyo propio?
- ✓ En las reuniones generales con sus colegas ¿Le molesta el manejo comunicativo de alguno de ellos o de ellas? ¿Cree Usted que tal manejo es una característica puramente personal o definitivamente tiene relación con su género?
- ✓ ¿Ha realizado críticas o señalamientos a estudiantes para que corrijan o mejoren sus estilos comunicativos y así se adecuen mejor a lo que se espera de mujeres y hombres?

7. Promoción de la participación de niños y niñas⁴⁵

Lo que se busca es reflexionar en torno a las maneras como se organizan las clases en la cotidianidad y a los modos de participación, general y según género, que estos formatos promueven.

Se puede hacer un seguimiento personal a las clases realizadas en un lapso de tiempo determinado, lo que implica contestar diariamente a las preguntas que se presentan más adelante y, luego, analizar el conjunto de ellas.

También se le puede pedir a un(a) colega que observe y analice sus clases (ayudándose con las mismas preguntas) durante un período, luego pueden intercambiar funciones y al final, compartir conjuntamente los hallazgos.

- ✓ ¿Cuánta importancia le concede en la preparación de sus clases a planear los modos de participación estudiantil?
- ✓ ¿Tiene presente en su planeación la manera de propiciar la participación tanto de hombres como de mujeres? ¿Con qué métodos?

En las clases:

- ✓ ¿Participan siempre las mismas personas?
- ✓ ¿Tiene algunas ideas para democratizar el uso de la palabra?
- ✓ ¿Propone acciones específicas para que haya equidad de género en la participación?
- ✓ ¿Propicia que tanto hombres como mujeres tengan la misma oportunidad de ejercer un protagonismo académico?

⁴⁵ García Suárez, Carlos Iván. *Edugénero. Aportes investigativos para el cambio de las relaciones de género en la institución escolar*, Cartilla N°6.

- ✓ ¿A qué métodos pedagógicos recurre y con qué frecuencia (conferencia del docente, trabajo por grupos de interés, exposiciones de los alumnos, trabajo en grupos)? Dependiendo de esta respuesta ¿Cómo puede calificar mi clase (Magistral, interactiva, participativa, predecible, innovadora, etc.)?
- ✓ Si dispone de un trabajo en grupos ¿Deja que las y los estudiantes se organicen a voluntad o aplica algún criterio para su conformación? Una vez organizados ¿Qué ponderaciones establece para regular su dinámica académica y de relaciones sociales?
- ✓ ¿Las dinámicas que promueve en clases pueden describirse como competitivas o colaborativas? ¿Se le ocurren algunas ideas de cambio?

Ejercicios para alumnos y alumnas⁴⁶

1. Juego de conceptos

Esta es una actividad de exploración sobre conceptos y conocimientos de alumnos y alumnas sobre las palabras que se utilizan habitualmente al hablar de género.

Se puede trabajar en forma individual o pequeños grupos de 4 ó 5 participantes. Se les entrega una hoja con tres columnas donde aparecen: los conceptos, sus definiciones y ejemplos. El cuadro está desordenado, por lo que los/las participantes tras algunos minutos de reflexión deben unir cada concepto con su definición y su respectivo ejemplo.

Concepto	Definición	Ejemplo
Sexo	Diferencias biológicas entre mujeres y hombres. Está determinado genéticamente. Coincide en todo lugar, tiempo y cultura.	Las mujeres cuidan a las hijas e hijos, hacen la comida; los hombres realizan los trabajos mecánicos y cargan las cosas pesadas.
Género	Teoría basada en la inferioridad del sexo femenino “justificada” por las diferencias biológicas entre hombres y mujeres.	Un estudio sobre 224 culturas reveló que en 5 de ellas los hombres se encargaban de cocinar y en 36 las mujeres construían solas las viviendas.
Rol de género	Conjunto de características, oportunidades y expectativas	Las mujeres tienen la capacidad de dar a luz, los

⁴⁶ Los ejercicios de este acápite fueron extraídos de ⁴⁶ Extractado de UNICEF. Programa Enrédate con UNICEF. Letras para las niñas. Disponible en: <http://www.unicef.es/letras/actividades6.htm>

	que la sociedad asigna a las personas, y que éstas asumen como propias, basándose en su sexo. Es una construcción social -no natural- que varía de un grupo social a otro y de una época a otra.	hombres no. Pueden amamantar a sus hijos y los hombres no.
Discriminación	Principio conforme al cual hombres y mujeres acceden y controlan en igualdad de condiciones los bienes y oportunidades de la sociedad, con el fin de lograr la participación de ambos en la toma de decisiones en todos los ámbitos de la vida pública y privada.	A las mujeres de Kuwait todavía no se les ha reconocido el derecho al voto.
Equidad de género	Papeles y funciones socialmente asignados a los hombres y mujeres en función de su género. Los roles de género, por su carácter de producto social, son aprendidos y muestran variaciones en el tiempo y en el espacio	Los niños y niñas reciben conjuntamente cursos de tareas del hogar y de cuidados a bebés.
Coeducación	Distinción, exclusión o preferencia cuyo resultado es anular o menoscabar el ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en cualquier ámbito de la vida.	Las mujeres no están capacitadas para tomar decisiones importantes porque por naturaleza son más emocionales que racionales.
Machismo	Comportamiento de desvalorización hacia las mujeres. Se caracteriza por el énfasis en la virilidad, la fuerza y el desinterés respecto a los asuntos domésticos por parte de los hombres.	Juan se reía de Pedro porque le dijo que él se encargaba de hacer la comida y lavar los platos en su casa.
Sexismo	Método de intervención educativo, basado en el	Hasta fines de los años ochenta, las mujeres casadas

	reconocimiento de las potencialidades e individualidades de niñas y niños (independientemente de su sexo), que busca conseguir una construcción social no enfrentada y común.	en Chile debían pedir a sus maridos autorización para trabajar, por ley debían seguir a sus maridos y no podían administrar los ingresos de su trabajo. Esta situación ha cambiado, hoy pueden trabajar sin permiso y administrar sus ingresos, pero aquellas casadas en sociedad conyugal aún tienen limitaciones para administrar los bienes familiares.
--	---	--

El/la profesor(a) junto a los grupos reconstruye el cuadro correcto en la pizarra. Al final se plantea un debate en torno a algunos de los conceptos que hayan resultado especialmente complicados o polémicos. También se puede reflexionar respecto a si hay diferencias entre lo que los participantes entendían por ese concepto y su correcta definición.

Esta actividad se puede realizar también con tarjetas que sean entregadas a los grupos.

2. Sondeo de Opinión ¿Quién hace las tareas en la casa? ¿Qué haces tú?

Consiste en una encuesta sobre quién realiza el trabajo doméstico y un análisis sobre la participación de los distintos sexos en esas tareas.

Se propone al grupo realizar una encuesta a sus compañeros(as):

<p>ENCUESTA SOBRE EL REPARTO DE TAREAS EN CASA</p> <p>Presentación</p> <p>Hoy en día cada familia organiza las tareas del hogar de diferente forma. Este cuestionario tiene como finalidad conocer la situación de los jóvenes de la escuela _____. Los datos nos servirán para analizar la situación actual del trabajo doméstico en nuestros hogares.</p> <p>1. ¿Consideras que el reparto de las tareas domésticas es justo en tu casa?</p> <p>a. Si b. No c. Algunas veces</p> <p>2. ¿Con qué frecuencia realizas las tareas de casa?</p> <p>a. Todos los días b. Fines de semana c. A veces</p>
--

d. Nunca

3. ¿Quién friega los platos diariamente?

- a. Mi madre
- b. Mi padre
- c. Mi hermana/s
- d. Mi hermano/s
- e. Yo
- f. Entre todos

4. ¿Quién pone la lavadora?

- a. Mi madre
- b. Mi padre
- c. Mi hermana/s
- d. Mi hermano/s
- e. Yo
- f. Entre todos

5. ¿Quién hace la compra?

- a. Mi madre
- b. Mi padre
- c. Los dos juntos
- d. Entre todos

6. ¿Quién realiza las reparaciones de fontanería, electricidad u otras similares?

- a. Mi madre
- b. Mi padre
- c. Mi hermana/s
- d. Mi hermano/s
- e. Yo
- f. Entre todos

7. Describe de manera muy breve qué actividades realizas individualmente en casa.

8. Describe cuáles son tus actividades preferidas en el hogar.

9. Escribe brevemente tu opinión sobre si debemos colaborar o ayudar en casa.

Esta encuesta puede ser revisada y complementada por los/las profesores(as).

Una vez que tengan los resultados de la encuesta, se procesan las respuestas utilizando gráficos y tablas, de manera que sea más fácil analizar resultados y se estimule el uso de este tipo de instrumentos.

Se hace un cierre con una reflexión conjunta sobre la distribución de las tareas al interior del hogar y la participación de hombres y mujeres en el ámbito privado.

Esta actividad puede dar lugar a otras acciones como ejercicios para realizar en el hogar sobre cambio de roles, campañas en el establecimiento educativo para sensibilizar respecto de la importancia de compartir roles.

3. A cada cual su papel ¿Se trata igual en las familias a niños y niñas?

La actividad propone reflexionar sobre los roles asignados a hombres y mujeres en la sociedad, cuestionar esos roles y sensibilizar a los alumnos y alumnas respecto de la igualdad de las personas.

Esta es una actividad de dramatización. Se proponen ejemplos de dramatizaciones posibles de realizar, que permitirán trabajar los roles diferenciados asignados a hombres y mujeres. Se divide al grupo en equipos, se les asigna las tarjetas con las consignas de las dramatizaciones y se les da el tiempo necesario para preparar las dramatizaciones.

Situaciones para representar

- Una hija de 17 años llega a casa a la una de la madrugada; había pedido permiso para ir a una fiesta con su novio y prometió estar de regreso a las 23 h.
Personajes: Padre, madre, hermano de 20 años, hermana de 15 años, tía soltera, una vecina.
- Un hijo de 17 años llega a casa a la una de la madrugada; había pedido permiso para ir a una fiesta con su novia y prometió estar de regreso a las 23 h.
Personajes: Padre, madre, hermana de 20 años, hermano de 15 años, tío soltero, una vecina.
- Paula tiene 25 años y trabaja con un buen sueldo como secretaria, le gusta su trabajo, tiene novio y se va a casar. Su novio ha sido ascendido en el trabajo y ahora gana un buen sueldo. Le pide a ella que deje de trabajar porque con lo que él gana es suficiente para mantenerse.
Personajes: Padre, madre, hermana de 16 años, un primo de 25 años, una vecina que ha llegado con su esposo a saludar a Paula, y Emilio, el novio de Paula.
- Pedro tiene 25 años y trabaja con un buen sueldo como dependiente de una tienda, le gusta su trabajo, tiene novia y se va a casar. Su novia ha sido ascendida en el trabajo y ahora gana un buen sueldo. Le pide a Pedro que deje de trabajar porque con lo que ella gana es suficiente para mantenerse.
Personajes: Padre, madre, hermano de 16 años, una prima de 25 años, un vecino que ha llegado con su esposa a saludar a Pedro, y Elena, la novia de Pedro.

Tras las dramatizaciones se analiza lo presentado y se cierra con un debate de todo el grupo profundizando en ideas como:

- a) Nos enseñan a ser hombres y a ser mujeres
- b) Analizar si ese modo de ser hombre y de ser mujer lleva a las personas a la felicidad
- c) Otras discriminaciones aparte de la discriminación por sexo: por la raza, religión, ideas, etc.
- d) ¿Por qué surgen y en qué se fundamentan las discriminaciones?

Ejercicios para docentes y alumnos/as⁴⁷

1. Examen de los libros de texto

El ejercicio consiste en analizar si los libros de texto representan equitativa y justamente a niños y niñas. Esta actividad puede ser realizada por los/las docentes, por los niños y niñas o ambos.

Cuente en el libro de texto si hay igual número de niñas y niños en las ilustraciones y se les menciona en igual proporción.

Nº de ilustraciones de niños	Nº de ilustraciones de niñas	Nº de veces en que se menciona a niños	Nº de veces en que se menciona a niñas

Revise si los niños y niñas realizan tareas similares. Identifique en las ilustraciones qué están haciendo los niños y qué están haciendo las niñas.

Qué hacen los niños	Qué hacen las niñas

Reflexione respecto a si esas actividades son actividades estereotipadas de acuerdo al sexo (por ejemplo, las madres siempre cuidan a los niños y los hombres siempre juegan fútbol)

⁴⁷ Los ejercicios de este acápite fueron adaptados de UNESCO. Classroom Observation Tools: Guidelines for How to Conduct Classroom Observations from a Gender Perspective. Disponible en: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=32762&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

2. Observación en el patio

Se trata de observar a los estudiantes en el patio durante el recreo, para analizar las actividades que ambos sexos realizan y la manera en que ocupan este espacio. Esta actividad puede ser realizada por los/las alumnos(as) y compartida en clases.

- ✓ ¿Qué hacen las niñas?
- ✓ ¿Qué hacen los niños?
- ✓ ¿Ocupan hombres y mujeres el mismo espacio en el patio?

3. Expectativas sobre los niños y las niñas

Estos cuestionarios buscan indagar sobre las expectativas que tienen los y las docentes respecto de las niñas y los niños, así como las expectativas que los/las propios(as) alumnos(as) tienen de sí mismos(as).

Preguntas para el profesor

- ✓ ¿Cuántos niños espera usted que tengan estudios superiores?
- ✓ ¿Cuántas niñas espera usted que tengan estudios superiores?
- ✓ Piense en las dos niñas con mejores rendimientos en su clase ¿Qué trabajo cree usted que tendrán después de terminar su educación? ¿Por qué?
- ✓ Piense en los dos niños con mejores rendimientos en su clase ¿Qué trabajo cree usted que tendrán después de terminar su educación? ¿Por qué?

Preguntas para los estudiantes

Niñas

- ✓ ¿Hasta qué nivel de educación esperas llegar (media, técnica, universitaria, otra)?
- ✓ ¿Qué tipo de trabajo te gustaría tener cuándo termines tu educación?
- ✓ ¿Qué tipo de trabajo deberían hacer las mujeres? ¿Por qué?
- ✓ ¿Qué tipo de trabajo deberían hacer los hombres? ¿Por qué?

Niños

1. ¿Hasta qué nivel de educación esperas llegar (media, técnica, universitaria, otra)?
2. ¿Qué tipo de trabajo te gustaría trabajar cuándo termines tu educación?
3. ¿Qué tipo de trabajo deberían hacer las mujeres? ¿Por qué?
4. ¿Qué tipo de trabajo deberían hacer los hombres? ¿Por qué?

4. Recomendaciones generales para evitar prácticas sexistas y discriminatorias:⁴⁸

1. *Evitar prácticas tendenciosas:* a menos que exista una razón de peso, evitar designar actividades diferenciadas por sexo, ya que la mayoría de estas prácticas están asociadas con valores y creencias estereotipadas. Destinar igual cantidad de atención y tiempo a niños y niñas. Evitar que compitan los niños contra las niñas o viceversa, fomentando la colaboración entre ambos.
2. *Promover la participación de los que participan menos.* Por ejemplo, si las niñas participan menos en ciertas clases motivarlas a participar más.
3. *Reconocer estilos cognitivos de niños y niñas* e incluir estrategias de aprendizaje que los consideren.
4. *Favorecer la autoestima de las alumnas:* las investigaciones dan cuenta de que las mujeres tienden a comportarse menos seguras que los hombres. Cuando las alumnas acierten en un trabajo hacerlo notar así como llamar la atención sobre sus cualidades. Mencionar a mujeres cuando hables de personajes destacados, así se les entregan modelos y ejemplos a seguir también a las niñas.
5. *Conocer intereses de alumnos y alumnas* para considerarlos en las clases.
6. *Crear un código ético no sexista en el grupo y en la escuela:* en ocasiones alumnas y maestras son agredidas física o verbalmente de forma sexista (desde chistes que denigran a las mujeres, contactos físicos molestos, pudiendo llegar a formas más fuertes de maltrato físico como las violaciones). Otra forma de agredir es humillar a niños o niñas que no se adecuan a las pautas de comportamiento que la sociedad les ha asignado en función de su sexo (llamando por ejemplo ‘mujercita’ a hombres que demuestran una mayor sensibilidad).

