

**UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN ESPAÑOL**



**DESENTRAMANDO EL GÉNERO:
ESTUDIO DE CASO DE CINCO PROFESORAS DE CONCEPCIÓN Y
SUS ALREDEDORES QUE APLICAN LA PERSPECTIVA DE
GÉNERO EN EL AULA**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN

Prof. Guía: Dra. María Teresa Aedo Fuentes

Seminarista: Fátima Morales Bustamante

CONCEPCIÓN, 2017

**UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN ESPAÑOL**



**DESENTRAMANDO EL GÉNERO:
ESTUDIO DE CASO DE CINCO PROFESORAS DE CONCEPCIÓN Y
SUS ALREDEDORES QUE APLICAN LA PERSPECTIVA DE
GÉNERO EN EL AULA**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN

Prof. Guía: Dra. María Teresa Aedo Fuentes

Seminarista: Fátima Morales Bustamante

CONCEPCIÓN, 2017



DEDICADO A TODAS LAS MUJERES QUE RESISTEN, EN ESPECIAL A
ISABEL Y BÁRBARA.

AGRADECIMIENTOS

Muchísimas gracias a todas las personas que estuvieron conmigo en el largo proceso de formarme como profesora, en especial a mi madre y a mi padre, quienes hicieron esto posible; a mi mejor amiga por su compañía y amor incomparable; a mi profesora guía por su apoyo, paciencia y comprensión y a mi compañero por estar conmigo en los momentos más difíciles de este proceso.



RESUMEN

Aunque en Chile se han desarrollado distintas iniciativas para combatir la inequidad de género en educación, se continúan observando marcados sesgos de género en ella. Así, las condiciones de enseñanza son distintas para niños y niñas, lo que provoca no solamente desigualdades en el ámbito educativo, sino que también en lo social y cultural.

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo explorar y analizar las experiencias de cinco docentes de la ciudad de Concepción y sus alrededores que aplican la perspectiva de género en el aula. De esta manera, se pretende descubrir cuáles fueron sus motivaciones para trabajar desde este enfoque, a qué trabas se han enfrentado, cuáles son las metodologías que utilizan y qué impacto tiene esta manera de educar en sus relaciones con el alumnado.

Para ello, se realizó una entrevista personal a cada docente y se observó, al menos, una clase dirigida por estas.

Las conclusiones resultantes de esta investigación revelan que el educar bajo una perspectiva de género es una decisión de cada docente, asociada a sus convicciones personales, puesto que desde el Gobierno no hay un plan claro ni vinculante en relación a esta temática. Por este motivo, los resultados obtenidos por las profesoras al trabajar bajo este enfoque, aunque valiosos, no alcanzan una profundidad de análisis, reflexión y praxis por parte de su alumnado, ni se observan cambios en la totalidad de este.

Tabla de contenido

1. INTRODUCCIÓN	1
2. DETALLES DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	3
<u>2.1</u> El problema objeto de la investigación	3
<u>2.2</u> Justificación del problema	3
<u>2.2.1</u> Conveniencia	4
<u>2.2.2</u> Relevancia social	4
<u>2.2.3</u> Valor teórico	4
2.3 Objetivos	5
2.3.1 Objetivo general.....	5
2.3.2 Objetivos específicos de la investigación	5
2.3.3 Preguntas de investigación	6
3 MARCO TEÓRICO.....	7
3.1 Género.....	7
3.1.1 Acercamiento conceptual.....	7
3.1.2 Dimensiones de la categoría género	8
3.1.3 Sistema sexo-género	10

3.1.3.1	División sexual del trabajo	11
3.1.3.2	Brechas de género.....	13
3.1.4	Estereotipos de género.....	14
3.1.5	Perspectiva de género	15
3.2	Género y educación.....	16
3.2.1	Introducción.....	16
3.2.2	Educación no sexista.....	17
3.2.3	Currículum oculto.....	17
3.2.3.1	Currículum oculto de género (COG)	19
3.2.4	Género en las políticas educativas	21
3.2.4.1	Transversalización de género	21
3.2.4.2	Marcos nacionales e internacionales sobre educación no sexista	23
3.2.4.2.1	Marcos nacionales	23
3.2.4.2.1.1	Leyes nacionales que mencionan la perspectiva de género	26
3.2.4.2.2	Marcos internacionales	27
3.2.5	Brecha de género educacional	28
3.2.6	Análisis del currículum en temas de género	34
4.	METODOLOGÍA	39

4.1 Tipo de investigación.....	39
4.2 Población.....	39
4.3 Muestra.....	40
Profesoras	40
Establecimientos y cursos.....	41
4.4 Contexto temporal.....	41
4.5 Técnicas e instrumentos.....	42
5. RESULTADOS Y ANÁLISIS.....	46
5.1 Análisis de las entrevistas.....	46
5.2 Análisis de la observación de clases.....	71
6. CONCLUSIONES.....	79
7. COMENTARIOS FINALES.....	89
REFERENCIAS.....	90

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1 División dicotómica de lo femenino y lo masculino.....14



ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Figura 2.1 Brecha de género en educación 8° básico.....	30
Figura 2.2 Brecha de género en educación 4° básico.....	30
Figura 2.3 Tendencias brechas de género en educación.....	32
Figura 2.4 Brecha de género en matrículas de pregrado 2016.....	33



1. INTRODUCCIÓN

Desde el retorno a la democracia se han implementado múltiples reformas educativas que han intentado mejorar las condiciones en que la Dictadura Militar dejó a nuestra educación. Además, a inicios de este período (década de 1990) se desarrollaron distintas iniciativas orientadas a promover la equidad de género, debido a las inquietudes emanadas del SERNAM (Servicio Nacional de la Mujer). Así, en 1994 se pone en marcha el primer Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres, el que tenía como objetivo, entre otros, propiciar una participación equitativa entre mujeres y hombres en el sistema educativo completo (Guerrero E., Provoste P., Valdés A., 2006, p. 108).

A pesar de que estas iniciativas hayan reportado mejoras en el acceso de las mujeres a la educación¹, se siguen observando inequidades en el aprendizaje (tal como lo demuestran distintas pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional). Además, se refuerzan y perpetúan estereotipos de género², los que afectan profundamente en la construcción de la identidad e interacción de hombres, mujeres y otras identidades de género.

Aunque existen múltiples estudios que analizan las causas y consecuencias de este problema de manera teórica, se reporta un reducido número de investigaciones que aborden la dimensión práctica, real, de la inclusión de la perspectiva de género en el aula. Es debido a esta razón que nace la idea de la investigación que he desarrollado, pues considero necesario estudiar la manera en que las y los docentes aplican este enfoque en su práctica

¹ Por ejemplo, en cuanto a acceso a la educación superior, un estudio de SIES (2016) informa que el 2016 la matrícula neta de las mujeres fue de un 43,8%, mientras que para los hombres fue de 37,5%. Este fenómeno se ha ido intensificando desde la última década (p.1).