La elaboración de este código favorece la reflexión con los y las estudiantes sobre distintos tópicos como los derechos humanos, el tratamiento que los medios de comunicación dan a hombres y mujeres; la diferencia entre humor y sexismo y entre piropo y acoso, las preferencias sexuales de las personas, entre otros.

⁴⁸ La mayoría de estas recomendaciones fueron recogidas de La Tarea. Revista de Educación y Cultura. “Estrategias para la igualdad de oportunidades de alumnas y alumnos en la escuela básica y media superior”. Disponible en: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu15/gonza15.htm>

7. *Erradicar una cultura de la violencia en los niños:* no ridiculizar a niños que lloran o prefieren juegos o actividades no adecuados a su sexo, no fomentar la agresión física o verbal en el alumnado, promover actividades donde los chicos puedan hablar de sus sentimientos, hacer análisis de los comportamientos violentos como comportamientos negativos para la sociedad.

Capítulo IV

Ejemplos para incorporar Género en las prácticas de aula

Este capítulo tiene por finalidad ejemplificar la incorporación práctica de la perspectiva de género en una actividad de aula. Para ello, se han desarrollado ejemplos para cada uno de los siguientes Subsectores: Lenguaje y Comunicación; Matemáticas; Comprensión de la naturaleza y Comprensión de la sociedad. Estos ejemplos corresponden a distintos niveles del segundo ciclo básico.

Los ejemplos están estructurados de la siguiente manera:

- Objetivo Fundamental Transversal
- Objetivo Fundamental Vertical
- Contenido
- Aprendizaje esperado
- Desarrollo de la Actividad
- Indicaciones a el/la docente
- Criterios de evaluación
- Niveles de satisfacción

1. Lenguaje y Comunicación

Nivel: 6 (8° Básico)

Unidad: “Comunicación Escrita (unidad de aprendizaje integrada)”

Objetivo Fundamental Vertical: Participar en situaciones comunicativas que impliquen analizar comprensiva y críticamente mensajes generados por interlocutores y medios de comunicación captando el tipo de discurso utilizado, el contenido y el contexto.

Objetivo Fundamental Transversal:

- ✓ Promover el interés y la capacidad de conocer la realidad, utilizar el conocimiento y seleccionar información relevante.
- ✓ Ejercitar la habilidad de expresar y comunicar las opiniones, ideas, sentimientos y convicciones propias, con claridad y eficacia.

Contenidos: Comunicación oral: expresarse de manera clara y coherente para interrogar, responder, exponer, explicar, justificar, argumentar, sintetizar, sacar conclusiones, en situaciones formales e informales.

Capacidad de escuchar: captación de la comunicación paraverbal y no verbal como complemento necesario de la comunicación verbal, y su importancia para el establecimiento de relaciones humanas positivas.

Aprendizaje esperado:

- ✓ Niños y niñas son capaces de expresar con precisión una idea simple a sus compañeros y compañeras.
- ✓ Niños y niñas son capaces de comprender con precisión una idea simple expresada por sus compañeros y compañeras.

Actividad: “Expresión de emociones”⁴⁹

Paso 1 Se dividen en grupos de 8 alumnos(as) y se les pide que durante 10 minutos cada uno(a) individualmente recuerde algún objeto que sea importante para él o ella, y prepare una alocución para entregar frente a su grupo, de aproximadamente 3 minutos

Paso 2 A continuación, cada uno(a) de los/las alumnos(as) habla frente a su grupo acerca de ese objeto. Mientras ello ocurre, cada uno(a) de los/las miembros de su grupo toma nota acerca de los sentimientos, de las emociones, expresadas a través de: Expresión facial, mirada, gestos, movimientos.

Paso 3 Una vez que todos(as) han intervenido, se comienzan a compartir las anotaciones realizadas, confrontando las percepciones de los/las oyentes con lo que efectivamente quería transmitir el/la interlocutor.

Paso 4 Finalmente se junta todo el curso y, con la conducción de el/la profesor(a) se reflexiona en torno a la importancia de los mensajes no verbales y paraverbales y se interroga al curso acerca de las diferencias que observaron, tanto en la alocución como en la percepción de ella entre niños y niñas

Indicaciones a el/la docente:

- ✓ La comunicación no verbal es la primera fuente de impresiones en la interacción cara a cara y la más importante. Cerca de la mitad o más del mensaje puede estar expresado a través de lenguaje no verbal y paraverbal.
- ✓ La comunicación no verbal antecede y afecta toda la comunicación posterior.

⁴⁹ Inspirado en ejercicios propuestos para la práctica de la oratoria en: Hurtado, Victoria; Santa Cruz, Guadalupe y Valdés, Alejandra. “Un indecente deseo. Escuela de formación de líderes mujeres”, Instituto de la Mujer, Santiago de Chile, 1995.

- ✓ Comunicarse adecuadamente requiere tanto estar concientes de lo que se transmite no verbalmente y paraverbalmente, así como desarrollar la capacidad de percibir esos lenguajes en otros y otras, tales como:
 - expresión facial
 - contacto visual
 - movimiento
 - espacio personal
 - tacto

- ✓ Por socialización, las niñas desarrollan mayor capacidad para traducir los lenguajes no verbales y paraverbales que los niños, ya que han aprendido a estar más preocupadas de las necesidades y sentimientos de los/las demás, por ello con esta actividad se intenta valorar esa capacidad y fomentarla en los niños. Así mismo, las niñas son aparentemente más habladoras, pero presentan –también por socialización– mayores dificultades para expresarse públicamente, en cambio los niños que han aprendido mayores capacidades para la exposición pública, tienden a limitar los matices afectivos en esa exposición. El/la docente debe poner atención sobre estas diferencias de modo de potenciar:
 - la capacidad para expresar de manera ordenada ideas en público
 - la seguridad, el desplante y el ajuste al tiempo en las niñas
 - los matices, la expresión de emociones, y la capacidad de escucha en los niños

- ✓ La socialización en la feminidad otorga mayor libertad a las niñas para expresar y demostrar sus penas e inhibe las expresiones de rabia; en cambio, la socialización en la masculinidad aprueba la expresión de rabia en los niños y reprime la demostración de la pena. A través de este ejercicio, el/la docente debe legitimar frente al curso la expresión de ambas emociones e incentivar a niños y niñas a demostrarlas.

Criterios de evaluación: Los y las estudiantes

- ✓ Identifican las situaciones adecuadas provocadoras de una emoción determinada.
- ✓ Respetan el tiempo otorgado para comunicar esa situación.
- ✓ Construyen un relato coherente y claro acerca de la situación.
- ✓ Logran transmitir verbal, paraverbal y no verbalmente la emoción producida por la situación narrada.

Niveles de satisfacción:

- ✓ **Excelente:** Escoge una situación que representa adecuadamente la emoción que debe expresar y es capaz de verbalizarla en forma coherente y clara, sin sobrepasar el tiempo asignado y transmitiendo verbal, paraverbal y no verbalmente la emoción producida.

- ✓ **Bueno:** Escoge una situación que representa adecuadamente la emoción que debe expresar y es capaz de verbalizarla en forma coherente y clara, transmitiendo verbal, paraverbal y no verbalmente la emoción producida, pero sobrepasa el tiempo máximo asignado para su intervención.
- ✓ **Regular:** Escoge una situación que representa adecuadamente la emoción que debe expresar y es capaz de verbalizarla en forma coherente y clara, pero su lenguaje paraverbal y no verbal no corresponde con la emoción a transmitir.
- ✓ **Necesita reforzamiento:** Escoge una situación que representa adecuadamente la emoción que debe expresar pero no es capaz de verbalizarla en forma coherente y clara, sin sobrepasar el tiempo asignado y transmitiendo verbal, paraverbal y no verbalmente la emoción producida.

2. Matemáticas

Nivel: 3 (5° Básico)

Unidad: “Tiempo y programaciones”

Objetivo Fundamental Vertical:

- ✓ Programar y administrar el uso del tiempo personal.
- ✓ Seleccionar una forma de cálculo –oral, escrito o con calculadora– a partir de las relaciones entre los números y las exigencias del problema por resolver.

Objetivo Fundamental Transversal:

- ✓ Reconocer la importancia del trabajo como contribución al bien común, al desarrollo social y al crecimiento personal, en el contexto de los procesos de producción, circulación y consumo de bienes y servicios.
- ✓ Desarrollar el pensamiento reflexivo y metódico y el sentido de crítica y autocrítica.

Contenido: Números en la vida diaria; duración de actividades cotidianas, y su proyección semanal.

Aprendizaje esperado: Las alumnas y los alumnos:

- ✓ Determinan la duración de las tareas que se realizan cotidianamente en el hogar, y las expresan en horas diarias y semanales.
- ✓ Eligen operaciones, ejercitan suma, división y multiplicación.
- ✓ Aprecian el valor del trabajo realizado en el hogar y reflexionan sobre su distribución desigual por sexo.

Actividad: “El tiempo de trabajo en la casa”

Se trabaja sobre la guía que se presenta a continuación:

Guía de ejercicio para la alumna o el alumno

La mamá y el papá de Martín trabajan remuneradamente fuera de la casa, y se distribuyen entre los dos todas las tareas del hogar. Martín también colabora haciendo su cama y regando las plantas. En conjunto suman varias horas de trabajo a la semana. ¿Cómo se distribuyen las tareas en tu casa? ¿Cuánto tiempo ocupan diariamente en estas tareas tu papá, tu mamá y tú? Y ¿cuánto tiempo ocupan en una semana? Descúbrelo utilizando la tabla siguiente.

Pregunta a tu mamá y tu papá cuántos minutos demora cada uno en las siguientes tareas de la casa				
	Mamá	Papá	Tú	Total
1. Hacer el aseo de la casa				
2. Hacer las camas				
3. Cocinar				
4. Lavar los platos				
5. Lavar la ropa				
6. Planchar				
7. Hacer o revisar tus tareas				
8. Preparar tu ropa para el colegio				
9. Regar las plantas				
TOTALES de tiempo ocupado:				
a. En minutos al día				
b. En horas al día				
c. En horas por semana				
CALCULA EL VALOR DE UNA SEMANA, a \$ 2.000 la hora				

Paso 1: Pregunta a tu papá y tu mamá, por separado, cuáles de las tareas que están en la tabla realiza en un día de la semana y cuántos minutos demora en cada tarea. Anota también el tiempo que ocupas tú en estas actividades. En las actividades que no realizan anota un 0.

Reflexión: ¿todos hacen lo mismo? ¿Cómo se distribuyen las tareas?

Paso 2: En la columna de la derecha, calcula los minutos que toma cada tarea en total.

Reflexión: ¿qué tarea toma más tiempo? ¿Cuál es la más corta?

Paso 3: En la fila “a” de los totales calcula los minutos diarios que ocupan tu mamá, tu papá y tú y en las actividades de la casa

Paso 4: En la fila “b” de los totales convierte los minutos en horas.

Reflexión: ¿Ocupan todos el mismo tiempo en las tareas de la casa?

Paso 5: En la fila “c” de los totales calcula cuánto tiempo ocupa cada uno en total en una semana y cuánto tiempo ocupan entre los tres.

Reflexión ¿Sabías que la jornada legal de trabajo es de 45 horas semanales?

Compara con el tiempo de trabajo dedicado a la casa ¿es más o menos?

Paso 6: Suponiendo que la hora de trabajo en el hogar se pagara a \$ 2.000 la hora
¿Cuál sería el valor de mercado del total del tiempo trabajado en tu casa en una semana?
Reflexión: ¿Qué importancia crees tú que tiene el trabajo de la casa para el país?

Se reproduce la hoja con el ejercicio y se entrega una a cada alumna o alumno. El trabajo parte entregando como tarea para la casa el primer paso de la guía. Los pasos 2 al 6 se desarrollan en la clase siguiente,

Paso 1 Como introducción, el profesor o la profesora se refieren a las muchas tareas que hay que realizar para llevar una casa y a la importancia de que todos los integrantes del grupo familiar se hagan parte de ellas. Distribuye la hoja con el ejercicio, lee en voz alta la introducción y explica cómo hacer para realizar el primer paso (*entrevistar a la mamá y al papá, por separado; anotar los minutos en cada celda en blanco, anotar 0 cuando no se hace la actividad, etc*) En la clase siguiente se procede con los demás pasos.

Paso 2 Cada alumna o alumno suma los minutos que demora cada una de las tareas de las casa. La profesora/ el profesor pregunta por las tareas más largas y las más cortas y comparan. Pregunta también *¿Cuáles tareas haces tú (el/la alumno/a)?*

Pasos 3 cada alumna/o calcula el total de minutos en cada columna y los convierte a horas, dividiendo por 60.

Pasos 4 Se pide a algunos/as leer en voz alta sus resultados con preguntas como *¿Cuántas horas y minutos trabaja tu mamá en casa? ¿Y tu papá? ¿Ocupan todos el mismo tiempo?* Se sugiere comparar casos en que la mamá trabaja sólo en casa, con otros en que trabaja fuera de casa. En este último caso *¿hay más igualdad en los tiempos?* Se reflexiona sobre la distribución del trabajo en el hogar por sexo, y la importancia de una distribución equitativa entre las y los adultos

Paso 5 Se parte preguntando *¿cómo saber cuántas horas a la semana ocupan las tareas de la casa?* Luego, multiplicando el resultado anterior por 7, cada alumna/o calcula cuánto tiempo ocupa cada uno (mamá, papá y alumna/o) en total en una semana y cuánto tiempo ocupan entre los tres en las tareas de la casa. Comparan y comentan el total de horas semanales estimados por distintas/os alumnas/os.

Se induce una comparación del trabajo en casa con el trabajo remunerado, comentando la duración de 45 horas de a jornada legal de trabajo, lo que abre la reflexión sobre su valor e importancia.

Paso 6 Finalmente se refuerza la idea de que el trabajo de la casa tiene un valor, proponiendo al curso estimar cuánto se gastaría a la semana si se contratara las mismas tareas, pagando a \$ 2.000 la hora. Se comenta la importancia del trabajo

que se realiza en casa. *Además de un valor económico ¿Qué importancia tiene el trabajo de la casa para la familia? ¿Qué importancia tiene para el país?*

Indicaciones a el/la docente: Con base en la duración de actividades cotidianas, el ejercicio incentiva una reflexión sobre el trabajo doméstico no remunerado, apuntando a reconocer y valorar su contribución al bien común. Al mismo tiempo, se propone una reflexión sobre los patrones de género en la distribución de tareas en el hogar.

Al desarrollar el ejercicio completo, la o el estudiante se familiarizará con la aplicación de entrevistas, el uso de tablas, y el cálculo de totales de filas y columnas.

Criterios de evaluación:

- ✓ Las y los estudiantes seleccionan las operaciones matemáticas adecuadas a los distintos problemas planteados.
- ✓ Las y los estudiantes calculan el tiempo de trabajo requerido para un grupo de tareas del hogar en un día y en una semana.
- ✓ Las y los estudiantes valoran el trabajo doméstico como un trabajo necesario para la sociedad.
- ✓ Las y los estudiantes reflexionan sobre la distribución por sexo del trabajo del hogar.

Niveles de satisfacción:

- ✓ **Excelente:** Las y los estudiantes eligen las operaciones matemáticas adecuadas a cada problema planteado en los distintos pasos del ejercicio y calculan los tiempos que toman las distintas tareas de la casa, comparando las horas utilizadas por distintos integrantes del hogar en un día y una semana. Reflexionan sobre el valor social y económico del trabajo del hogar y sobre la importancia de distribuir equitativamente las tareas involucradas entre mujeres y hombres.
- ✓ **Bueno:** Las y los estudiantes eligen las operaciones matemáticas adecuadas a cada problema planteado en los distintos pasos del ejercicio y calculan los tiempos que toman las distintas tareas de la casa, comparando las horas utilizadas por distintos integrantes del hogar en un día y una semana.
- ✓ **Regular:** Las y los estudiantes eligen las operaciones matemáticas adecuadas a cada problema planteado en los distintos pasos del ejercicio y calculan los tiempos que toman las distintas tareas de la casa en un día y una semana, pero no establecen comparaciones entre los integrantes del hogar ni reflexiones sobre la distribución del trabajo en el hogar.
- ✓ **Necesita reforzamiento:** Las y los estudiantes no eligen las operaciones matemáticas adecuadas a cada problema planteado en los distintos pasos del ejercicio, y no llegan a calcular los tiempos que toman las distintas tareas de la casa en un día y una semana.

3. Estudio y Comprensión de la Naturaleza

Nivel: 5 (7° Básico)

Unidad 1: “Los seres vivos como sistemas interactuantes”

Objetivo Fundamental Vertical:

- ✓ Caracterizar los seres vivos como sistemas interactuantes e identificar relaciones entre estructura y funciones para satisfacer sus necesidades de nutrición y alimentación.

Objetivo Fundamental Transversal:

- ✓ Promover y ejercitar el desarrollo físico personal en un contexto de respeto y la valoración por la vida y el cuerpo humano, el desarrollo de hábitos de higiene personal y social y el cumplimiento de normas de seguridad.

Contenido: Relaciones entre la estructura y la función de la alimentación y nutrición.

Aprendizaje esperado: Las alumnas y los alumnos:

- ✓ Identifican y ubican, correctamente el sistema digestivo su función y cada una de sus partes.
- ✓ Comprenden la relación entre una buena alimentación y una buena salud.
- ✓ Respetan y valoran las características y diferencias anatómicas de los seres humanos.

Actividad: “Nutrición, salud e identidad”

Paso 1 El profesor o la profesora expone el sistema digestivo y como funciona.

Paso 2 Se forman grupos de 6 niños. Cada grupo busca noticias en diarios que den cuenta de enfermedades relacionadas con la alimentación.

Paso 3 Cada grupo presenta su investigación y expone la noticia que ha encontrado.

Paso 4 A partir de ello se debate de la importancia de la nutrición y la alimentación.

Paso 5 Se discute el concepto de metabolismo y cuerpo humano.

Paso 6 Se establece la relación entre salud, nutrición y estética y cómo ésta afecta a hombres y mujeres en la construcción de su identidad. Se ejemplifica con los casos de anorexia y bulimia en adolescentes y mujeres.

Indicaciones a el/la docente: La idea es guiar la búsqueda de noticias relacionadas con enfermedades de desorden alimenticio muy comunes en las adolescentes.

Estableciendo permanentemente la relación entre los modelos de belleza actualmente en boga y el diferente peso psicológico para hombres y mujeres de esos modelos.

Enfocar la discusión en casos conocidos de modelos y jóvenes adolescentes, que han sufrido enfermedades como anorexia y bulimia u otras, y ponerlos en relación a los estereotipos de género que están presentes en nuestra sociedad.

Criterios de evaluación:

- ✓ Los y las estudiantes conocen el sistema digestivo, sus componentes y funciones, relacionándolo con los otros sistemas del cuerpo humano.
- ✓ Los y las estudiantes comprenden la importancia de la nutrición y su relación con la salud de los individuos; identificando los buenos y malos hábitos alimenticios y las consecuencias que de ellos se derivan de la salud humana.
- ✓ Comprenden que la valoración estética de los cuerpos es una valoración subjetiva, que tiene un importante rol en la construcción de identidad, en la cual la carga subjetiva de esto es muy distinta para hombres y mujeres.

Niveles de satisfacción:

- ✓ **Excelente:** Reconoce el cuerpo humano, sus partes y diferentes órganos, especialmente el sistema digestivo, establece relaciones entre los distintos sistemas que lo conforman y sus implicancias para la salud. Así como también relacionan los buenos y malos hábitos alimenticios y las consecuencias que de ellos se derivan de la salud humana. Comprendiendo el peso social diferente que tiene lo anterior para hombres y mujeres, y las consecuencias de ello.
- ✓ **Bueno:** Los y las estudiantes conocen el sistema digestivo, su funcionamiento y sus implicancias para la salud relacionándolo con los hábitos alimenticios. Estableciendo las diferencias entre hombres y mujeres en la relación con el cuerpo.
- ✓ **Regular:** Los y las estudiantes reconoce el sistema digestivo y sus funciones, estableciendo relaciones con la salud y la nutrición, pero no logran distinguir la relación distinta y el peso social que tienen con el cuerpo hombres y mujeres.
- ✓ **Necesita reforzamiento:** Reconoce el cuerpo humano, sus partes, y las funciones del sistemas digestivo, no diferencian la relación distinta y el peso social que tienen con el cuerpo hombres y mujeres.

4. Estudio y Comprensión de la Sociedad

Nivel: 4 (6° Básico)

Unidad: “Chile en el siglo XX”

Objetivo Fundamental Vertical:

- ✓ Conocer grandes etapas e hitos principales de la evolución política y económica de Chile, desde la Guerra del Pacífico hasta el presente

Objetivo Fundamental Transversal:

- ✓ Promover el interés y la capacidad de conocer la realidad, utilizar el conocimiento y seleccionar información relevante.
- ✓ Reconocer y respetar y defender los derechos esenciales de todas las personas sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica.

Contenido: La democratización y los cambios en la sociedad en los años sesenta y comienzos de los setenta.

Aprendizaje esperado: Las alumnas y los alumnos:

- ✓ Comprenden los cambios (sociales y económicos) ocurridos en las décadas de 1960 y 1970.
- ✓ Reconocen los cambios en los roles y expectativas sociales para hombres y mujeres desde la década de 1960 hasta ahora.
- ✓ Caracterizan las décadas de 1960 y 1970 como períodos de efervescencia y participación social.

Actividad: “¿Cómo era la vida de mi familia en los sesenta y setenta?”

Paso 1 El o la docente hace una introducción sobre los cambios ocurridos en el país en la década de los 60 y 70 respecto de las décadas precedentes y las consecuencias que ellos tuvieron en la vida cotidiana de las personas.

Paso 2 Luego se solicita a alumnos y alumnas hacer una entrevista a su padre y su madre y a su abuelo y su abuela (o alguna persona cercana que pertenezca a esas generaciones).

Paso 3 En la entrevista se les pide que los y las interroguen respecto a:

- Qué actividades realizaban cuando eran niños o niñas
- Qué querían ser cuando grandes
- Qué pasaba en el país en esas décadas
- Cómo era la ciudad cuando eran jóvenes y qué actividades de esparcimiento se realizaban en ella

- Qué hacían cuando eran jóvenes, qué obligaciones tenían y que cosas no podían hacer
- Les solicitan fotos de esas épocas

Paso 4 Se juntan grupos de 6 alumnos(as) e identifican:

- Cómo era el país en los sesenta y setenta
- Los cambios ocurridos en la ciudad y las actividades que en ella se desarrollaban entre una generación y otra
- Los cambios en las actividades y expectativas de los hombres y las mujeres
- Las diferencias en las actividades y expectativas de hombres y mujeres en el país en las distintas décadas

Paso 5 Cada grupo hace una exposición para presentar sus resultados al curso.

Paso 6 Reflexionan sobre los cambios en lo relatado por sus entrevistados y sus propias experiencias y expectativas de vida.

Indicaciones a el/la docente: Alumnos y alumnas deben tener un panorama general de la vida en el país en esos años y de la manera en que se desarrollaba la vida cotidiana de hombres y mujeres, identificando los roles que les habían sido socialmente asignados y las expectativas que ambos tenían para el futuro.

Se debe hacer hincapié en el acceso diferenciado a la educación (recogiendo algunos datos sobre acceso a la educación) y al trabajo remunerado, así como en lo que se consideraba socialmente aceptado para las mujeres (cuidar el hogar, los hijos) y los hombres (estudiar, tener un empleo y ser proveedores del hogar).

Promover una reflexión sobre los cambios que ha habido y las posibilidades que niños y niñas tienen para desarrollarse en distintos ámbitos y no solo en aquellos que eran socialmente aceptados para sus padres, madres y abuelos(as).

Criterios de evaluación:

- ✓ Los y las estudiantes identifican los cambios ocurridos en el país en los años sesenta y setenta.
- ✓ Los y las estudiantes reconocen las diferencias entre los roles y actividades de hombres y mujeres en esas décadas.
- ✓ Los y las estudiantes reflexionan sobre los cambios en la vida y expectativas de hombres y mujeres desde los años sesenta y setenta hasta nuestros días.

Niveles de satisfacción:

- ✓ **Excelente:** Identifica los cambios sociales ocurridos en el país, así como las diferencias entre los roles y expectativas de hombres y mujeres respecto de sus trayectorias de vida e identifican los cambios con relación a sus propias expectativas.
- ✓ **Bueno:** Los y las estudiantes identifican los cambios ocurridos en el país, y las diferencias entre los roles y actividades de hombres y mujeres.

- ✓ **Regular:** Los y las estudiantes reconocen los cambios ocurridos en el país y en las trayectorias de vida de las personas, pero no identifican diferencias en los roles y expectativas de hombres y mujeres.
- ✓ **Necesita reforzamiento:** No identifican cambios en la vida de las personas entre las décadas precedentes y la actual.

A partir de estos ejemplos se invita a los y las docentes a reflexionar y elaborar sus propios ejercicios, de manera de incorporar la perspectiva de género en sus prácticas y desempeños habituales.

Glosario

Androcentrismo: Visión del mundo y de las cosas, desde el punto de vista teórico y del conocimiento, en la que los hombres son el centro y la medida de todas ellas, ocultando y haciendo invisible todo lo demás, entre ellas los aportes y contribuciones de las mujeres a la sociedad. Una visión androcéntrica presupone que la experiencia masculina sería 'la universal', la principal, la referencia o representación de la humanidad, obviando la experiencia femenina (en <http://www.nodo50.org/mujeresred/vocabulario-2.html>)

Currículum: Conjunto de contenidos, en un sentido amplio, que -organizados en una determinada secuencia- el sistema escolar se compromete a comunicar. Al mismo tiempo, el currículum es una selección cultural con propósitos formativos que organiza la trayectoria de alumnas y alumnos en el tiempo y que, en los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores que contribuye a comunicar, es un regulador de su experiencia futura (Cox, 2001).

Currículum oculto de género: Conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel conciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales entre hombres y mujeres (Lovering y Sierra, s/f).

Discriminación social: Actitud y disposición de ánimo que tiende a dar un trato de inferioridad a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, sexuales, sociales, políticos, económicos, culturales, biopsicológicos, de edad, etc. La discriminación es un producto social, resultado del aprendizaje de determinadas pautas vigentes en el medio sociocultural (en <http://www.definicion.org/discriminacion-social>).

Dispositivos pedagógicos de género: Son entendidos como los aprendizajes que hacen individuos e individuos a través de diversos mecanismos sociales de los distintos componentes de género de su subjetividad.

Enfoque de género en el sistema educativo: Incorporación en todos los elementos del sistema (currículo, formación de docentes, práctica de aula, gestión, sistema de decisiones, etc.) de principios y prácticas de equidad que garanticen la igualdad de oportunidades y derechos entre mujeres y hombres.

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.

Estudios de Género: estudios que se focalizan en las relaciones entre mujeres y hombres, y que coinciden en su surgimiento con las reflexiones de grupos reducidos de hombres que comienzan, como señala Burín (1998), a cuestionarse la condición masculina, esto es el cómo la cultura patriarcal deja sus marcas en la construcción de la masculinidad. Para Belucci (op. cit.), los estudios de género alumbrarán una construcción de sentido para ambos sexos que proporcionará nuevas perspectivas a viejos problemas, los redefinirá en términos nuevos y hará visibles a las mujeres no sólo por ser mujeres sino también por ser sujetos con historia dentro de una historia más amplia y total que contiene y comprende a la experiencia humana.

Estudios de la Mujer: estrategias y metodologías que apuntan a 'hacer visible lo que se mostraba invisible para la sociedad' permitiendo develar el recinto en que las mujeres han sido social y subjetivamente colocadas; desmontar la naturalización de la división socio-sexual del trabajo; revisar la exclusión de las mujeres de lo público y su sujeción en lo privado; y cuestionar la retórica presuntamente universalista de la ideología patriarcal (Belucci, 1992).

Feminismo: Corriente de pensamiento en permanente evolución por la defensa de la igualdad de derechos y oportunidades entre ambos sexos. Constituye una forma diferente de entender el mundo, las relaciones de poder, las estructuras sociales y las relaciones entre los sexos. Esta nueva manera de observar la realidad, desde la perspectiva de las mujeres, es el motor que está produciendo más cambios en el presente siglo, en el sistema y los valores sociales, consiguiendo que las instituciones modifiquen sus políticas sociales y económicas. Simone de Beauvoir habla del feminismo como un modo de vivir individualmente y de luchar colectivamente" (en <http://www.nodo50.org/mujeresred/vocabulario-2.html>).

Género: red de rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que, a través de un proceso de construcción social, diferencia a los hombres de las mujeres. Esta construcción tiene las siguientes características: es *histórica* y, como tal, se nutre de elementos que por ser mutables en el tiempo y en el espacio son también susceptibles de modificación mediante intervenciones; es *ubicua* en el sentido que permea la micro y macrosfera de la sociedad a través del mercado del trabajo, del sistema educativo, de los medios de comunicación, de la religión, del aparato político, de la recreación, de la familia, de las relaciones interpersonales, de la salud y de la misma personalidad; y es *jerárquica* porque la diferenciación que establece entre hombres y mujeres, lejos de ser neutra, implica valoraciones que atribuyen mayor importancia y valía a las características y actividades asociadas con el hombre (Gómez, 1993).

Igualdad: Aspecto relativo a la igualdad en cualquier situación.

Igualdad de derecho: Igualdad formal ante la ley. Equiparación de hombres y mujeres mediante medidas legislativas. En los países europeos de regímenes democráticos, es después de la primera guerra mundial cuando se restaura el principio de igualdad ante la ley y se reconoce a las mujeres el derecho a la educación, al trabajo retribuido y al voto. En

España, el principio de igualdad legal no se consagra establemente hasta la constitución de 1978.

Igualdad de género: La igualdad de género se entiende como una relación de equivalencia en el sentido de que las personas tienen el mismo valor, independientemente de su sexo, y por ello son iguales. Según Celia Amorós: "La igualdad de género es el concepto normativo regulador de un proyecto feminista de transformación social". Las dos épocas históricas precedentes que trataron sobre la igualdad fueron la griega y la francesa, aunque ambas lo hacen de forma excluyente con respecto a las mujeres. La igualdad no excluyente entre sexos se desarrolla en la Ilustración francesa a través de las obras de Condorcet y Olympe de Gouges, aunque ya en 1673 Poulain de la Barre había publicado "De la igualdad de los dos sexos". Sin embargo, la teoría dominante de esta época, representada por Kant y Rousseau, consideraba a las mujeres como pertenecientes a la especie humana pero sin estatuto pleno de sujetos. La idea de igualdad ha sido protagonista durante años en la mayoría de las reivindicaciones de mujeres y de los movimientos de mujeres. El principio de igualdad entre hombres y mujeres es uno de los que menos ha evolucionado en cuanto a lo que significa el reconocimiento de los derechos y libertades fundamentales. Los derechos humanos se siguen vulnerando y con especial impunidad los de las mujeres. En ningún lugar del mundo el tratamiento de las mujeres se ha equiparado realmente al de los hombres.

Igualdad de hecho: Paridad entre hombres y mujeres real y efectiva. La sola promulgación de la igualdad legal no basta para cambiar las costumbres y estructuras de la desigualdad. El mecanismo de acción positiva tiene como fin trabajar activamente y contrarrestar las desigualdades de partida para que la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres sea una realidad.

Igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres: Fundamentado en el principio de igualdad, se refiere a la necesidad de corregir las desigualdades que existen entre hombres y mujeres en la sociedad. Constituye la garantía de que mujeres y hombres puedan participar en diferentes esferas (económicas, política, participación social, de toma de decisiones) y actividades (educación, formación, empleo) sobre bases de igualdad (en <http://www.nodo50.org/mujeresred/vocabulario-2.html>).

Imaginario de género: Dan cuenta de la presencia de imágenes de género enraizadas en la cultura, que circulan y se recrean en el contexto de la escuela, así como también de un proceso de idealización acerca de los/las individuos(as).

Patriarcado: Literalmente significa "gobierno de los padres" pero las interpretaciones críticas desde el feminismo se refieren a él como un sistema u organización social de dominación masculina sobre las mujeres que ha ido adoptando distintas formas a lo largo de la historia. Alicia Puleo distingue entre patriarcados de coerción 'los que estipulan por medio de leyes o normas

consuetudinarias sancionadoras con la violencia aquello que está permitido y prohibido a las mujeres' y los patriarcados de consentimiento, donde se da la igualdad formal ante la ley, y que define cómo 'los occidentales contemporáneos incitan a los roles sexuales a través de imágenes atractivas y poderosos mitos vehiculados en gran parte por los medios de comunicación' (en <http://www.nodo50.org/mujeresred/vocabulario-2.html>).

Sexo: características biológicas presentes en un ser vivo que determinan su función en la reproducción de la especie, en base a la cual se le define como macho o hembra. En los seres humanos, el macho es denominado hombre y la hembra, mujer.

Sexismo en los textos escolares: manera en que se trata a las personas en los textos y los estereotipos y papeles que se les atribuyen en función de su sexo. El sexismo hace referencia a la invisibilidad o exclusión de hombres o mujeres, a la caracterización estereotipada de lo femenino y lo masculino y a la confinación de ambos a determinados ámbitos (público o privado) en los textos.

Socialización: proceso por el cual el individuo adquiere las conductas, creencias, normas y motivos apreciados por su familia y por el grupo cultural al que pertenece.

Transversalizar la perspectiva de género: es el proceso de valorar las implicaciones que tiene para los hombres y para las mujeres cualquier acción que se planifique, ya se trate de legislación, políticas o programas, en todas las áreas y en todos los niveles. Es una estrategia para conseguir que las preocupaciones y experiencias de las mujeres, al igual que las de los hombres, sean parte integrante en la elaboración, puesta en marcha, control y evaluación de las políticas y de los programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales, de manera que las mujeres y los hombres puedan beneficiarse de ellos "igualmente y no se perpetúe la desigualdad. El objetivo final de la integración es conseguir la igualdad de los géneros." adoptada en julio de 1997 por el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ECOSOC).

Bibliografía

Acevedo y otras. "La discriminación de la mujer en los procesos de enseñanza – aprendizaje en la historia de la Educación Chilena entre los años 1980 y 2001". Seminario para optar al título de Pedagogía en Historia y geografía, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Facultad de Historia, Geografía y Letras, Departamento de Historia y geografía. Santiago de Chile, 2003.

Anderson, Jeanine. "Sistemas de género y procesos de cambio". En: *Género y desarrollo. Una propuesta de formación*. Batthany, Karina; Anderson, Jeanine; Provoste, Patricia y Espino, Alma. Departamento de Sociología, Universidad de la República. Uruguay, 2006.

Anderson y Zinsser. "Historia de las mujeres, una historia propia". Crítica. Barcelona, 2000.

Altamirano, Guillermo "Estereotipos de género en la terapia psiquiátrica". En: *Educación y género: Una propuesta pedagógica*. Ediciones La Morada - Ministerio de Educación. Santiago de Chile, 1993.

Arana, Imelda. "Formación del profesorado y desafíos de vincular pedagogía feminista con pedagogía crítica y constructivista". Ponencia presentada al seminario Equidad de género en las reformas educativas de América Latina, 17 y 18 de mayo de 2006. Hexagrama Consultoras. Disponible en: www.hexagrama.cl

Araneda, Patricia y Loreto Martínez. "Investigación sobre la incorporación de la perspectiva de género en el currículo de pregrado docente. Informe Final". SELENE Centro de Desarrollo Humano. Santiago de Chile, 2003.

Ariés P. y Duby G. "La Historia de la vida privada". Editorial Taurus. Madrid, España, 1991.

Atable, Rosario. "El curriculum oculto: la coeducación sentimental". En: *Educación y género. Una propuesta educativa*. Ediciones La Morada - Ministerio de Educación. Santiago de Chile, 1993.

Azúa, Ximena y Loreto, Nervi. "La reforma curricular chilena: enfoques críticos". LOM Ediciones. Santiago de Chile. 1999

Beltrán, Elena, Virginia Maquieira, Silvina Alvarez y Cristina Sánchez. "Feminismos. Debates teóricos contemporáneos". Alianza Editorial. Madrid, España, 2001.

Belucci, Mabel. "De los estudios de la mujer a los estudios de género: han recorrido un largo camino...". En: *Las mujeres en la imaginación colectiva. Una*

historia de discriminación y resistencias. Fernández, Ana María Compiladora, Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina, 1992.

Binimelis, Adriana y Blázquez, Marisa. “análisis de roles y estereotipos sexuales en los textos escolares chilenos”. SERNAM. Santiago de Chile, 1992.

Boisier, María Elena. “Participación de hombres y mujeres en proyectos de investigación Fondecyt”. En: *Mujeres y género. Nuevos saberes en las universidades chilenas*. Montecino y Rebolledo Compiladoras. Bravo y Allende editores. Santiago de Chile, 1995.

Bonder, Gloria. Ponencia presentada en el I Encuentro Nacional de Programas universitarios de estudios de la mujer. Buenos Aires, PRIOM, Ministerios de Cultura y Educación, 1994.

Bonder, Gloria y Mogarde Graciela. “Mujeres matemáticas y ciencias naturales” . En: Clair, Renee Compiladora. *Mujeres y ciencia*. UNESCO. Paris, Francia, 1997.

Burín, Mabel. “Estudios de género: reseña histórica”. En: *Género y Familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Burin, Mabel e Irene Meler. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina, 1998.

Calvo Chamarro, María “Todos iguales, pero diferentes. El derecho a una educación diferenciada”. Disponible en: www.diferenciada.org.

Cisterna Cabrera, Francisco. “El análisis crítico de los libros de texto desde la noción de curriculum oculto. Una propuesta Teórica y Metodológica”. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez. Santiago de Chile, 2000.

Colectivo Interdisciplinario sobre Conflictos de Género. “Género: una categoría útil en el análisis social”. Disponible en: http://www.ut.edu.co/investigacion/grupos/ciscog/C_2006_02.pdf

Colegio de Profesores de Chile. “Estudio de Remuneraciones del Magisterio”. CENDA. Santiago de Chile, 2000.

Comité técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena. “Los desafíos de la educación chilena”. Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1994.

Contreras, María Eugenia. “Educación y género. Un desafío a la organización magisterial”. Colegio de Profesores de Chile – SERNAM. Santiago de Chile, 2004.

Corral, Namur. “Ideología, Mujer y Salud Mental”. En: *Es Preciso Volar*. Editorial Gazeta. Bogotá, Colombia, 1984.

Cox, Cristian. “El curriculum escolar del futuro”. Revista Perspectivas, Departamento Ingeniería Industrial Universidad de Chile, vol 4 N° 2, 2001.

Cox, Cristián. “Políticas educacionales en el cambio de siglo”. Editorial Universitaria. Santiago de Chile. 2003.

Chadwick, Clifton. “La psicología del enfoque constructivista”. Revista de Educación N° 242. Marzo de 1997. Ministerio de Educación. Santiago de Chile. Pags. 50-55.

De Miguel, Ana. “Feminismos”. En: *10 palabras clave sobre mujer*. Celia Amorós Directora. Editorial Verbo Divino. España, 1995.

Duby George y Perrot Michel. “Historia de las Mujeres”. Editorial Taurus. Madrid, España, 1992.

Edwards, Verónica, Beatriz Micheli y Soledad Cid. “Informe final de investigación. Prácticas educativas y discriminación de género en la enseñanza media”. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación – PIIE. Santiago de Chile, 1993.

Egaña, María Loreto, Iván Núñez y Cecilia Salinas. “La educación primaria en Chile:1860 – 1930. Una aventura de niñas y maestras”. Ediciones LOM – PIIE. Santiago de Chile, 2003.

Fernández, Ana María. “Introducción”. En: *Las mujeres en la imaginación colectiva. Una historia de discriminación y resistencias*. Fernández, Ana María Compiladora. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina, 1992.

Fernández, Ana María. “La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres”. Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina, 1993.

Foucault, Michel. “Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas”. Siglo XXI Editores. Buenos Aires, Argentina. 2003.

Foucault, Michel. “Los anormales: curso del collage de France 1974-1975”. Ediciones Akal. Madrid, España.

Fox Keller, Evelyn. “Reflexiones sobre género y ciencia”. Edicions Alfons el Magnanim, Generalitat Valenciana. Valencia, España. 1989.

Franco, Jean. “Las conspiradoras: la representación de la mujer en México”. El Colegio de México. Fondo de Cultura Económica. México, 1994

Fraser, Nancy. “Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición ‘postsocialista’”. Siglo del Hombre Editores. Universidad de Los Andes. Colombia, 1997.

García Suárez, Carlos Iván. “Edugénero. Aportes investigativos para el cambio de las relaciones de género en la institución escolar”. Set de Cartillas, Universidad Central. Bogotá, Colombia, 2006.

García Suárez, Carlos Iván Editor. "Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género". Siglo de Hombres editores y Universidad Central – DIUC. Bogotá, Colombia. 2004.

Giroux; Henry. "Teorías de la reproducción y Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico". Revista de Cuadernos Políticos, N° 44. México. julio-Diciembre de 1985. Págs. 36-65.

Gomáriz, Enrique. "Los estudios de género y sus fuentes epistemológicas: periodización y perspectivas". En: *Fin de siglo. Género y cambio civilizatorio*. Regina Rodríguez Editora. Ediciones de las Mujeres, N°17. Isis Internacional. Santiago, Chile, 1992.

Gómez, Elsa. "Introducción". En: *Género, Mujer y Salud en las Américas*. Publicación Científica # 541 de Organización Panamericana de la Salud, OPS, IX-XX, 1993.

Gómez, Elsa. Equidad, Género y Salud. División de Salud y Desarrollo Humano. Programa Mujer, Salud y Desarrollo. OPS / OMS. Taller Internacional Cuentas Nacionales de Salud y Género 18 y 19 de Octubre 2001. Santiago de Chile OPS/OMS - FONASA

González Rosa María, Ponencia presentada al seminario Feminismo y Educación "Diferencias de género en matemáticas de jóvenes adolescentes valoradas a través de tres procedimientos: prueba de rendimiento, pruebas de aptitud y evaluación del profesor/a". PUEG, UNAM. México, 2001. Sin publicar.

González, Rosa María, María del Pilar Minués, Acacia Toriz, Lucila Parga y Margarita Luna. "Estrategias para la igualdad de oportunidades de alumnas y alumnos en la escuela básica y media superior". Revista de Educación y Cultura. La Tarea. Disponible en: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu15/gonza15.htm>

Gonzalez Jiménez, Rosa María. "Género y matemáticas: balanceando la ecuación". Universidad Pedagógica Nacional. Editorial Miguel Angel Porrúa. México, 2004

González Luna, Teresa. "El tiempo y la educación ciudadana. Notas sobre el género y la educación en la construcción de ciudadanía democráticas". Revista La ventana, N°9, 1999.

Gysling, Jacqueline. "Reforma curricular: Itinerario de una transformación cultural". En: *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Cristian Cox Editor. Editorial Universitaria. Santiago de Chile, 2003.

Graña, François. Conferencia: "Ellos son más inteligentes que ellas. Los estereotipos de género en la socialización escolar". Universidad de la República.

Uruguay, Julio de 2005. Disponible en: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1038.pdf>

Guerrero, Patricia. “Escuela y género: Una revisión de las prácticas discriminadoras de las mujeres en contexto escolar”. s/f. Disponible en: http://www.ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=1933&a=articulo_completo

Guerrero, Elizabeth; Patricia Provoste y Alejandra Valdés. “La desigualdad olvidada: género y educación en Chile”. En: *Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia y Perú*. Hexagrama Consultoras. Santiago de Chile, 2006.

Hernández, Jeannette. “El rosa y el azul en Rousseau”. Revista Latinoamericana de Educación y Política - La Piragua N° 10, 1er semestre 1995. Consejo de Educación de Adultos de América Latina – CEAAL. Santiago de Chile.

Hurtado, Victoria. “Historia política de las mujeres en Chile”. En: *Un indecente deseo. Escuela de Formación de líderes mujeres. Metodología*. Victoria Hurtado, Guadalupe Santa Cruz y Alejandra Valdés. Instituto de la Mujer. Santiago de Chile, 1995.

Kaluf, Cecilia y Marcela Tchimino. “Evaluación de la incorporación de la perspectiva de género en planes y programas de 5° básico a 4° medio. Informe final”. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación – PIIIE. Santiago de Chile, 2002.

Kirkwood, Julieta. “*Feminarios*”. Editorial Documentas. Santiago de Chile, 1987.

Lavrin, Asunción. “Las mujeres latinoamericanas. Perspectivas históricas”. Fondo de Cultura Económica. México, 1978

Le Foulon, “¿Existe sesgo en contra de las mujeres en la PAA?”. Centro de Estudios Públicos. Puntos de Referencia N° 262. Santiago de Chile, septiembre de 2002. Disponible en: http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_3153.html

Lisle, Jerome. “El Informe Delors dentro del contexto americano”. Boletín del Proyecto Principal de Educación, UNESCO – OREALC, Boletín N°45, Santiago de Chile, 1998.

Lomas, Carlos. “¿Iguales o diferentes? género, diferencia sexual, lenguaje y educación”. Paidós. Barcelona, España, 1999.

Lovering, Ann y Gabriela Sierra. “El currículum oculto de género”. Disponible en: <http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/07/7>

Machinea, José Luis et al. "Objetivos de desarrollo del milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe". Publicaciones de las Naciones Unidas. Santiago, Chile, 2005 www.eclac.org/publicaciones/xml/1/21541/capitulo4.pdf

Magendzo Abraham. "Educación, ética y formación ciudadana: una reflexión desde un momento valórico y desde los objetivos fundamentales transversales". En: *La reforma curricular chilena: enfoques críticos*. Azúa y Nervi Comiladores. LOM Ediciones. Santiago de Chile, 1999.

Martin, M. K. y Voorhies, B. "La mujer: un enfoque antropológico". Editorial Anagrama. Barcelona, España, 1978

Marqués, Joseph-Vicent. "Varón y patriarcado". En *Masculinidades. Poder y crisis*. Teresa Valdés y José Olavaria Editores. Ediciones de las Mujeres N° 24. Isis Internacional – FLACSO. Santiago de Chile, Junio de 1997.

McGee, Susan. "Estafando a las muchachas y a los muchachos". Traducción Adriana Escobar. Revista Nómadas N° 14. Abril de 2001. Departamento de Investigaciones Universidad Central – Bogotá. Colombia.

McIntosh, Peggy. "Interactive phases of curricular re-vision" En: *Toward a balanced currículo: a source book for initiating gender integration projects*. Spanier, Bloom y Boroviak eds. Schenkman, C. Cambridge, MA. 1984.

Meler, Irene. "La querrela psicoanalítica por las mujeres. El debate sobre la sexualidad femenina". Disponible en: <http://www.psicomundo.com/foros/genero/querella.htm>

Mella Rozas, Maritza. "Influencia de algunos textos escolares de Educación Matemática de 6° y 7° año básico del Ministerio de Educación en la formación de estereotipos sexuales que conllevan a generar la discriminación de uno u otro género". Memoria para optar al título profesional de Profesora de Educación General Básica, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago de Chile, sin fecha.