² Véase el ensayo “Aprender a ser mujer, aprender a ser hombre. La escuela como reproductora de estereotipos” de Ximena Azúa Ríos, contenido en el libro “Educación no sexista. Hacia una real transformación” (Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres). Este puede ser encontrado online en el siguiente link http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2016/10/36621_RED-2016-WEB.pdf

pedagógica. De esta manera, no solo estaré aportando a nutrir la bibliografía acerca de educación no sexista, sino que, además, reconoceré la labor comprometida, innovadora y consciente de las docentes que participaron de este estudio, las que han sentado precedentes en este tema.

El presente estudio es de tipo cualitativo, y se centra en explorar las experiencias de cinco profesoras de Lenguaje y Comunicación de Concepción y sus alrededores que han aplicado la perspectiva de género a través del ejercicio de la docencia. El objetivo general de esta investigación es explorar las implicancias que conlleva la aplicación de la perspectiva de género en la práctica pedagógica de las docentes participantes de la investigación.

Para lograr los objetivos se analizaron los datos obtenidos en una entrevista aplicada a las profesoras y en una observación de, al menos, una clase dirigida por ellas.

La presente investigación es más que una tesis, es una declaración de principios. Desde que comprendí cómo funcionan los intrincados procesos mediante los cuales se actualiza y perpetúa el patriarcado en el cotidiano y, sobre todo, en la educación, he decidido ejercer mi labor pedagógica de una manera consciente, comprometida y activa, porque para mí educar es mejorar el mundo para todas y todos quienes lo habitamos, a través del derribamiento de las estructuras de poder que nos impiden ser libres.

Por último, la organización del texto presente, en primer lugar, un amplio marco teórico donde se incluyen conceptos que permiten entender de qué se trata, de dónde viene y para qué sirve la perspectiva de género y, a su vez, entrega información y análisis del panorama educativo nacional en relación a este enfoque. En segundo lugar, se detallan todos los aspectos del problema de investigación, tales como la muestra, población, metodología, objetivos, etc. En tercer lugar, se analizan los datos recabados mediante la aplicación de los instrumentos construidos. Al finalizar, se presentan las conclusiones comentarios finales.

2. DETALLES DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

2.1 El problema objeto de la investigación

A pesar de las distintas iniciativas que se han desarrollado en Chile en relación a la equidad de género en educación, se continúan observando marcados sesgos de género en ella, los que devienen en inequidades en las relaciones humanas y sociales entre mujeres y hombres.

Bajo este panorama, esta investigación estudiará las experiencias de cinco profesoras de Concepción y sus alrededores, las que educan desde una perspectiva de género. Se intentará responder, entonces, la siguiente pregunta ¿qué implicancias conlleva la aplicación de la perspectiva de género en la práctica pedagógica de las docentes participantes de la investigación?

2.2 Justificación del problema

Quienes se benefician con los resultados de la investigación serán los y las docentes participantes, su centro educacional y cada persona interesada en aplicar la perspectiva de género en el aula que pueda leer este estudio. A su vez, esta investigación ayudará a nutrir la bibliografía acerca de educación no sexista existente.

2.2.1 Conveniencia

La investigación es conveniente toda vez que indaga en una realidad poco explorada: la aplicación de la perspectiva de género en el aula por docentes de Lengua y Literatura en enseñanza media en la ciudad de Concepción.

2.2.2 Relevancia social

Quienes se benefician con los resultados de la investigación serán los y las docentes participantes, su centro educacional y cada persona interesada en aplicar la perspectiva de género en el aula que pueda leer este estudio. A su vez, esta investigación ayudará a nutrir la bibliografía acerca de educación no sexista existente.

2.2.3 Valor teórico

Con la investigación se podrá llenar el vacío que hay, en general, en relación a la aplicación práctica de esta perspectiva en un ambiente real. Aunque hay múltiples estudios que analizan y recomiendan esta perspectiva para fomentar una educación no sexista, existen pocos que evalúen el impacto real de esta en una comunidad educativa particular.

Aunque los resultados y conclusiones no son generalizables a otros contextos, la investigación sí puede sugerir ideas, hipótesis y recomendaciones a los y las docentes que quieran trabajar esta metodología en sus establecimientos.

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo general

Explorar las implicancias que conlleva la aplicación de la perspectiva de género en la práctica pedagógica de las docentes participantes de la investigación.

2.3.2 Objetivos específicos de la investigación

1. Comprender las motivaciones que llevaron a las docentes a instaurar la perspectiva de género en el aula.
2. Conocer qué mecanismos y metodología utilizan las docentes para aplicar esta perspectiva.
3. Descubrir y analizar cuáles son los retos, desafíos y complicaciones a los que se enfrentan las profesoras al instaurar esta perspectiva en su sala de clases.
4. Explorar el impacto de la aplicación de esta perspectiva dentro de la comunidad educativa donde se inserta la docente.
5. Comprender la manera en que el desarrollo de esta perspectiva afecta las relaciones alumnado-docente y alumnado-alumnado.

2.3.3 Preguntas de investigación

1. ¿Qué motivaciones tuvo el/la docente que le llevaron a instaurar la perspectiva de género en el aula?
2. ¿Qué mecanismos y metodología utiliza el/la docente para aplicar esta perspectiva?
3. ¿Cuáles son los retos, desafíos y complicaciones a las que se enfrenta el profesorado al instaurar esta perspectiva?
4. ¿Cuál es el impacto de la aplicación de esta perspectiva dentro de la comunidad educativa donde se inserta la docente?
5. ¿Cómo esta perspectiva afecta las relaciones entre docentes y alumnado?



3. MARCO TEÓRICO

3.1 Género

3.1.1 Acercamiento conceptual

La identidad, roles, capacidades, gustos, metas, habilidades, etc. de una persona son características que no están determinadas por sus rasgos biológicos. Esta afirmación, que puede parecer sencilla de comprender, en el imaginario colectivo de nuestra sociedad no es tan evidente ni totalmente compartida. Así, encontramos que hay características que se asocian intrínsecamente a lo femenino y a lo masculino.

Para explicar este y otro tipo de creencias y relaciones humanas nacieron en los años 60' los estudios de género. Desde estos se originó una distinción conceptual entre las categorías de sexo y género, la cual se ha erigido como un punto de partida básico para comprender y adentrarse a las teorías feministas.