Ministerio de Educación de El Salvador y FEPADE. "Equidad de género en el aula. Base de datos de diez escuelas en El Salvador". El Salvador, 2002.

Ministerio de Educación. "Chile y el aprendizaje de matemáticas y ciencias según TIMSS. Resultados de los estudiantes chilenos de 8° básico en el Estudio Internacional de Tendencias de Matemáticas y Ciencias 2003". Santiago de Chile, 2004.

Ministerio de Educación – Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). "Análisis de las diferencias de logro en el aprendizaje escolar de hombres y mujeres". Santiago de Chile, 2005.

Ministerio de Educación – Servicio Nacional de la Mujer. “Lo femenino visible. Manual para la producción de textos escolares no sexistas”. Santiago de Chile, 1997

Ministerio de Educación. “Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica, actualización 2002” Andros impresores. Santiago de Chile. 2002.

Mogarde, Graciela. “Aprender a ser mujer, aprender a ser varón”. Ediciones novedades educativas. Buenos Aires, Argentina, 2001.

Mogarde, Graciela y Kaplan C. “Mujeres esmeradas y varones inteligentes: juicios escolares desde un enfoque de género en los 90”. Revista Argentina de educación. AGCE. Buenos Aires, Argentina, 1999.

Montecino, Sonia y Rebolledo, Loreto, Compiladoras. “Mujer y género. Nuevos saberes en las universidades chilenas”.Bravo y Allende editores. Santiago de Chile, 1995.

Montecino, Sonia. “Constructores del afuera y moradoras del interior. Representaciones de lo masculino y de lo femenino en libros escolares chilenos. Una mirada desde la antropología del género a los textos de castellano de la enseñanza básica”. En: *El futuro en riesgo: nuestros textos escolares*. Centro de Estudios Públicos. Santiago de Chile, 1997.

Morant, Isabel. “Historia de las mujeres en España y América Latina”. Cátedra. Madrid, España, 2005.

Muñoz, Darío. “Imaginaros de género”. En: *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género*. Carlos Iván García (Editor). Siglo de Hombres editores y Universidad Central – DIUC. Bogotá, Colombia. 2004.

Mussen, Paul, John Conger y Jerome Kagan. “Desarrollo de la personalidad en el niño”. Editorial Trillas. México, 1990.

Nervi, Loreto. “Los saberes de la escuela: análisis de la renovación disciplinaria en la reforma curricular 1996-2006”. Editorial Universitaria. Santiago de Chile. 2004.

Oxfam GB. “Serie Educación e Igualdad de Género, Contribuciones del Programa. 2. Igualdad de género en las escuelas”. Diciembre, 2005. Disponible en: http://www.oxfam.org.uk/what_we_do/issues/education/downloads/edpaper2_s p.pdf

Pinkasz, Daniel y Guillermina Tiramonti. “Las oportunidades educativas de las mujeres en la modernización de los 90 en Argentina”. En: *Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia y Perú*. Hexagrama Consultoras. Santiago de Chile. 2006.

Rubin, Gayle. "El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo". En: *Nueva Antropología*, Vol. VIII, núm.30, México, 1986.

Rossetti, Josefina. "Educación y subordinación de las mujeres". En: García Huidobro Editor. *Escuela, Calidad e Igualdad, los desafíos para actuar en democracia*. CIDE. Santiago de Chile, 1999.

Rossetti, Josefina; Cecilia Cardemil; Alfredo Rojas; Marcela Latorre y María Teresa Quilodrán. "Educación: La igualdad aparente entre hombres y mujeres". CIDE. Santiago de Chile, 1988

Rothchild, Safilios. "Las diferencias según el sexo en la socialización y la educación infantil y sus consecuencias en la elección de los estudios y sus resultados". En: *La educación de lo femenino. Estudio internacional sobre las desigualdades entre muchachas y muchachos*. Aliorna-OCDE. España, 1987.

Santa Cruz, Isabel. "Sobre el concepto de igualdad: algunas observaciones". Revista de filosofía moral y política, N°6, Buenos Aires, Argentina, 1992.

Scharagrodsky, Pablo Ariel. "Juntos pero no revueltos: La educación física mixta en clave de Género". Cuadernos de Pesquisa, v. 34, N° 121, Sao Paulo, jan./abr. 2004.

SERNAM. Plan de Igualdad de Oportunidades para las mujeres chilenas, 1994-1999.

SERNAM. "Plan de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres 2000-2010. Evaluación primera fase 2000-2005". Santiago de Chile, 2005.

SERNAM e Instituto Nacional de Estadísticas. "Mujeres Chilenas, Estadísticas para el Nuevo Siglo". Santiago de Chile, 2001.

Subirats Martori, Marina. "Conquistar la igualdad: la coeducación hoy". Revista Iberoamericana de Educación Número 6, Género y Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Septiembre – Diciembre, 1994. En: www.rieoei.org/oeivirt/rie06a02.htm

Subirats, Marina "Género y escuela". En: *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Carlos Lomas. Paidós. Barcelona, España, 1999.

UNESCO. "Igualdad entre los sexos y educación para todos". Dossier. Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada N°129. Oficina Internacional de Educación. Vol. XXXIV, n°1, marzo 2004.

UNESCO. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI "La Educación encierra un Tesoro", presidida por Jaques Delors, Ediciones UNESCO, Paris, 1996.

Documento de Apoyo N°1:

Evolución del pensamiento feminista⁵⁰

La Ilustración y la vindicación feminista

El momento fundacional de la teoría feminista puede encontrarse en la Ilustración –aunque previo a ella se plantearon discursos a favor de la igualdad– período en que se vindica la individualidad, la autonomía de los sujetos y la obtención de derechos. Es aquí donde se reivindica la inclusión de las mujeres en los principios que sostiene la Ilustración: la universalidad de la razón, la emancipación de los prejuicios, la aplicación del principio de igualdad y la idea de progreso.

La vindicación que precede al discurso ilustrado tiene como exponente al filósofo cartesiano Polain de la Barre, quien publica las obras *De l'égalité des deux sexes* y *Traité de l'éducation des dames* (1673 y 1674 respectivamente). En ellas el autor se anticipa a las ideas principales de la Ilustración, criticando especialmente el arraigo de los prejuicios y propugnando el acceso al saber de las mujeres como remedio a la desigualdad y como parte del camino hacia el progreso.

Las bases intelectuales que permiten la vindicación de la igualdad entre hombres y mujeres están enunciadas en el programa ilustrado. No obstante, las promesas emancipatorias no se cumplen para la mitad de la especie humana.

Uno de los ejes teóricos fundamentales de la Ilustración es la idea de emancipación. La emancipación es considerada como sinónimo de individuo autónomo, tanto en el orden de lo racional como en el terreno político. Otro de los ejes principales –ligado al de emancipación– es el de ciudadanía. Ser ciudadano significaba un reconocimiento por parte del Estado de unos derechos –civiles y políticos–, la presencia efectiva en el espacio público y la participación plena en él por medio del ejercicio de los derechos políticos, esto es, el derecho a voto. La defensa de la educación constituye otro de los grandes temas de la ilustración, como una educación para la ciudadanía que conduce hacia el progreso. La vindicación feminista se sitúa en este entramado conceptual.

Las mujeres no son sujetos pasivos del período ilustrado. Entre 1789 y 1793 se articulan para dejar oír públicamente sus reivindicaciones, las que giran fundamentalmente en torno al derecho a la educación, el derecho al trabajo, los derechos matrimoniales y respecto a los hijos y, por último, el derecho a voto. La vindicación de estos derechos será una constante del siglo XIX y buena parte del XX.

⁵⁰ Este acápite está conformado principalmente en base a una síntesis de los textos de Beltrán, Maquieira, Alvarez y Sánchez (2001) y de Ana de Miguel (1995).

Tres meses después de la toma de la Bastilla, las mujeres protagonizan la marcha hacia Versalles, y trasladan al rey a París, donde le sería más difícil evadir al pueblo. Luego se forman clubes de mujeres en los que se plasma su voluntad de participación en los hechos históricos que vive el país. Sin embargo, pronto se comprueba que la República no está dispuesta a reconocerles otra función que la de madres y esposas, y son desestimadas las peticiones de educar igualmente a las mujeres y los hombres.

La Constitución Francesa de 1791, cuyo preámbulo es la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano (1789) afirma la distinción de dos categorías de ciudadanos: activos –hombres mayores de veinticinco años, independientes y con propiedades- y pasivos –hombres sin propiedades y todo el colectivo de mujeres-.

En este contexto de exclusión de las mujeres de la ciudadanía Olympe de Gouges escribe su texto *Declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadanía* (1791), en el que recoge la afirmación política de las mujeres. Su programa político es la realización plena de los derechos de ciudadanía prescrita en la Declaración Francesa. Por ello, su texto sigue punto por punto el articulado de ésta, pero la diferencia, y su carácter provocador, radica en que allí donde el texto original dice hombre ella escribe mujer o mujer y hombre. Su texto denuncia la falta de universalidad del término ‘hombre’ aplicado a los derechos, demostrando que ‘hombre’ en este caso no es sinónimo de humanidad. Dos años después (1793) fue guillotinado por ‘traición’ y ese mismo año Robespierre prohibió los clubes y sociedades literarias femeninas.

En el mismo período, la inglesa Mary Wollstonecraft escribe su obra *Vindicación de los derechos de la mujer* (1792). En ella reivindica la individualidad de las mujeres y la capacidad de elección de su propio destino. Su libro se presenta como una obra sobre la educación femenina y surge como respuesta a un informe sobre instrucción pública que había sido presentado a la asamblea francesa en 1791. El oponente dialéctico de esta obra es *El Emilio* de Rousseau, criticando especialmente la ‘naturalización’ y el determinismo biologicista que éste presenta de las mujeres y su teoría de una desigualdad ‘natural’ entre hombres y mujeres en función de la división sexual del trabajo.⁵¹

También en la búsqueda de expansión de los horizontes educativos e intelectuales de las mujeres Mary Astell escribe *A Serious Proposal to the Ladies*, en el que propugna una educación religiosa para las mujeres, que constituiría el camino para la eternidad.

⁵¹ De acuerdo a Rousseau, el deber de las mujeres consistiría en la preservación de la vida ética de la comunidad, en ser las guardianas morales de la República, constituyendo su situación doméstica y las virtudes familiares su poder. El papel de las mujeres se limita a conservar y reproducir las condiciones de la vida privada a la que son confinadas, pero no a ser ciudadanas. A partir de las diferencias físicas, el autor deduce la prescripción de distintos modelos de comportamiento moral en los que la mujer queda sujeta al hombre y se constituye en un medio para un fin: hacer la vida más placentera a los que van a ser ciudadanos (los hombres).

El Sufragismo

En el siglo XIX el feminismo aparece por primera vez como un movimiento social de carácter internacional, con una identidad autónoma teórica y organizativa. En este período, desde distintos movimientos sociales se busca dar respuesta a los problemas generados por la revolución industrial y el capitalismo, a lo que se suma la negación de los derechos civiles y políticos de las mujeres.

Las reivindicaciones del feminismo del siglo XIX van desde el derecho a la educación hasta el derecho a una sexualidad libre, pasando por la reivindicación del sufragio como elemento aglutinador. Este movimiento analiza la subordinación de las mujeres desde distintos ángulos: la opresión económica, sexual, laboral, etc., y se caracteriza ante todo por presentar una mezcla de radicalismo y conservadurismo.

En el nuevo mundo, las mujeres norteamericanas alcanzan derechos como el de la educación o el trabajo mucho antes que las europeas, lo que explica el curso del desarrollo del pensamiento feminista en Estados Unidos y su efecto demostrativo para sus pares europeas, ya que desarrollan tempranamente argumentos teóricos y establecen un feminismo organizado con un elevado número de participación, vinculándose al movimiento abolicionista y al movimiento de reforma moral.

Elizabeth Cady Stanton fue una importante sufragista norteamericana que participa también del movimiento abolicionista. Junto a otras sufragistas expande el concepto de 'esclavitud moral' para expresar la conexión entre la opresión de las mujeres y la opresión de los esclavos. Este tipo de esclavitud niega a toda una clase de personas su condición de sujetos de derecho y los coloca en una situación de servidumbre. Ella escribe *La Biblia de las Mujeres* (1895) donde sostiene que la Biblia y la Iglesia son un obstáculo para la emancipación de las mujeres.

Por su parte, Susan B. Anthony postula que el derecho al sufragio es un instrumento de lucha contra la desigualdad económica, mostrando con ello que el sufragismo no se desentiende de la situación de las mujeres obreras y los problemas materiales que las aquejan.

No obstante, esta vinculación dejó de manifiesto la resistencia frente a la defensa de los derechos de las mujeres, aún dentro de los propios grupos oprimidos como las personas negras, lo que las llevó a plantear la necesidad de organizar un movimiento político. El resultado de ello es la primera Convención sobre los derechos de la mujer, que tuvo lugar en Seneca Falls, en el Estado de Nueva York, en 1848.

De esta Convención emerge la *Declaración de Sentimientos de Seneca Falls*. En ella se afirma la aplicación consecuente del principio de legitimidad política, que debe fundarse en el consentimiento de los gobernados. De esta manera, algunas dirigentes se niegan a pagar impuestos mientras no se reconozca el derecho a

voto, haciendo suyo el principio *No taxation without representation* (*No hay impuestos sin representación*). Se identifica los temas que deben formar parte de la agenda pública: reformas en el matrimonio, en el divorcio, en la enseñanza, etc. Con esta declaración se abre un nuevo período, tanto en el discurso como en la estrategia política a seguir. Mucho después de que los hombres negros de Estados Unidos obtuvieran el derecho a voto, las mujeres –blancas y negras– obtienen el suyo en 1920.

En Europa, el movimiento sufragista inglés es el más radical y potente. Un hito teórico es marcado por John Stuart Mill –casado con la feminista Harriet Taylor– quien escribe *The subjection of women* en 1869. Desde joven, este diputado se involucra en la causa feminista y como parlamentario defiende el sufragio femenino y las leyes que afectan fundamentalmente el matrimonio. Su obra constituye uno de los desarrollos fundamentales y centrales del principio de la libertad y la autonomía personal aplicados a la situación de las mujeres, y en ella se hace hincapié en el origen social y cultural de las diferencias entre hombres y mujeres.

Dada la falta de respuesta a sus demandas, hacia 1903 las sufragistas inglesas comienzan a adoptar como táctica su presencia en las reuniones del partido liberal y la interrupción de los discursos de los ministros para plantear sus demandas. En Julio de ese año, lady Pankhurst, presidenta de la National Union of Women Suffrage es condenada a tres años de trabajos forzados, pero las sufragistas logran su evasión, aunque luego fue encarcelada. En mayo del año 1917 fue aprobada la ley de sufragio femenino en este país.

En España el debate de la cuestión femenina pasa necesariamente por la elaboración de un programa pedagógico. Destacan figuras como Concepción Arenal, Adolfo Posada y Emilia Pardo Bazán como defensoras del acceso de las mujeres a todos los niveles de enseñanza.

El camino hacia el sufragio femenino en España queda establecido hacia la segunda República, cuando en 1913, gracias a la reforma electoral se concede a la mujer el derecho a ser elegida, pero no el derecho a voto. A partir de esta reforma entran en las Cortes Constitucionales dos mujeres: Clara Campoamor (por el Partido Radical) y Victoria Kent (por el Partido Radical Socialista). El trabajo de Campoamor en el debate del articulado sobre el derecho al sufragio femenino se centra en gran parte –al igual que lo habían hecho sus antecesoras norteamericanas– en el respeto y coherencia de los principios universales democráticos. Finalmente, y tras un tenso debate parlamentario, se aprueba en 1931 el artículo que establece el derecho a voto de las mujeres a los veintitrés años, en igualdad con los hombres.

Feminismo socialista y marxista

El sufragismo se centra fundamentalmente en las aspiraciones de las mujeres de clase media, pero las mujeres obreras también reclaman su lugar en el nuevo espacio político y social que se abre a las mujeres.