John Money fue quien acuñó el término género (*gender*) para describir las actitudes que son asignadas a hombres y mujeres. Money propone que estas son adquiridas, como el lenguaje. En *Asignaturas sexuales* (1978) el investigador afirma:

“Como la identidad genérica se diferencia antes de que el niño pueda hablar de ella, se suponía que era innata. Pero no es así. Usted nació con algo que estaba preparado para ser más tarde su identidad de género. El circuito impreso ya estaba, pero la programación no estaba establecida, como en el caso del lenguaje. Su identidad de género no podía diferenciarse ni llegar a ser masculina o femenina sin estímulo social”. (p. 88)

En relación al concepto de género, Bonder (2001) sostiene que “la historia, la ciencia, las religiones y las instituciones económicas, políticas y educativas, han ido definiendo a lo

largo del tiempo cómo deben ser y qué deben hacer mujeres y varones” (p. 1). Se entiende, entonces, que el género es un constructo social, por tanto, maleable y sujeto a cambios, a diferencia del sexo, que son características inamovibles del ser hembra o el ser macho.

3.1.2 Dimensiones de la categoría género

Yuliuva Hernández (2006) explica y completa las cinco dimensiones fundamentales del género propuestas por Marcela Lagarde. Estas dimensiones son:

1. biológica: tiene que ver con el dimorfismo de las características sexuales humanas³, las que se agrupan en cinco áreas fisiológicas: genes, hormonas, órganos reproductivos internos y externos y gónadas. De esta manera, “el género emerge en tanto se construye en torno a los cuerpos y la sexualidad, en los que al bimorfismo sexual se le han asignado elementos de vida” (p. 6). Es debido a esta oposición entre los términos macho/hembra y femenino/masculino que los estudios de género se han tornado tan complejos, puesto que esta dicotomía es insuficiente para abarcar las múltiples identidades de género que una persona pueda manifestar.
2. económica: se tiene la creencia de que hay ciertas actividades laborales que solo pueden realizar hombres y otras que solo pueden realizar mujeres. En palabras de Hernández: “en las sociedades patriarcales, las actividades de reproducción social son asignadas, como atributo esencial, al género femenino y las actividades de producción visible, activa, asignadas al género masculino.” (p. 6).

³ Este concepto hace mención a las diferencias de las características fisiológicas entre hembras y machos de una misma especie.

3. psicológica: la subjetividad de una persona que ha crecido en esta sociedad se ha construido sobre distintos discursos, aceptados socialmente, que se enuncian desde una posición de poder patriarcal. Estos influyen directamente en la idea que tengamos de nosotros/as mismos/as y del resto. En este sentido, Hernández apunta que estos discursos “están tan profundamente arraigados que no requieren ser justificados, legitimados, en tanto se imponen a sí mismos como autoevidentes, y se toman como naturales gracias al acuerdo casi perfecto e inmediato que obtienen de las estructuras sociales (...) y de estructuras cognitivas inscritas en los cuerpos y en las mentes mediante el mecanismo básico y universal de la oposición binaria” (p. 7). Así, la formación de nuestra identidad y de nuestra subjetividad no es un proceso “libre”, sino que está mediado y dirigido por la socialización con el medio en el que nos desenvolvemos.
4. social: los atributos que se le dan a los distintos géneros en la sociedad implican deberes, normas y prohibiciones, mediante las cuales las personas cumplen un orden social determinado. Este orden es perpetuado y resguardado por ciertas instituciones de género, tales como la familia, las iglesias, el Estado, las escuelas, los medios masivos de comunicación, etc.
5. política: es tal vez la más compleja, puesto que esta dimensión es un entramado donde residen e interactúan las dimensiones anteriores. Partiendo desde la base de que la política, en nuestra sociedad, se configura en pos y en torno al poder, tenemos que las mujeres han sido históricamente marginadas de este terreno (basta con recordar que las mujeres tuvieron que luchar e incluso morir por el derecho a sufragio). Así, el poder ha recaído en los hombres, lo que conlleva una subordinación de lo femenino en la política y, desde ahí, en todo ámbito (social, afectivo, cultural, educacional, laboral, etc.). Hernández explica que esta subordinación deja entrever lo desigual de las relaciones entre los géneros, desigualdad que “atraviesa todas las restantes esferas de la vida social, modelando, determinando y construyendo posibilidades asimétricas y jerárquicas en cuanto al acceso a los recursos

materiales y simbólicos, al desarrollo socioeconómico, a la cultura y a la vida misma” (p. 9).

Mediante el estudio y la reflexión de estas dimensiones, podemos reconocer la complejidad del género y sus repercusiones e implicancias en la manera en la que se configura la sociedad.

Una de las ideas más acérrimas acerca de la mujer antes de la aparición del feminismo era la idea de su inferioridad, la cual se creía innata, proveniente de aspectos biológicos que la definían como un ser sensible, delicado, poco intelectual y que la situaban, por tanto, dentro del ámbito privado de la crianza y el matrimonio. Todas estas ideas acerca de nuestra inherente calidad de seres débiles e inferiores son refutadas por la teoría de género, puesto que ha sabido demostrar que las características que se le asocian a lo femenino no son más que construcciones sociales basadas en una distinción sexual primaria, como lo son los genitales.

Al comprenderse que la raíz de las desigualdades no proviene de un factor biológico inmutable, sino que es producto de la manera en la que se configura la sociedad, ya no hay razones para situar a las mujeres en un campo pasivo de la transformación social y del pensamiento.

3.1.3 Sistema sexo-género

El género es, comúnmente, dividido en dos: lo femenino y lo masculino. A su vez, el sexo se divide en macho y hembra. Como vemos, ambas categorías se separan de manera dicotómica, binaria, en la que macho/masculino subordina a lo hembra/femenino. En otras palabras:

Los sistemas de género, sin importar su período histórico, son sistemas binarios que oponen el hombre a la mujer, lo masculino a lo

femenino, y esto, por lo general, no en un plan de igualdad sino en un orden jerárquico (...) Lo interesante de estas oposiciones binarias es que no permiten ver procesos sociales y culturales mucho más complejos, en los que las diferencias entre mujeres y hombres no son ni aparentes ni están claramente definidas. En ello reside, claro, su poder y significado. (Conway. 2000, p. 6)

Quien es pionera en problematizar acerca del llamado sistema sexo/género es la antropóloga lesbiana estadounidense Gayle Rubin. En su ensayo *El tráfico de mujeres: Notas sobre la "economía política" del sexo*, Rubin define este sistema como "el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas" (1986, p. 97).

Para esta autora (y otras que trabajan esta noción) el binomio de sexo-género regula las relaciones entre hombres y mujeres en la sociedad. Esta relación es desigual, donde lo femenino (no solo las mujeres, sino que todo lo que se asocia a lo femenino, por ejemplo, los/as homosexuales) es considerado inferior a lo masculino. Esta interacción social deviene en un entramado de poder que tiene consecuencias reales y tangibles en el diario vivir.

A continuación, veremos algunas de ellas.

3.1.3.1 División sexual del trabajo

Esta es una teoría que toma sus bases de las propuestas de Karl Marx en torno al capital. Rubin (1986) nos explica, someramente, los fundamentos principales del sociólogo:

El capitalismo es un conjunto de relaciones sociales –formas de propiedad, etc.- en que la producción adopta la conversión del dinero, las cosas y las personas en capital. Y el capital es una cantidad de bienes o de dinero que, intercambiada por trabajo, se reproduce y se aumenta a sí misma extrayendo trabajo no pagado, o plusvalía, de la mano de obra para sí misma. (p. 98-99)

Esto se asocia al sistema sexo-género en la medida en que los roles que se le atribuyen a hombres y mujeres basados en su diferencia sexual se manifiestan no solo en la subjetividad de la persona, sino que también en la configuración de la sociedad. Así, hay roles y actividades específicas para cada género, las cuales permean el ámbito laboral (producción) y la manera en que se organiza la vida para asegurar la producción (reproducción).

En el ámbito de la reproducción es fundamental el trabajo doméstico: para asegurar que el trabajador o trabajadora del que se extrae plusvalía produzca, es necesario que su ropa se lave, su comida se haga, su casa se limpie, etc. Este trabajo doméstico no es remunerado y está, generalmente, a cargo de las mujeres (las que muchas veces también trabajan fuera de la casa). De esta manera, las mujeres no asalariadas sostienen, gratuitamente, el proceso de producción que sustenta el sistema en el que vivimos, ya que este contribuye a generar la plusvalía que beneficia al capitalista.

El que sean las mujeres las encargadas del trabajo doméstico corresponde a una tradición cultural en la que las mujeres no heredan, no dirigen y no hablan con Dios. Esta tradición “proporcionó al capital una herencia cultural de formas de masculinidad y femineidad” (Rubin, 1986, p. 101). De este hecho proviene la opresión sexual que se hace patente en la división sexual del trabajo.

3.1.3.2 Brechas de género

Dentro de las desigualdades nacidas del sistema sexo-género tenemos la brecha de género. Esta se entiende, en términos generales, como las diferencias porcentuales que hay entre hombres y mujeres en una variable determinada. Se denomina como positiva la brecha de género en que la diferencia está a favor de los hombres y negativa cuando son las mujeres las que obtienen mayores puntuaciones. Así, se puede hablar de brecha de género educativa, salarial, de salud, de supervivencia, etc.

Una de las brechas más estudiada es la brecha de género salarial. En Chile, esta es alarmante. El año 2009 se aprobó la “Ley de Igualdad Salarial”, con el fin de establecer un principio de igualdad entre las remuneraciones de mujeres y hombres que se desempeñen en las mismas labores. Sin embargo, Estrella Díaz (2015) apunta que “el 2012 el ingreso promedio mensual de las mujeres asalariadas era 19,31% menor al ingreso promedio mensual de los hombres asalariados, estadística que se mantiene bastante aproximada desde el 2010” (pp. 40-41).

Se observa también que las pensiones presentan sesgo de género: los hombres reciben más dinero que las mujeres. Las cifras son las siguientes:

En mayo de 2014 el ingreso imponible promedio a nivel país de los trabajadores dependientes hombres que cotizan en dicho sistema fue de \$ 661.000, esto es 20,45% más que el ingreso imponible promedio de las mujeres, que llegó a \$ 549.000. Esta brecha aumentó 9,45 puntos porcentuales desde 2004, cuando los hombres ganaban 11% más que las mujeres (íbidem, p. 41)

Este hecho se debe, principalmente, a que las mujeres trabajan menos años y menos horas por turno en relación a los hombres, debido al rol reproductivo que deben ejercer en sus hogares.

Estas cifras son solo un ejemplo de cómo el sistema sexo-género ocasiona inequidades en todo ámbito del vivir. Más adelante revisaremos una importante brecha: la educacional.

3.1.4 Estereotipos de género

Los estereotipos de género son patrones de conducta socialmente construidos que definen el comportamiento de hombres y mujeres. Estos son ideas que podemos ver claramente en algo tan sencillo como los regalos que generalmente se hacen a niños y niñas. Por ejemplo, para una niña será socialmente aceptado una muñeca, un set de cocina, un coche, entre otros, pues se cree que el rol femenino es pertenecer al ámbito privado de la crianza y la maternidad. En contraparte, un niño de su misma edad recibirá una pelota, autos y armas de juguete, puesto que lo masculino se liga al ámbito público, al mundo de la razón y la fuerza. Así, este modelo conductual se nos inculca desde que nacemos en el seno de nuestra familia y, luego, en nuestra interacción con la sociedad a través de la educación, el trabajo, los medios masivos de comunicación, etc.

Los estereotipos se dividen de manera binaria, dicotómica, tal como lo ejemplifica la siguiente tabla:

Lo femenino	Lo masculino
intuición	razón
cobardía	valentía
emocionalidad	raciocinio
dependencia	autonomía
ámbito privado	ámbito público
debilidad	fortaleza

Tabla 2.1 “División dicotómica de lo femenino y lo masculino”.

Estos elementos no solo se contraponen entre sí, sino que también se subyugan unos a otros. Así, lo femenino (y todo lo asociado a las mujeres) es considerado inferior. Esto provoca subvaloración de las mujeres y sobrevaloración de los hombres, desigualdades en el trato, asimetría en las relaciones amorosas, violencia, etc.

Blanca González (1999) plantea que los estereotipos

surgen del medio social y se aprenden a través de permanentes procesos de socialización y aculturación. No son, en definitiva, más que fieles reflejos de una cultura y una historia y como tales van a nacer y mantenerse porque responden a las necesidades que tiene tal contexto de mantener y preservar unas normas sociales ventajosas para él. (p. 82)

La reflexión de González es crucial para entender cómo estos patrones de conducta articulan la sociedad. Lo femenino y lo masculino deben responder a ciertos parámetros para que el sistema en el que vivimos se perpetúe.

3.1.5 Perspectiva de género

Los estudios de la mujer son un campo de estudio nacido recientemente, aproximadamente en la década de 1960. En estos años el movimiento feminista había tomado fuerza, levantando consignas e incomodado al poder hegemónico.

Mabel Bellucci (1992) plantea que los principales objetivos de los estudios de la mujer (posteriormente, de género) son, entre otros: cuestionar las corrientes de investigación tradicionales y sus supuestos de inferioridad femenina; resignificar el conocimiento, haciéndolo universal y no masculino; reflexionar acerca de la dialéctica sexual, la cual se centra en una construcción androcéntrica del mundo; analizar las relaciones de poder no solo

en lo sexual, sino que también en término de raza, edad y clase; cuestionar el orden hegemónico y viril del sistema y producir conocimiento desde el punto de vista de las mujeres (p. 32). De estos se desprende la perspectiva de género, que para Conway et. al. es “reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia esa diferencia sexual” (2001, p. 223).