En 1843 la francesa Flora Tristán publica la obra *Unión Obrera*, donde desarrolla una de las primeras propuestas de una Internacional Obrera y adelanta los problemas con que se encontrarán las feministas socialistas. En su obra dedica un capítulo a exponer la situación de las mujeres. En sus proyectos de reforma plantea la educación de las mujeres para el progreso de las clases trabajadoras, fundamentándola en la influencia que como madres, hijas, esposas, etc., tienen sobre los hombres.

El socialismo plantea que la liberación de la mujer requiere que esta se convierta en una trabajadora asalariada como el hombre, sin contemplar la especificidad de la opresión de la mujer, no en cuanto clase, sino como mujer, y que el camino de su emancipación se abriría como una consecuencia más de la revolución socialista y quedaría, por tanto, relegado como un apéndice de la emancipación del proletariado. La cuestión de la mujer se disuelve en la cuestión social. A su vez, este planteamiento pone a las mujeres en una difícil posición que las lleva a tener una doble lealtad –al feminismo y al socialismo– que muchas veces es fuente de conflictos y tensiones.

Se plantea entonces como necesario reconocer que la mujer es el último eslabón de una cadena de opresiones en la que el trabajador también cumple un papel opresor, y que la mujer no solo es oprimida como trabajadora, sino que sufre una opresión específica en tanto mujer.

La rusa Alexandra Kollontai plantea cuestiones que la ortodoxia no había considerado, adelantándose además a las ideas que desarrollará el feminismo radical de los setenta. Además de reivindicar el salario igual, la legalización del aborto y la socialización del trabajo doméstico y el cuidado de los niños, afronta el tema de la sexualidad de las mujeres como parte fundamental y constitutiva de su identidad. La reivindicación que esta autora hace de la sexualidad libre no era sin embargo algo nuevo dentro de la tradición socialista, Engels y Bebel ya habían hecho hincapié en mayor o menor grado en la pertinencia de crear una nueva moralidad y nuevos modos de convivencia entre hombres y mujeres alternativos a la familia tradicional.

A fines del siglo XIX e inicios del XX se establecen organizaciones internacionales de mujeres. Así se internacionaliza el pensamiento feminista, situación que se mantiene hasta hoy.

En este período comienza también un tránsito en el lenguaje y empieza a ser usado el término feminismo. En el siglo XIX se habla de “la causa de las mujeres”, el “avance de las mujeres”, “la emancipación de las mujeres”, “los derechos de las mujeres” y “el sufragio de las mujeres”, pero no se utiliza el

término feminismo. El cambio al neologismo “feminismo” indica un cambio en los contenidos de las reivindicaciones.

Simone de Beauvoir y la tematización de lo otro

El año 1945 las francesas consiguieron el derecho a voto. Cuatro años más tarde Simone de Beauvoir publica *El segundo sexo*, obra que tiene un papel fundamental en el feminismo en las décadas venideras. Esta obra inicia un nuevo camino en la teoría feminista: el de la explicación. Su propósito no es vindicativo o político como el feminismo de años anteriores, sino que busca construir una teoría explicativa acerca de la subordinación de las mujeres. Además, pone los cimientos de la interdisciplinariedad como una de las características de la investigación feminista al abordar desde la historia, la psicología, la biología o la antropología las causas de la subordinación.

La autora trabaja en base a la categoría de la alteridad: el hombre define a la mujer no en sí, sino en relación con él. Ser mujer no significa ser un individuo autónomo –como habían demandado las ilustradas y las sufragistas-, sino ser la otra. La otredad aparece así como el gran eje temático del segundo sexo y uno de sus conceptos clave. Beauvoir no acepta la inferioridad física de las mujeres como causa de la subordinación, sino la interpretación cultural de la reproducción como un hecho que no procura la trascendencia. La otra idea central que ella releva es la de la construcción cultural de lo que significa ser mujer, reflejada en su afirmación “no se nace mujer se llega a serlo”. Con ello se descarta un esencialismo femenino. Frente a las explicaciones biologicistas y deterministas, Beauvoir niega la existencia de ‘lo femenino’, afirmando el complejo origen cultural y social de lo que es ser mujer.

Feminismo americano de posguerra

El foco de atención del feminismo se desplaza en los años sesenta a Estados Unidos, donde tuvo lugar lo que se ha denominado la segunda ola del feminismo, la cual se apoya en un amplio movimiento de mujeres que se organiza y discute las experiencias de su vida cotidiana. Estos grupos de mujeres tienen un papel determinante en la toma de conciencia respecto de su subordinación y llevan a cabo una reflexión interna que crea un espacio tanto en su vida diaria, como en las organizaciones políticas y en la elaboración teórica.

Los temas que sirven de eje tanto para la movilización como para la reflexión teórica de esos años están representados por el lema “lo personal es político”, con el que se quiere llamar la atención sobre los conflictos y problemas que las mujeres afrontan en el ámbito privado. El otro tema presente es el análisis de las causas de la opresión, en el que el concepto de patriarcado desempeña un papel fundamental.

Betty Friedan suma a los malestares norteamericanos el malestar de las mujeres que denomina como “el malestar que no tiene nombre”. En su obra *La mística de la femineidad* (1963), analiza la profunda insatisfacción de las mujeres

estadounidenses consigo mismas y su vida. Para ella, el problema central está dado por la identificación de la mujer como madre y esposa, con lo que se cercena toda posibilidad de realización personal y se culpabiliza a todas aquellas que no son felices viviendo solamente para los demás.

Ella se constituye en una de las máximas exponentes del feminismo liberal, que se caracteriza por definir la situación de las mujeres como una de desigualdad –y no de opresión y explotación- y por postular la reforma del sistema hasta lograr la igualdad de los sexos. Las liberales comienzan definiendo el problema principal de las mujeres como su exclusión de la esfera pública, y propugnan reformas relacionadas con la inclusión de las mismas en el mercado laboral, a la vez que promueven el acceso de las mujeres a puestos públicos.

Feminismo radical estadounidense

Este feminismo, que surge en los años sesenta, plantea que la lucha por la incorporación a la vida pública, las demandas del sufragismo y la igualdad formal o legal, no logra poner de manifiesto y denunciar la estructura de relaciones de poder entre hombres y mujeres, la cual responde al ejercicio del poder masculino presente en todos los contextos de la vida, públicos y privados.

Bajo esta perspectiva, el análisis feminista pasa a estar guiado por la noción de patriarcado, entendido éste como el sistema de dominación masculina que determina la subordinación de las mujeres.

Kate Millet y Shulamit Firestone destacan entre las exponentes de este feminismo destacan, tanto por su producción teórica como por su activa participación en diversos movimientos de mujeres y de protesta, cuyo temas de agenda se relacionan con la subordinación de la mujer, abarcando tanto la opresión en el matrimonio como la opresión sexual a través de la prostitución, la pornografía, la falta de libertad para abortar, la desigualdad de derechos reales y la violencia sexual.

Las feministas radicales denuncian la opresión sexual de las mujeres, que permea toda la sociedad, y evidencian que las mujeres son oprimidas por la sola razón de ser mujeres.

A través de libros como *Política Sexual* de Millet o *La dialéctica del sexo* de Firestone el feminismo radical cuestiona muchos conceptos e ideas arraigados en la teoría política, en la sociología y en la psicología. Asimismo, junto a otras autoras, ponen al descubierto los mecanismos de opresión presentes en las relaciones sexuales, en la familia, en la sociedad y en la política. Describen, también el funcionamiento y la intencionalidad opresora de la división de roles en los distintos ámbitos públicos y privados y denuncian muchos de los mitos sobre la feminidad y la masculinidad.

Los temas que forman el núcleo del análisis teórico del feminismo radical constituyen un precedente ineludible de la teoría feminista actual. La teorización

del patriarcado como sistema de dominación, el énfasis en la política sexual que subordina y margina a las mujeres y a todo aquello que reúna características femeninas, la violencia contra las mujeres como expresión del poder masculino que se manifiesta visiblemente en prácticas tan extendidas como la prostitución o la pornografía, todas estas han sido cuestiones puestas de manifiesto por el feminismo radical de manera explícita e inédita hasta ese momento.

Feminismo socialista anglosajón

En los años sesenta y setenta la teoría marxista resurge como una de las teorías explicativas de los cambios sociales y de las relaciones sociales de dominación traduciéndose en una nueva corriente dentro del feminismo.

Las radicales y las socialistas coinciden en la explicación de patriarcado como categoría explicativa de la opresión de las mujeres, pero difieren en la universalización del sistema patriarcal que postulan las radicales, así como en la explicación del poder y de la base material del patriarcado. Si Firestone desarrolla la idea de la mujer como clase sexual, autoras inscritas en el feminismo socialista como Zillah Eisenstein rechazan su análisis por su ahistoricidad. El reproche que las socialistas hacen a las radicales es que su análisis es insuficientemente materialista e histórico, y que rechazan la metodología marxista para centrarse en la ideología de la mujer como causa de dominación; que no tienen en cuenta las relaciones de clase y económicas a la hora de examinar el poder, y este aparece fundamentalmente como un poder sexual –sin base económica– de los hombres sobre las mujeres. Para las feministas socialistas, el poder tiene sus raíces en la clase social tanto como en el patriarcado. El patriarcado se define por ser un patriarcado capitalista y tener una base económica. Ni el capitalismo ni el patriarcado son autónomos, la unión de ambos sistemas de dominación –sexual y de clase– es explicada por las feministas socialistas con lo que se ha conocido como *teorías del doble sistema*, que constituyen una de las principales aportaciones teóricas del feminismo socialista.

Una de las categorías básicas que elabora el feminismo socialista es el *modo de producción doméstico* como instrumento analítico que permite analizar las relaciones entre capitalismo y patriarcado. Este modo de reproducción –por analogía al modo de producción capitalista– hace referencia a las relaciones de poder que se establecen en la esfera privada. Pero a diferencia del modo de producción capitalista, el *modo de producción doméstico* se caracteriza porque se realiza un trabajo no reconocido como tal y no remunerado, y porque lo que caracteriza en este caso la explotación económica es el hecho de la dependencia personal, que no se da en las relaciones de producción. Además, el trabajo doméstico de las mujeres constituye la base económica y material del patriarcado.

Feminismo de la diferencia

Los enfoques que se aglutinan en torno al feminismo de la diferencia son aquellos que pretenden centrarse exclusivamente en las mujeres, no ya en el marco de su

relación de subordinación o inferioridad respecto del estatus del hombre, sino en sus emociones y en su forma particular de relacionarse con los demás.

La noción de diferencia aparece aquí como respuesta a las teorías cuyos conceptos son caracterizados como universales, predicando capacidades o comportamientos propios de todas las personas sin distinción. Un ejemplo paradigmático de dichas teorías es el pensamiento ilustrado, a partir del cual se promueven y se teoriza en torno a las ideas de libertad, igualdad o justicia, presuponiendo un modelo de ser humano con ciertas características homogéneas o universales. Así, el término diferencia apela a aquellas características que distinguen a las personas, a sus rasgos singulares, a la heterogeneidad en lugar de a la homogeneidad.

a) *Feminismo cultural*

Considera a las mujeres como un colectivo con una identidad específica que se opone a la de los hombres y que difiere también de la construcción masculina de la femineidad. Este enfoque propone analizar a las mujeres partiendo de su peculiaridad y considera la especificidad de lo femenino como el conjunto de características naturales que contribuirían a la conformación de una esencia cultural femenina. Se propone destacar los valores propios de las mujeres vistos por mujeres. Exponentes de esta vertiente, desde un enfoque psicológico, son Nancy Chodorow (1978) y Carol Gilligan (1982), así como el llamado *pensamiento maternal* de Dorothy Dinnerstein (1976), Adrienne Rich (1977) y Sara Ruddick (1980 y 1989), quienes abren una línea de investigación y un intenso debate en torno a la *ética del cuidado*.

Desde esta tendencia se reformula la psicología femenina, cuestionando el desarrollo masculino como modelo de desarrollo completo y el femenino como en base a carencias; se delinea una ética femenina basada en el cuidado, en la predisposición para ayudar a los demás y en la no violencia; se liga la maternidad a una práctica social generadora de una ética específica ligada a la paz y la menor agresividad; se sostiene la conformación de la ética del cuidado no como una predisposición natural, sino como un producto de la posición que ocupan las mujeres en el contexto cultural, económico, social y familiar.

b) *Feminismo posmoderno*

Representa una radicalización de la idea de la diferencia al rechazarla como categoría general capaz de involucrar a las mujeres frente a los hombres y al oponerse a la definición de mujer como sujeto único.

La posmodernidad se identifica con el rechazo del universalismo racionalista, con el antiesencialismo, refuta la noción de sujeto como categoría universal y reivindica la idea de deconstrucción. El feminismo posmoderno se ha sumado a la crítica de la razón entendida como razón masculina y ha invalidado la filosofía racionalista al considerarla producto de la dominación masculina. Asimismo, ha denunciado la narración de la historia como un relato sesgado por la perspectiva

patriarcal, una historia escrita con pretensiones de universalidad que en realidad oculta la diferencia, la particularidad de la perspectiva femenina.

El rechazo de ese proyecto ilustrado masculino se liga al rechazo de la concepción unitaria del sujeto como individuo autónomo capaz de formular sus deseos y preferencias, proponiendo una concepción de la persona no vinculada a unas características o propiedades universales, sino más ligada a un contexto, una cultura, una situación social concreta.

- *Feminismo francés de la diferencia:* Esta tendencia parte de la constatación de la mujer como lo absolutamente otro. Instalado en dicha otredad, pero tomando prestada las herramientas del psicoanálisis, utiliza la exploración del inconsciente como medio privilegiado de reconstrucción de una identidad propia, exclusivamente femenina. Entre sus representantes destacan Annie Leclerc, Hélène Cixous y Luce Irigarai.
- *Feminismo italiano de la diferencia:* esta tendencia tiene una fuerte influencia de las francesas y los grupos de autoconciencia de las estadounidenses. Insisten en la perspectiva de la diferencia y acuñan el término *affidamento* para expresar la particular relación que se genera entre las mujeres por compartir una perspectiva exclusivamente femenina y evoca la idea de solidaridad entre mujeres, de un entendimiento que sólo puede surgir entre personas que comparten ciertas experiencias de vida, que tienen una forma semejante de afrontar situaciones o problemas.

c) *Polémica en torno al posmodernismo*

La idea de diferencia se ha planteado dentro de la teoría feminista en dos vertientes distintas. Por un lado, las partidarias de la ética del cuidado y del pensamiento maternal hablan de las mujeres como grupo, no abandonan la categoría de género, sino que la refuerzan añadiéndole la característica de la diferencia en el sentido de diferencia respecto del grupo de hombres. Por otro lado, para las posmodernas la diferencia es diversidad radical, ausencia de características comunes u homogéneas, ausencia de género. En este marco, Judith Butler (1990) señala que no es posible hablar de *una* identidad femenina ni de las mujeres como grupo y que el género como categoría no adopta las mismas características en todos los contextos sociales y culturales ni es una categoría aislada, sino que se define y se modifica en función de otros elementos (religión, etnia, cultura o clase). Asimismo, sostiene que no es necesario afirmar la existencia de una identidad común para emprender una política de emancipación de las mujeres.

La convergencia de la teoría feminista con la crítica posmoderna dio lugar a una discusión que continúa vigente, centrada sobre todo en las consecuencias políticas de una deconstrucción de la subjetividad femenina. Algunas autoras consideran que si bien es necesario revisar e incluso abandonar algunos de los presupuestos que rigen la tradición filosófica occidental (el sujeto falsamente universal, los *grandes relatos* de la historia), el proyecto emancipatorio feminista

requiere autolegitimarse sobre la base de un imperativo práctico-moral y desde unos presupuestos filosóficos de orden elevado –por encima de los conflictos culturales– para así dar respaldo de genuina validez a las acciones de los movimientos de mujeres. Se cree perjudicial la visión posmoderna de considerar esencialista cualquier intento de formular una ética feminista, sobre todo un concepto feminista de autonomía y personalidad conciente (Chaneton, 1998).