3.2 Género y educación

3.2.1 Introducción

Las niñas y niños construyen su identidad de género desde que nacen mediante la socialización con su familia y círculo más cercano, quienes consciente o inconscientemente les enseñan los parámetros bajo los cuales deben comportarse y vivir. Luego, al ingresar al sistema educacional, se exponen también a esta socialización del “deber ser” de mujeres y hombres, situándose así la educación como una dimensión importante y definitoria de las actitudes, pensamientos, prejuicios e ideas que se forman niños y niñas en torno a su identidad de género.

La aplicación del enfoque de género en el sistema educativo significa la incorporación en todos los elementos del sistema (currículum, 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.

3.2.2 Educación no sexista

La educación no sexista se entiende como todo aquel intento de educar para disminuir la brecha de género, promoviendo la equidad a través del cuestionamiento y la erradicación de los prejuicios y los estereotipos de género. Estos últimos, en nuestro sistema educativo, son generalmente perpetuados mediante todas aquellas prácticas, conscientes e inconscientes, que no se cuestionan el rol de hombres y mujeres en la sociedad. Por ejemplo, el hecho de que en un establecimiento educacional exista un taller de fútbol para varones y uno de gimnasia rítmica para las alumnas, da cuenta del sexismo que subyace a una gran parte de las prácticas sociales y educativas en nuestro país.

3.2.3 Currículum oculto

Es necesario reflexionar y comprender que los establecimientos educacionales y la educación en sí misma no son ámbitos políticamente neutrales, todo lo contrario: están impregnados de la ideología mediante la cual se construyen y que, a su vez, transmiten. Los discursos y las prácticas educativas se crean a partir de subjetividades y de preferencias ideológicas, que deciden qué aspectos incluir u omitir y de qué manera abarcarlos. Lo que resulta de estas decisiones es lo que se transmite al alumnado, lo que este aprende y toma como referente.

Henry Giroux expone que las escuelas tienen un rol reproductivo del orden social imperante, debido a tres factores:

- las escuelas entregan a los distintos grupos sociales las herramientas para ocupar su respectivo lugar en una fuerza de trabajo estratificada en clase, raza y sexo.
- las escuelas perpetúan la cultura dominante y sus intereses mediante el uso de ciertas formas de conocimiento, valores, lenguaje, etc.

- las escuelas son parte del Estado, el cual produce y legitima los fundamentos ideológicos y económicos que subyacen al poder político (1985, pp. 37-38).

De reflexiones como esta nace la tipología del currículum, el cual lo dividiremos en oculto, omitido y explícito.

El currículum oculto es definido por Henry Giroux como

aquellas relaciones sociales en el salón de clases que encarnan mensajes específicos destinados a legitimar las perspectivas particulares de trabajo, autoridad, reglas sociales y valores que sustentan la lógica y la racionalidad capitalista, particularmente tal como se manifiestan en el lugar de trabajo. El poder de estos mensajes radica en sus atributos aparentemente universales, atributos que surgen como parte de los silencios estructurados que permean todos los niveles de relación en la escuela y el salón de clases (1985, p. 44).

En otras palabras, son todas aquellas creencias, mitos, principios, normas, etc. que explícita o implícitamente muestran ciertas modalidades de relación y de comportamiento como legítimas, como socialmente aceptadas.

El currículum omitido alude a “aquellos contenidos que frecuentemente están ausentes del currículum formal o explícito o son tratados de manera evasiva” (Bonder, 2001, p.8), como el cuerpo, el placer y las fantasías, los sentimientos, enfermedades de transmisión sexual, la anorexia y la bulimia, el alcoholismo, la homosexualidad, la transexualidad, la drogadicción, etc. La misma discriminación de género en tanto objeto de estudio es uno de los temas ausentes en el currículo formal.

Muchos problemas que inquietan a los y las adolescentes no son tratados en la educación formal, de tal manera que se instaura una “cultura del silencio” en torno a estos temas, lo cual es perjudicial para el crecimiento sano e integral del estudiantado.

El currículum explícito es aquel definido en Chile por las Bases Curriculares, lineamientos que emanan del Ministerio de Educación y que hacen mención a los conocimientos, habilidades y competencias que se espera que el alumnado maneje al egresar de cada nivel de enseñanza. El currículum explícito se encuentra en los planes y programas de estudio en la forma de los “Objetivos de Aprendizaje” esperados por nivel y disciplina.

Cada uno de los tipos de currículum existen y se construyen por motivaciones ideológicas, por tanto, su estudio permite dilucidar qué conocimientos, habilidades, actitudes, competencias, formas de socialización entre pares, ideas de lo masculino y femenino, etc., deben ser enseñadas por el profesorado y aprendidas por los y las estudiantes. En palabras de Francisco Cisterna, el análisis crítico del currículum permite “develar los mecanismos implícitos, subyacentes, tácitos, no manifiestos, mediante los cuales la ideología hegemónica en el sistema escolar encuentra una de sus más efectivas vías de transmisión y recreación” (2004, p.51).

3.2.3.1 Currículum oculto de género (COG)

Al analizar de esta manera el panorama educativo, se puede apreciar que el currículum “es un recorte que deja fuera muchos saberes y experiencias sociales, ya sea porque se las desconozca, desvalorice o se les tema” (Bonder, 1996 citado en Bonder 2001). Este “recorte” responde a motivaciones ideológicas y de poder, las que determinan en cada contexto histórico qué debe ser enseñado/aprendido y cómo. Es así que el currículum, al ser un constructo cultural, reproduce los estereotipos de género imperantes en el ideario social. A este fenómeno se le conoce como currículum oculto de género (COG).

El currículum oculto de género se manifiesta, entre otras cosas, en los siguientes aspectos:

- las expectativas de rendimiento en niñas y niños: se piensa que las niñas tienen menores capacidades para las ciencias y matemáticas, es por esto que no son motivadas a aprender estas disciplinas como sí lo son sus pares varones, entre otras cosas.

- las expectativas de conducta de niñas y niños: se espera que las niñas sean más “maduras” que sus pares varones, menos participativas en clases aunque más estudiosas, etc.

- la interacción verbal y no verbal entre docentes y alumnos/as: en general, se utiliza un lenguaje excluyente, donde el masculino es utilizado para designar también al femenino. A su vez, Bonder explica que:

Numerosos estudios han analizado ya la interacción entre docentes y alumnos/as y sus resultados son muy similares. A las chicas se les da menos veces la palabra que a sus pares varones, se les formulan preguntas que exigen respuestas más convencionales (en qué año fue el descubrimiento de América, cuántas carabelas traía Colón). Mientras que los chicos “consumen” entre el 60 y el 80% del tiempo de clase y reciben estímulos que les dejan un margen más amplio para la asociación de ideas, experimentación y comprobación personal (2001, p. 7).