Por su parte, Nancy Fraser⁵² pone bajo sospecha la preferencia de autoras como Butler por términos como *re-significación* en lugar de *crítica*, ya que ve en ello una tendencia a indiferenciar el valor (positivo/negativo) del cambio social. A pesar de estas reservas, ella y Linda Nicholson intentan conciliar lo mejor de las posturas francfortianas y foucaultianas por medio de lo que denominan *crítica social sin filosofía*. Pragmática y falibilística, esta crítica se encontraría en curso de formación en la tendencia generalizada hacia los estudios localizados, los análisis de los discursos que construyen la diferencia sexual en su diversidad cultural e histórica y las marcas de un cierto rechazo: el de un discurso trascendente que pretenda postularse como medida de validez para todos los otros discursos. Para estas autoras, posmodernismo y teoría feminista presentan afinidades, pero mientras que el interés del primero partió de criticar el estatuto de la filosofía para luego eventualmente derivar una débil crítica social, para las feministas sucedió a la inversa, ya que el problema de la filosofía siempre estuvo subordinado al interés por la crítica social (Chaneton, op.cit.).

Últimas tendencias

En las últimas décadas el feminismo se ha transformado. Los éxitos cosechados aparentemente han disminuido su capacidad movilizadora, pero han ampliado su base de apoyo, especialmente en la población de mujeres, y su capacidad de influencia tanto en ámbitos estatales y políticos como académicos.

a) Feminismo institucional

Este feminismo reviste diferentes formas en los distintos países occidentales: desde los pactos interclasistas de mujeres a la nórdica –donde se ha llegado a hablar de feminismo de Estado– a la formación de lobbies o grupos de presión, hasta la creación de ministerios o instituciones interministeriales de la mujer. Estos feminismos tienen en común el decidido abandono de la apuesta por situarse fuera del sistema y por no aceptar sino cambios radicales.

b) Feminismo y multiculturalidad

Los debates de los últimos años muestran que el género como categoría unificadora ha sido muy discutido. No sólo el feminismo de la diferencia radical o feminismo posmoderno ha cuestionado esta terminología, sino que también autoras de otras corrientes del pensamiento feminista han planteado la

⁵² Feminista socialista norteamericana, autora de *Unruly Practices. Power, Discourse and Gender in Contemporary Social Theory*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1989.

reformulación del concepto de género para hacerlo más inclusivo, receptor de la diversidad (Susan Moller Okin, Zillah Eisenstein, Iris Marion Young). A pesar de ello, y en la medida que han seguido utilizando el concepto de género, estas autoras –junto a las representantes del feminismo cultural– han tenido que abordar el problema de la crítica antiesencialista, que sugiere que hablar de las mujeres como grupo, como conjunto con características semejantes, no responde a la compleja y plural realidad de las distintas mujeres. Young, quien acepta la diferencia como una noción central de su teoría, no la limita a la diferencia sexual y de género, sino que afirma que todo proyecto político debe tener en cuenta la diferencia en todas sus formas: racial, étnica, religiosa, de clase, etc.

En la teorización feminista, el multiculturalismo ocupa en los últimos años un lugar importante dado que implica la reconceptualización del sujeto político *mujer*. Desde el feminismo occidental la construcción del sujeto político se ha centrado en poner de manifiesto las desigualdades con respecto al sujeto hombre. Sin embargo, las mujeres de otras culturas colonizadas por occidente a este feminismo de etnocéntrico, también las mujeres racializadas denunciaron la hegemonía del discurso liderado por mujeres blancas de clase media, igualmente las mujeres que se definen como lesbianas rechazaron el modelo heterosexual que impregnaba las reivindicaciones de este feminismo. Como consecuencia de estas críticas, el movimiento feminista se ha visto impelido a incorporar en su discurso la diversidad y la diferencia cultural.

El feminismo en Chile⁵³

La primera acción que recoge la historiografía feminista en Chile es la atribuida a un grupo de mujeres de la ciudad de San Felipe que en 1884 intenta inscribirse en los registros electorales, ya que la Constitución de la época definía como ciudadanos con derechos a sufragio a “los chilenos que habiendo cumplido 25 años, si son solteros, o 21 años, si son casados, y sabiendo leer y escribir, tengan alguno de los siguientes requisitos: posean bienes, capital o empleo”, por lo que no se negaba explícitamente el derecho a sufragio a las mujeres y la acepción “los chilenos” podía entenderse como inclusiva de hombres y mujeres. Sin embargo, como respuesta a esta acción, se dicta una nueva ley de elecciones que en su artículo 40 consigna la prohibición de voto para las mujeres.

Este y muchos otros componentes de la situación legal de las mujeres a mediados del siglo XIX, permiten develar el rol subordinado, en cuanto a derechos y oportunidades, que ocupaban en esa época.

Es también durante este período que se expande la educación, llegando asimismo a las mujeres, pero con variaciones con respecto a la educación de los hombres, focalizando la educación de ellas en la formación para las labores del hogar y cuidado familiar. Los estudios escolares realizados por las mujeres no

⁵³ Extractado de Hurtado, Victoria. “Historia política de las mujeres en Chile” en *Un indecente deseo. Escuela de Formación de líderes mujeres. Metodología*, Victoria Hurtado, Guadalupe Santa Cruz y Alejandra Valdés, Instituto de la Mujer, Santiago de Chile, 1995.

constituyen una vía de acceso a la educación superior hasta 1877, año en que a través del Decreto Amunátegui son considerados válidos. La Universidad de Chile es la primera en América del Sur en aceptar el ingreso de mujeres.

El siglo XX trae consigo algunos elementos que permiten el surgimiento de una incipiente conciencia feminista en algunos sectores del país:

- La incorporación progresiva de las mujeres al trabajo asalariado y a los estudios superiores.
- La difusión de la eficiencia de las mujeres en el reemplazo de los hombres en tareas laborales y administrativas durante la II Guerra Mundial.
- La influencia de ideologías e intelectuales que propugnan sociedades más igualitarias (como el liberalismo y el marxismo).

En el movimiento y pensamiento feminista chileno es posible distinguir distintas etapas, según la claridad de los fines y el grado de organización de la acción colectiva: formación, luchas aisladas, acción coordinada y desintegración.

a) Conciencia feminista

A inicios del siglo XX comienzan a formarse los primeros grupos de mujeres (los Centros Belén de Zárrega en el norte, en las oficinas salitreras, que organizan a las parejas de los obreros y el “Círculo de Lectura de Señoras” y el “Club de Señoras”, compuestos por mujeres de sectores socioeconómicos altos), cuyos intentos reivindicacionistas iniciales chocan con la reacción adversa de quienes los sienten como una amenaza al orden existente, especialmente a la institución familiar y al papel que a la mujer se le asigna dentro de ella, simbolizado en el concepto de feminidad.

En todos estos grupos comienza a crecer la conciencia de la universalidad de la opresión de las mujeres. Para unas (Círculo y Club de señoras) se evidencia que el *saber* es poder, y que el poder es masculino; para otras (Belén de Zárrega) se debía liberar a las mujeres del fanatismo religioso y la opresión masculina y generarles conciencia sobre su responsabilidad social. Desde ambas perspectivas surge un cuestionamiento a lo establecido y una identificación de lo establecido con el dominio masculino (Kirkwood, 1982).

b) Sufragismo

En este período se genera una proliferación de organizaciones mujeres con distintas tendencias ideológicas y se levantan propuestas y demandas sobre derechos civiles y políticos, dentro de los cuales se cuenta como elemento articulador y coincidente el derecho a voto de las mujeres. En 1931 se logra este derecho para las elecciones municipales.

Las críticas de la época a los planteamientos de estos grupos de mujeres se basan en la posible destrucción de la familia en caso que las mujeres logren sus reivindicaciones. A esta resistencia externa, se suma como factor debilitante del

movimiento la proliferación de organizaciones que luchan paralelamente y sin coordinación entre ellas. No obstante, en este período se logran cambios legales importantes.⁵⁴

En 1944 se organiza el Primer Congreso Nacional de Mujeres, en el cual surge la Federación Chilena de Instituciones Femeninas (FECHIF), la que logra agrupar a mujeres de distintas organizaciones y sensibilidades religiosas y políticas. Frente al tono humilde que habían utilizado las mujeres de las organizaciones anteriores para expresar sus demandas, la FECHIF se caracteriza por 'exigir' los cambios que consideran necesarios.

Luego de varios años de acciones y demandas, el 8 de enero de 1949, en un acto público en el Teatro Municipal de Santiago, se firma la Ley de sufragio de las mujeres.

Covarrubias (1978) reconoce cuatro características en el movimiento feminista existente hasta 1949:

- El tipo de argumentos usados para legitimar sus propuestas de cambio: uso de la Constitución Política y discurso en torno a que la inclusión de las mujeres no sólo incorporará los *intereses femeninos*, sino que también *purificará* la política.
- La orientación ideológica pluralista y posición no antagónica respecto al hombre.
- El fuerte lobby para obtener el apoyo de distintos sectores políticos.
- El movimiento ininterrumpido, aunque con organizaciones de corta vida

c) Resurgimiento del Feminismo o segunda ola

Luego de alcanzado el derecho a sufragio femenino se produce un decaimiento en el accionar feminista, situación que cambia con el Golpe de Estado de 1973, cuando las mujeres opositoras al régimen comienzan a organizarse en torno a distintas temáticas, tales como: derechos humanos, sobrevivencia (organizaciones económicas populares, tales como ollas comunes y comprando juntos), reflexión y acción en torno a la condición específicas de la mujer y participación política partidista.

Desde el gobierno militar se intenta potenciar las cualidades típicamente femeninas en las mujeres, ligando su accionar público a la beneficencia y las obras sociales, floreciendo las damas de colores ligadas muchas de ellas a las esposas de los Comandantes en Jefe de las distintas ramas de las fuerzas armadas y carabineros.

⁵⁴ Tales como: capacidad legal de las mujeres en varios aspectos, voto municipal, leyes de protección a la madre y el/la niño(a), pre y post natal para la madre obrera y posibilidad de cambiar, durante el matrimonio, el régimen de sociedad conyugal por separación total de bienes.

En la década del ochenta, el movimiento de mujeres antidictatorial comienza a tener gran visibilidad, tanto por su expresión de movilización callejera, como por la conformación de centros de estudio y casas de la mujer en distintas comunas.

Las mujeres logran mantener la unidad en sus acciones, pero a medida que se acerca el fin de la dictadura, las diferencias empiezan a explicitarse entre aquellas que sostienen la importancia de mantener la autonomía del movimiento y las que postulan que la incorporación de las demandas específicas de las mujeres en el programa de gobierno de la Concertación requiere de un esfuerzo sostenido por parte de ellas al interior de los partidos políticos.

A pesar de las diferencias respecto de las estrategias políticas a utilizar, durante los noventa se incorporan a la agenda pública y gubernamental una serie de demandas levantadas por las mujeres en los años ochenta, siendo una de las principales la creación de una institucionalidad encargada de velar por la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, plasmada en la creación del Servicio Nacional de la Mujer el año 1991.

A lo largo de la década se promulgan una serie de leyes que avanzan en este sentido, como la ley de violencia intrafamiliar (1994/2005), la ley de filiación de los hijos (1998), ley de divorcio (2004), ley de acoso sexual (2005) el cambio constitucional que reconoce la igualdad de hombres y mujeres (1999), entre otras.

Si bien se mantienen distintas posturas entre las feministas respecto de las estrategias para lograr los cambios esperados (entre las que postulan que hay que hacerlo desde dentro del sistema y aquellas que consideran que esto no es posible y que el cambio cultural solo puede darse desde fuera del sistema), durante los últimos años el pensamiento feminista, sus demandas y sus teorías se han ido expandiendo a distintos espacios, tales como las organizaciones sociales, políticas, los organismos gubernamentales, la academia, entre otros. Sin duda este es un proceso reciente y aún aislado, pero que va teniendo un impacto en el reconocimiento y ejercicio de derechos de hombres y mujeres y en la formulación de políticas públicas acordes con esos derechos.

Bibliografía

Beltrán, Maquieira, Alvarez y Sánchez. “Feminismos. Debates teóricos contemporáneos”. Alianza Editorial. Madrid, España, 2001.

Chaneton, July Edith. “La Ciudad de las Damas. Teorías y prácticas feministas”, Nueva Sociedad N° 155, Mayo-Junio 1998. Disponible en: http://www.nuso.org/upload/articulos/2681_1.pdf

Covarrubias, Paz. “El movimiento feminista chileno”. En: Chile: Mujer y Sociedad. Covarrubias, Paz y Rolando Franco (Compiladores). UNICEF. Santiago de Chile, 1978.

De Miguel, Ana. “Feminismos”. En: *10 palabras clave sobre mujer*. Celia Amorós (Directora). Editorial Verbo Divino. España, 1995.

Hurtado, Victoria. “Historia política de las mujeres en Chile”. En: *Un indecente deseo. Escuela de Formación de líderes mujeres. Metodología*. Victoria Hurtado, Guadalupe Santa Cruz y Alejandra Valdés. Instituto de la Mujer. Santiago de Chile, 1995

Kirkwood, Julieta. “Feminismo y participación política en Chile”. Ponencia presentada al Congreso Investigación acerca de la Mujer en la Región Andina, organizado por Perú-Mujer y Pontificia Universidad Católica del Perú. Ed. FLACSO. Santiago de Chile, 1982.

Documento de Apoyo N°2:

Marcos Internacionales y Nacionales en Educación y Género

Marcos Internacionales⁵⁵

Los organismos de Naciones Unidas han hecho una contribución importante a la definición de objetivos, políticas y estrategias en las áreas de educación y género. A través de diversas conferencias mundiales se ha promovido el diálogo y consenso entre los distintos gobiernos para acordar lineamientos comunes que se plasman en instrumentos internacionales que sirven de marco a la acción de los países en estas áreas.

En torno al género y la educación, el instrumento de derecho internacional más importante, por su carácter vinculante para las legislaciones nacionales, es la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación en contra de las mujeres – CEDAW (por sus siglas en inglés),⁵⁶ que fuera aprobado por la Asamblea General de Naciones Unidas el año 1979. A partir de este instrumento, los gobiernos deben dar cuenta sobre los avances respecto al articulado de la Convención.

En la Parte III, Artículo 10 de la CEDAW, se definen las medidas para eliminar la discriminación contra la mujer a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y, en particular, para asegurar el acceso a los estudios, a los mismos programas, a personal docente del mismo nivel profesional, a infraestructura y equipos escolares a todos los niños y niñas. Además, recomienda la eliminación de estereotipos masculinos y femeninos en todos los niveles de enseñanza, para lo cual debe promoverse la educación mixta y la modificación de textos escolares. En este artículo se recomienda también reducir la tasa de abandono de los estudios por parte de las mujeres.

Esta Convención es de carácter más bien general, por lo que en el ciclo de conferencias de Naciones Unidas de los años noventa fueron definidas con mayor precisión recomendaciones a los gobiernos en el área de Educación y Género.

Desde esta perspectiva, el Plan de Acción más relevante de la década pasada es el originado por la Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995). En él se estructura un campo más amplio de recomendaciones en educación y género, que se constituye como marco para las Conferencias siguientes, especialmente

⁵⁵ Extractado de documento de trabajo para uso interno, elaborado por Alejandra Valdés, en el marco del Proyecto “Reforma Educativa y Género. Un estado de situación en Argentina, Chile, Colombia y Perú”, Hexagrama Consultoras, Santiago, Agosto, 2004.

⁵⁶ Este es un instrumento vinculante, lo que implica que al ser ratificado por los países los gobiernos deben tomar las acciones necesarias para asegurar su cumplimiento, incluyendo cambios en la legislación y revisión y diseño de políticas públicas.

aquellas de educación, para los procesos de evaluación de los avances de políticas respecto a la CEDAW y para los acuerdos internacionales en que se incorpora a sus articulados recomendaciones con perspectiva de género.