- el uso de los espacios: en general, se observa que en el patio, la cancha deportiva es siempre ocupada por los varones. Las mujeres se agrupan en los espacios más pequeños, en los rincones, pasillos, baños, biblioteca, etc.

- las prácticas de disciplinamiento: siendo estas las alabanzas o las reprimendas, los premios y los castigos. En general, se disciplina a niños y niñas atendiendo a su diferencia de género, por ejemplo, es común que a las niñas se les llame “cotorras” si

hablan mucho en clases, lo que refuerza la diferenciación que se hace de las actitudes que hombres y mujeres deberían tener.

- las imágenes de género en los materiales educativos: esto se manifiesta, por ejemplo, en el ámbito de Lengua y Literatura en la selección de obras que, en su mayoría, son escritas por hombres. A su vez, aquellas autoras que aparecen en los libros de texto suelen ser alabadas por sus características típicamente femeninas, más que por sus habilidades como escritoras. Lo mismo sucede en Ciencias, donde el aporte de las mujeres a esta disciplina es, muchas veces, invisibilizado.

- la disposición arquitectónica y la estructura de los espacios en los establecimientos educacionales: se hace una separación entre los módulos de Dirección, profesorado y alumnado, afirmando cada espacio la división social de estos grupos. A su vez, la disposición del alumnado en las salas es la tradicional: filas de pupitres, separadas por pasillos, en las que el alumnado se ubica dependiendo de los criterios que el o la docente escoja. Por ejemplo, es común que el alumnado “destacado” ocupe los primeros puestos.

3.2.4 Género en las políticas educativas

3.2.4.1 Transversalización de género

El discurso oficial de los gobiernos que se han sucedido desde 1990 ha tenido como uno de sus objetivos fundamentales el lograr la equidad. Una de las equidades que poco a poco han sido trabajadas es la de género. Para ello, se ha trabajado con la noción de transversalización de género, la cual se define como el proceso en que “las políticas, programas, áreas de gestión y asignación de recursos de los organismos públicos van incorporando una perspectiva determinada, en este caso, la de género” (Guerrero, 2005, p.3).

Esta estrategia no implica, necesariamente, la generación de políticas nuevas y específicas, sino que pretende generar cambios en las políticas ya existentes.

Desde la creación del Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM) en 1991, se comenzó a hablar de equidad de género en el afán de cerrar la brecha que divide socialmente a mujeres y hombres. No obstante, en mayor medida la equidad de género ha sido trabajada solo en términos de paridad, esto es, comparando las tasas de distintos indicadores en su variante de sexo. Así, se tiene la idea generalizada de que la equidad se logrará cuando la diferencia porcentual de estas tasas se anule. Es claro que un análisis de este tipo deja fuera muchos otros aspectos que contribuyen a la desigualdad de género y que son tanto o más importantes que las cifras oficiales.

En este sentido, Nancy Fraser (1997, citada por Guerrero, 2005, p.2) establece dos campos para impulsar políticas de equidad: la justicia distributiva y la justicia cultural. La primera hace mención a aspectos socioeconómicos, esto es, políticas que ayuden a una igual distribución de recursos. La segunda tiene que ver con todas aquellas medidas que ayuden a visibilizar y combatir la opresión de grupos minoritarios, tales como las mujeres, las etnias, las disidencias sexuales, etc.

Con respecto a las medidas para intentar implementar la perspectiva de género en los servicios gubernamentales, y de acuerdo con los objetivos de la transversalización de género, en el año 2001 se crea el PMG de equidad de género, acción motivada por el SERNAM y la Dirección de Presupuesto.

Los objetivos de este PMG son:

- Que las instituciones públicas planifiquen atendiendo las necesidades diferenciadas de hombres y mujeres.
- Que las instituciones puedan reorientar recursos para aminorar las brechas existentes entre hombres y mujeres.

- Que los funcionarios públicos incorporen este enfoque en sus prácticas rutinarias. (Guerrero, 2005, p.7).

Esta medida es un avance para la implementación de la perspectiva de género en los Servicios del Gobierno y se sitúa como una acción innovadora a nivel nacional, debido a que es la primera medida de este tipo en instaurarse a nivel transversal. Sin embargo, ha sido difícil lograr el éxito en el cumplimiento de los objetivos específicos del programa, toda vez que este critica y pone de manifiesto el sexismo en los Servicios Públicos, la invisibilización del género femenino, la forma de socialización patriarcal, etc., lo cual es siempre chocante y complicado de abordar.

Desde el año 2008 la información desagregada por sexo que los distintos organismos han entregado ha sido utilizada para la toma de decisiones y la creación de proyectos, programas y planes estratégicos dirigidos a enfrentar las inequidades de género. Hasta esa fecha, estos han sido los máximos logros evidenciados desde que se comenzó a implementar el PMG en cuestión.

3.2.4.2 Marcos nacionales e internacionales sobre educación no sexista

3.2.4.2.1 Marcos nacionales

En Chile, con la creación del SERNAM en 1991 se comenzaron a establecer alternativas y acciones para promover la igualdad de derechos de las mujeres en torno a la educación. Para ello, se crearon dos Planes de Igualdad de Oportunidades. El primero, correspondiente al periodo de 1994-1999, planteaba en el eje de educación la finalidad de motivar la participación equitativa de mujeres y hombres en lo relacionado a las prácticas educativas y de producción y difusión del conocimiento. Como base se tomó el hecho de

que la inequidad en educación no se debía al acceso a esta, sino que a su calidad y método de enseñanza. El segundo plan (2000-2005) propone, entre otras cosas, “incorporar contenidos y prácticas en el sistema educacional tendientes a propiciar actitudes y valores favorables a la equidad de género” (ibídem, p. 123).

En conjunto con estas iniciativas emanadas del SERNAM, en el Ministerio de Educación se crea el Programa de la Mujer, cuyos objetivos, en un principio, se enfocaban a bajar la tasa de deserción de adolescentes embarazadas e incluir la educación sexual en el currículum. Es así que a fines de los noventa se crea la Unidad de Apoyo a la Transversalidad, dependiente de la División de Educación General, cuya principal propuesta es incorporar la perspectiva de género al currículum. De esta medida se desprenden acciones como la utilización de lenguaje no excluyente, la revisión de los libros de texto (para ello, se crea el “Manual de lo Femenino visible”, orientado a las editoriales de los libros de texto), incorporación de datos históricos que tengan relación con mujeres y no solo con hombres, desarrollo de metodologías incluyentes hacia las niñas, etc.

Es claro que la incorporación en el currículum de cualquier cambio o medida no garantiza su correcta ejecución. En ese sentido, los Programas de Estudios de Género creados en las Universidades chilenas desde inicios de la década de los noventa han posibilitado el perfeccionamiento de los y las docentes en temas de género. Se han instaurado congresos, cursos e investigaciones en torno a este eje, lo que sin duda es un avance para el éxito en la incorporación de la perspectiva de género. Sin embargo, estas iniciativas están lejos de ser abarcadoras de todo el profesorado, debido a que “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” (ibídem, p. 10). A esto se le suma el hecho de encontrar resistencia en los centros educativos, debido a la ignorancia y a los prejuicios que hay en torno a la perspectiva de género, la que muchas veces se confunde y malentiende.

Por su parte, una de las medidas emanadas de la Agenda de Género, impulsada por el Programa de Gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet, es la creación de la Unidad de

Equidad de Género (UEG) en 2014. Esta iniciativa es “una estructura permanente y transversal encargada de impulsar la incorporación de la perspectiva de género en las políticas, planes y programas ministeriales, con el fin de avanzar en una educación pública de calidad e inclusiva, que permita el desarrollo integral y equitativo de niños, niñas y jóvenes del país” (MINEDUC, 2014, p. 7).

La UEG es crítica de las brechas de género en educación que existen en nuestro país, pues aunque se ha logrado superar la desigualdad entre hombres y mujeres en lo que respecta al acceso a la educación, hay muchas situaciones que hablan de inequidades en el ambiente escolar:

las trayectorias educativas, los resultados educativos, las opciones vocacionales estereotipadas, la violencia de género, la discriminación y el embarazo adolescente, entre otros asuntos, indican que siguen operando, en el mundo de la educación, patrones que reproducen las representaciones tradicionales de género (MINEDUC, 2014, p. 24).

Para superar estas situaciones, la cartilla de la UEG presenta una Hoja de Ruta para la incorporación del enfoque de género en educación durante el periodo 2015-2018. Esta contempla las siguientes acciones:

- Fortalecimiento de competencias en funcionarios/as y actores del sistema educativo: mediante capacitaciones para el profesorado y el equipo directivo.
- Difusión, sensibilización e información: acciones orientadas tanto a la comunidad educativa como a la sociedad en general.
- Producción de conocimientos y herramientas: contempla estudios; orientaciones para planificar, crear material y aplicar metodologías; evaluaciones y fiscalizaciones; etc.
- Articulación de actores: a nivel intraministerial, regional y con organismos especializados. (MINEDUC, 2014, p. 26)

Algunas de estas actividades ya se han comenzado a ejecutar, es más, la UEG reporta algunos avances en esta materia, tales como cursos para docentes en las plataformas de CPEIP, requisitos técnicos en perspectiva de género para quienes elaboran los textos escolares, orientaciones para planificar y sugerencias de actividades para docentes, información desagregada por sexo en distintos ámbitos de la educación, entre otras.

3.2.4.2.1.1 Leyes nacionales que mencionan la perspectiva de género

En cuanto a las reformas que los distintos gobiernos han implementado en esta materia, encontramos que las siguientes leyes son el marco nacional de orientación y compromisos para la incorporación del enfoque de género en la educación:

“Ley General de Educación n° 20.370 (LGE) (Mineduc, 2010): Incluye explícitamente entre sus principios el de la no discriminación y resguarda el derecho a la educación en estudiantes embarazadas y madres en todo tipo de establecimientos educacionales.

Ley 20.520 del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación: A través del cual busca asegurar la equidad, en el entendido de que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir educación de calidad.

Ley de Inclusión Escolar 20845: Si bien la Ley de Inclusión no explicita un enfoque de género, busca la eliminación de cualquier tipo de discriminación arbitraria y transformar la escuela en un punto de encuentro social

Ley 20.066 de Violencia Intrafamiliar: La Ley tiene por objeto prevenir, sancionar y erradicar la violencia intrafamiliar y otorgar protección a las víctimas, sin embargo, no considera otros aspectos y ámbitos en los que ocurre la violencia de género. Por ese motivo, el Ministerio de Educación se encuentra participando en la

elaboración de una nueva ley integral de violencia contra las Mujeres, que entregará facultades explícitas al sector Educación, especialmente en materia de prevención”. (MINEDUC, 2015, p. 20)

Como puede apreciarse, en ninguna de estas leyes se incorpora explícitamente la aplicación del enfoque de género para superar las inequidades de género, tanto en educación como en la sociedad. Lo que tenemos son conceptos en los que el profesorado que está interesado en trabajar desde esta óptica puede basarse para aplicar la perspectiva de género en su aula.

3.2.4.2.2 Marcos internacionales

La Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación en contra de las mujeres (CEDAW por sus siglas en inglés) es un marco elaborado en 1979, de carácter vinculante⁴ para las legislaciones nacionales. Este marco define las medidas mediante las cuales se asegure que todas las niñas puedan acceder a la educación, buscando la igualdad de derechos. A su vez, un objetivo importante es la erradicación de los estereotipos de género en la educación, promoviendo la educación mixta.

En relación a lo anterior, la Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995) sostiene que la educación no discriminatoria es un beneficio tanto para las niñas como para los niños, pues de esta manera se lograrían relaciones igualitarias entre hombres y mujeres. Los objetivos que plantea son:

⁴ “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”. (Guerrero, Hurtado, Azúa y Provoste, 2011. p.116)

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 (Guerrero et. al. p. 117).

La Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos evalúa el panorama mundial y concluye que, aun cuando ha habido progresos en la educación para las mujeres, están siendo excluidas y sufriendo discriminación en el acceso a la educación. Es por ello que sitúan como la prioridad más urgente el “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” (ibídem, p. 119).

La existencia de estos y otros marcos⁵ a nivel internacional da cuenta de lo necesario que es legislar y propiciar actividades en torno a este eje, para asegurar una educación realmente inclusiva.

3.2.5 Brecha de género educacional

Como vimos anteriormente, la sociedad patriarcal regida por el sistema sexo-género ocasiona distintas brechas de género. Una de ellas es la brecha de género educacional, la que se ve reforzada y perpetuada por el currículum oculto de género. Esta brecha, entre otras cosas, indica que el estereotipo de que las mujeres son mejores para el área de Lenguaje y Comunicación y los hombres mejores para Matemáticas y Ciencias se cumple en gran parte

⁵ Tales como la Convención contra las discriminaciones en la esfera de la Enseñanza y la Convención de Belém do Pará.

de las mediciones nacionales e internacionales, así como en las preferencias de carreras que eligen cuando acceden a la educación superior.

Esta brecha puede verse en las pruebas estandarizadas que se aplican a jóvenes e infantes de nuestro país, tales como TIMSS, PISA (mediciones internacionales), SIMCE y PSU (mediciones nacionales).

A continuación, revisaremos los principales resultados en la Prueba TIMMS, PISA, PSU y estudios asociados al ingreso a la educación superior.