Específicamente, la Plataforma de Beijing señala en el *punto B* que la educación es un derecho humano y constituye un instrumento indispensable para lograr los objetivos de la igualdad, el desarrollo y la paz. Define que la educación no discriminatoria beneficia tanto a las niñas como a los niños y, de esa manera, conduce en última instancia a relaciones más igualitarias entre mujeres y hombres. Asimismo, sostiene que la inversión en educación tiene un rendimiento social y económico excepcionalmente alto y es uno de los mejores medios para lograr un desarrollo y un crecimiento económico a la vez sostenido y sostenible.

Los objetivos planteados son: asegurar la igualdad de acceso a la educación, eliminar el analfabetismo entre las mujeres, aumentar su acceso a la formación profesional, la ciencia, la tecnología y la educación permanente, establecer sistemas de educación y capacitación no discriminatorios, asignar recursos suficientes a las reformas de la educación y promover la educación y capacitación permanentes de las niñas y las mujeres.

Por su parte, el Programa de Acción Regional⁵⁷ enuncia en el objetivo estratégico II.4 la necesidad de garantizar el acceso a la educación formal e informal como preparación para el ejercicio de sus derechos y de una ciudadanía plena, de la participación equitativa en los niveles de decisión y en el reparto igualitario de las responsabilidades familiares y domésticas.

En los Objetivos del Milenio, que consisten en ocho objetivos de desarrollo que constituyen un plan convenido por todas las naciones del mundo y todas las instituciones de desarrollo más importantes a nivel mundial, el problema de la educación y la equidad de género es abordado en dos objetivos:

- Objetivo 2: Lograr la educación primaria universal
Meta: Velar por que, para el año 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de educación primaria

- Objetivo 3: Promover la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de la mujer.
Meta: Eliminar las desigualdades entre los géneros en la educación primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la educación antes de fines de 2015.

⁵⁷ En el Plan de Acción Regional se concreta por parte de los gobiernos y las representantes de los mecanismos institucionales de género las recomendaciones de la Plataforma de Acción Mundial y se ratifica y se aborda nuevos compromisos vinculados a la realidad de América Latina y el Caribe

Conferencias y foros mundiales en educación

a) Conferencia Mundial sobre Educación para todos (Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990)

En esta Conferencia, convocada conjuntamente por los jefes ejecutivos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) , el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) , la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial, y en la cual participan 155 países y representantes de unas 150 organizaciones intergubernamentales, gubernamentales y no gubernamentales, se adopta la *Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos* y se aprueba un *Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*.⁵⁸

Estos documentos representan un consenso mundial sobre una visión ampliada de la educación básica y constituyen un compromiso renovado para garantizar que las necesidades básicas de aprendizaje de todos, niños y niñas, jóvenes y personas de edad adulta, se satisfagan realmente en todos los países.

La Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos comienza señalando que, a pesar de que en la Declaración Universal de Derechos Humanos las naciones del mundo afirmaron que toda persona tiene derecho a la educación y que se han realizado importantes esfuerzos en los distintos países para asegurar ese derecho, aún:

- Más de 100 millones de niños y de niñas, de los cuales 60 millones por lo menos son niñas, no tienen acceso a la enseñanza primaria
- Más de 960 millones de adultos(as) -dos tercios de ellos mujeres- son analfabetos(as), y, el analfabetismo funcional es un problema importante en todos los países, tanto industrializados como en desarrollo
- Más de la tercera parte de los/las adultos(as) del mundo carecen de acceso al conocimiento impreso y a las nuevas capacidades y tecnologías que podrían mejorar la calidad de su vida y ayudarles a dar forma y adaptarse a los cambios sociales y culturales
- Más de 100 millones de niños(as) e innumerables adultos(as) no consiguen completar el ciclo de educación básica; y hay millones que, aun completándolo, no logran adquirir conocimientos y capacidades esenciales.

Sobre la base de los problemas y falencias detectados, la Declaración plantea las siguientes afirmaciones:⁵⁹

⁵⁸ La Declaración Mundial describe el mandato y el programa conceptual del Movimiento de la Educación para Todos, mientras que el Marco de Acción define metas, objetivos y esferas prioritarias de acción.

⁵⁹ Extractado de www.isis.cl/temas/conf/educacion.htm

- Para que la educación básica sea equitativa debe darse a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de lograr y mantener un nivel aceptable de aprendizaje.
- La prioridad más urgente es **garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres** y suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa. Deben **eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos**
- Se debe terminar con las desigualdades educacionales y suprimir las discriminaciones en el acceso a las oportunidades de aprendizaje de los grupos desamparados.
- La educación básica debe poner especial atención a los resultados del aprendizaje real, más que exclusivamente en la matrícula.
- La educación primaria debe ser universal, asegurar que las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños se satisfagan considerando la cultura de la comunidad.
- Las sociedades deben asegurar que todos quienes aprendan reciban nutrición, atención de salud y el apoyo general –físico y emocional – que necesitan para participar activamente y obtener beneficios de su educación.
- La situación del personal docente debe mejorar urgentemente en todos los países, en consonancia con la Recomendación OIT-UNESCO relativa a la situación del personal docente.
- El servicio de educación básica para todos depende de un compromiso y de adecuadas medidas fiscales sobre economía, comercio, trabajo, empleo y salud.
- La urgente tarea de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje puede requerir una redistribución entre sectores como, por ejemplo, una transferencia desde los gastos militares a los educacionales.
- Serán necesarios aumentos de recursos sustanciales y a largo plazo para la educación básica. Los países menos adelantados y de bajos ingresos tienen necesidades particulares que requieren prioridad en el apoyo internacional.

b) Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Directrices para llevar a cabo la Declaración Mundial sobre Educación para Todos

El *Marco de Acción* debe entenderse como una referencia y una guía para la formulación de los planes de ejecución de la Declaración Mundial por los gobiernos nacionales, los organismos internacionales, las agencias de ayuda bilaterales, las organizaciones no gubernamentales (ONGs) y todos aquellos comprometidos en los objetivos de la Educación para Todos. El documento describe tres amplios niveles de acciones concertadas: (i) acción directa dentro de países individuales, (ii) cooperación entre grupos y países que comparten ciertas

características e intereses, (iii) y la cooperación multilateral y bilateral en la comunidad mundial.

En él se señala que los países pueden establecer sus propias metas para el decenio de 1990 en términos de las siguientes dimensiones propuestas:

1. Expansión de la atención y de las actividades de desarrollo de la primera infancia, incluyendo intervenciones de la familia y de la comunidad, especialmente para los niños pobres, desaventajados e impedidos;
2. El acceso y cumplimiento universal de la educación primaria (o hacia cualquier nivel más alto de educación considerado como 'básico' para el año 2000);
3. Mejoramiento de los logros de aprendizaje en términos tales que un razonable porcentaje de una muestra de edad adecuada alcance o sobrepase un nivel definido de necesarios logros de aprendizaje;
4. Reducción de la tasa de analfabetismo de adultos a la mitad del nivel de 1990 para el año 2000. El grupo de edad adecuada debe determinarse en cada país y debe ponerse suficiente énfasis en la alfabetización femenina a fin de cambiar la desigualdad frecuente entre tasas de alfabetización de hombres y mujeres;
5. Expansión del suministro de educación básica y capacitación en otras técnicas esenciales necesarias a los jóvenes y adultos, con programas efectivamente evaluados en términos de cambios de conducta e impactos en la salud, el empleo y la productividad;
6. Aumento de la adquisición de conocimientos, técnicas y valores para vivir mejor y un desarrollo racional y sostenido por parte de los individuos y las familias, a través de todos los canales de educación –incluidos los medios masivos, otras formas de comunicación tradicionales y modernas y la acción social- con una evaluación efectiva en términos de cambios de conducta.

c) Reunión a mitad de la década sobre Educación para Todos (EPT). (Amman, Jordania, 16-19 junio 1996)

El Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos fue creado a raíz de la Conferencia de Jomtien como órgano inter-agencial encargado del seguimiento de la Educación para Todos (EPT) a nivel mundial. En él están representados gobiernos nacionales, agencias multilaterales y bilaterales, y organismos no-gubernamentales. El Foro se planteó como un mecanismo informal para la consulta y el intercambio de información entre los directamente vinculados a la EPT e interesados en su seguimiento.

La primera reunión del Foro (París, 4-6 Diciembre 1991), al analizar lo realizado por los países y las agencias financieras a partir de 1990, centró su

atención en la meta de la universalización de la educación primaria y sus posibilidades, incluyendo una estimación de costos.

La segunda reunión (Nueva Delhi, 8-10 Septiembre 1993) adoptó como eje la calidad de la educación básica.

Seis años después de la Conferencia de Jomtien, la Reunión a Mitad de la Década del Foro Consultivo para la EPT tuvo como objetivo establecer la situación actual de la EPT desde la Conferencia de Jomtien, revisando la situación de los objetivos aprobados en Jomtien.

Sobre la igualdad de la mujer en el acceso a la educación, el documento indica que *“pese a los solemnes compromisos de los líderes mundiales de invertir más en la educación de mujeres y niñas, y pese a todas las investigaciones que indican el inmenso beneficio para la sociedad de tales inversiones, esta parece ser el área donde ha habido el menor progreso. La tasa de matrículas de niños y niñas, las tasas de abandono escolar y de continuación a niveles superiores de educación, todas las cuales son generalmente en desventaja de las niñas, han continuado con pocos cambios”*.

d) Foro Mundial sobre Educación para Todos (Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000)

En este Foro, organizado por la UNESCO, se adopta el *Marco de Acción de Dakar - Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, que contiene además seis marcos regionales de acción.

El *Marco de Acción de Dakar* se basa en un balance de la educación básica realizado a través de seis conferencias regionales previas, celebradas entre 1999 y 2000. La Conferencia de las Américas sobre Educación para Todos fue realizada en Santo Domingo, República Dominicana, entre el 10 y el 12 de febrero de 2000.

Dakar es un momento de evaluación y de ratificación de recomendaciones en educación y género, pero sin duda su mayor logro es que consigue incorporar de manera formal acuerdos referidos a educación de la Plataforma de Acción Mundial de Beijing a su articulado. De esta manera, se constituye en un marco que provee a los distintos acuerdos regionales de educación de recomendaciones con enfoque de género para la creación o redefinición de las políticas educativas.

Se reafirma el principio enunciado en la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (Jomtien, 1990), apoyada por la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención de los Derechos del Niño según las cuales toda persona tiene los derechos humanos de *beneficiarse* de una formación concebida para responder a sus necesidades educativas fundamentales, en el sentido más amplio y más completo del término, una formación que incluya aprender para saber, para hacer, para vivir juntos y para ser.

Considerando el balance presentado en el Foro se asumen los objetivos siguientes:

- Desarrollar y mejorar bajo todos sus aspectos la protección y la educación de la primera infancia, con énfasis en los niños más vulnerables y más desfavorecidos.
- Garantizar que, de aquí al 2015, todos los niños y niñas, los que se encuentren en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan la posibilidad de acceder a una educación básica obligatoria y gratuita de calidad, y de completarla;
- Responder a las necesidades educativas de todos los jóvenes y de todos los adultos, garantizando un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje, de habilidades para la vida y de ciudadanía;
- Mejorar en un 50%, los niveles de alfabetización de adultos, y especialmente el de las mujeres de aquí al año 2015, y garantizar a todos los adultos un acceso equitativo a los programas de educación básica y de educación permanente;
- **Eliminar las disparidades de género** en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr la igualdad de género en el año 2015, cuidando de garantizar a las niñas y adolescentes un acceso equitativo, real y sin restricciones a una educación de base de calidad;
- Mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación con una meta de excelencia de manera que se obtengan para todos resultados de aprendizajes reconocidos y cuantificables, resaltando los referidos a la lectura, la escritura, el cálculo y las competencias indispensables para la vida cotidiana.

Entre los compromisos asumidos para alcanzar esos objetivos, se encuentra el de poner en marcha estrategias integradas para la **igualdad de los géneros** en educación, que reconozcan la necesidad de un cambio de actitudes, de valores y de prácticas.

Se señala que todos los Estados serán invitados a definir planes de acción nacionales o a reforzar aquellos ya existentes antes del año 2002. Dichos planes definirán, además, estrategias inequívocas para responder a los problemas específicos de aquellos que en la actualidad han sido dejados de lado de las oportunidades de la educación, privilegiando claramente la educación de las niñas y la igualdad de género.

Los Planes de Igualdad de Oportunidades en Chile

La igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres ha formado parte de la agenda gubernamental desde la restauración de la democracia en Chile el año 1990. Es así como el Servicio Nacional de la Mujer, creado en 1991, ha sido el responsable de colaborar con el Ejecutivo en el estudio y proposición de planes generales y medidas conducentes a que las mujeres gocen de igualdad de derechos y oportunidades respecto de los hombres en el proceso de desarrollo político, social, económico y cultural del país.⁶⁰ En cumplimiento a este mandato, SERNAM ha elaborado en el período dos Planes de Igualdad de oportunidades.

El primer Plan, para el período 1994-1999, se dividía en ocho áreas temáticas, siendo una de ellas educación. En esta área se planteaba como finalidad favorecer la participación equitativa de mujeres y hombres en los procesos educativos y de producción y transmisión del conocimiento.⁶¹ El diagnóstico que sirve de base a este Plan señalaba que las desigualdades entre hombres y mujeres en el sistema educativo se situaban en la calidad y modalidades de enseñanza y no en el acceso al sistema. Identificaba, asimismo, como problemas principales desde una perspectiva de género la existencia de analfabetismo y baja escolaridad en mujeres adultas, la necesidad de educación preescolar, las características de la producción de conocimientos que determina la imagen de la realidad y las posibilidades de cambio que tienen hombres y mujeres, así como la menor presencia de las mujeres en los espacios de producción de conocimiento y la falta de reconocimiento de sus aportes.

El segundo Plan de Igualdad, elaborado para el período 2000 – 2010, tiene una estructura distinta y propone 'lineamientos' en lugar de acciones. Ya no contiene un capítulo específico dedicado a educación, sino que aborda este sector en capítulos más generales. De esta manera, el Capítulo I dedicado a promover una cultura de igualdad para avanzar en la equidad de género, plantea entre sus objetivos el de mejorar el acceso y la calidad de la educación para las mujeres, en los distintos niveles y modalidades, mientras que el Capítulo V, referido a promover el Bienestar en la vida cotidiana y calidad de vida, propone un objetivo dirigido a incorporar contenidos y prácticas en el sistema educacional tendientes a propiciar actitudes y valores favorables a la equidad de género. Esta forma de incluir la educación implicaría incluir la perspectiva de género en la Reforma Educacional en todas sus dimensiones, así como en la formación continua del profesorado, y en el currículum de pregrado universitario y técnico.

⁶⁰ SERNAM, *Plan de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres 2000-2010. Evaluación primera fase 2000-2005*, Santiago de Chile, Diciembre de 2005.

⁶¹ SERNAM, *Plan de Igualdad de Oportunidades para las mujeres chilenas, 1994-1999*

Bibliografía

Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer – CEDAW

Disponible en: http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/e1cedaw_sp.htm

Plataforma de Acción Mundial – IV Conferencia Mundial sobre la Mujer

Disponible en: <http://www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/sinsigla/xml/3/6193/P6193.xml&xsl=/mujer/tpl/p10f.xsl&base=/mujer/tpl/top-bottom.xsl>

Plan de Acción Regional

Disponible en: <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/7/24427/lcl2239e.pdf>

Objetivos del Milenio

Disponible en: <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/>

Declaración Mundial sobre Educación para Todos

Disponible en: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_jomtien_declaracion_mundial.pdf

Marco de Acción para Satisfacer Necesidades Básicas de Aprendizaje

Disponible en: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_jomtien_marco_accion.pdf

Marco de Acción de Dakar

Disponible en: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/PDF/Marco_accion_spa.pdf

Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres 2000 – 2010 – SERNAM Chile

Disponible en: http://www.laaraucania.cl/documentos/plan_igualdadOp.pdf