La prueba TIMMS 2015⁶ se aplicó a 10.000 estudiantes de nuestro país, de distintos establecimientos, ciudades y realidad socioeconómica y cultural. Esta medición arrojó que, aunque hubo una mejora de los resultados, “dependiendo del grado y la asignatura, entre el 15% y el 37% de los estudiantes en Chile no alcanza el umbral mínimo asociado al nivel de desempeño bajo (en comparación con 5% y 16% a nivel internacional, respetivamente” (Agencia de Calidad de la Educación, 2015, p. 16). A su vez, solo el 1% del alumnado chileno que participó en la prueba alcanzó el nivel Avanzado.

En cuanto a la brecha de género, tenemos los siguientes resultados:

⁶ “TIMMS es un estudio internacional liderado por la IEA (Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement) que busca proveer de información de calidad acerca de:

- Los logros de aprendizaje en Matemática y Ciencias en educación básica.
- Los contextos en los que los estudiantes aprenden.

TIMSS se aplica desde 1995 cada cuatro años a estudiantes de 4° y 8° básico. Chile participa en TIMSS desde 1999 evaluando a estudiantes de 8° básico, y desde 2011 evaluando a estudiantes de 4° básico” (Agencia de la Calidad de la Educación, 2015, p. 8).

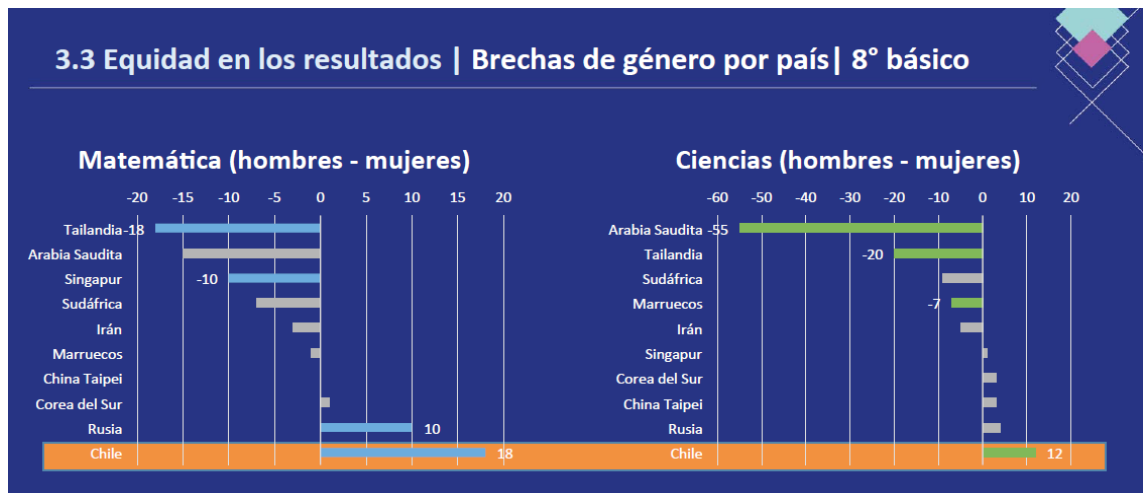


Figura 2.1 Brecha de género en educación 8° básico (Agencia de Calidad de la Educación, 2015, p. 40).



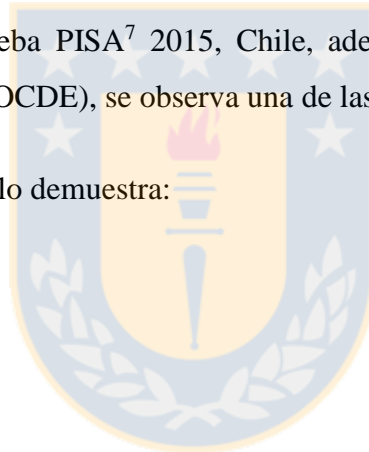
Figura 2.2 Brecha de género en educación 4° básico (Agencia de Calidad de la Educación, 2015, p. 39).

Se desprende de estos gráficos que en el nivel de 8° básico, las niñas obtienen 18 puntos menos que los hombres en Matemáticas y 12 puntos menos en Ciencias, siendo una de las brechas de género más grandes de la medición. En cuarto básico, sin embargo, la diferencia es de un punto en ambas pruebas, lo que no representa una diferencia estadística representativa.

Se suma a estos resultados el hecho de que, a menos nivel socioeconómico, menores resultados. Esto es consecuencia de una patente brecha socioeconómica que, desde un enfoque de género, significa que las niñas de estratos más empobrecidos tienen doble desventaja en este tipo de pruebas.

En cuanto a la prueba PISA⁷ 2015, Chile, además de los resultados deficientes (estamos bajo el promedio OCDE), se observa una de las brechas más altas de género.

El siguiente gráfico lo demuestra:

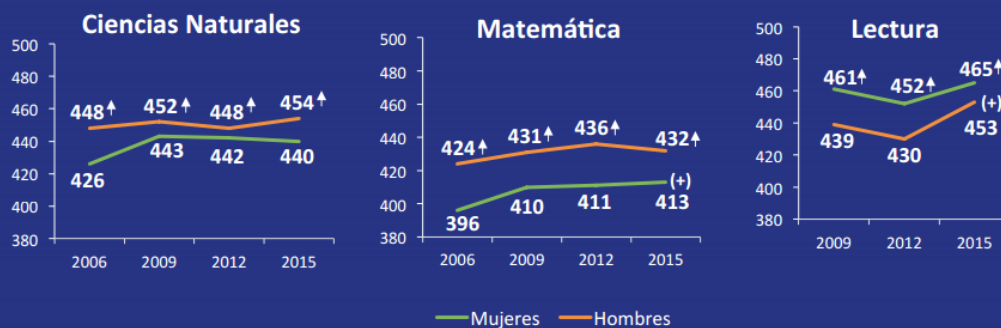


⁷ PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) es una prueba estandarizada realizada por la OCDE. Esta “ayuda a identificar las características de los sistemas educativos de mayor rendimiento, lo que puede permitir a gobiernos y educadores reconocer políticas efectivas que pueden adaptar a sus contextos locales” (OCDE, 2016, p. 2).

En 2015, participaron aproximadamente 540.000 estudiantes de 72 países.

Tendencia según género

Las brechas de género se mantienen en el tiempo.
Las mujeres mejoran en Matemática entre 2006 y 2015 y los hombres en Lectura entre 2009 y 2015.



↑ Diferencia en el año entre mujeres y hombres es significativa. (+) Variación para el género es significativa en el período considerado.

Figura 2.3 Tendencias brechas de género en educación (Agencia de la Calidad de la Educación, 2015, p. 37)

Como puede apreciarse, las mujeres tienen mejores resultados en el área de Lectura. En las áreas de Matemática y Ciencias, la diferencia con sus pares varones es ostensible. Así, el estereotipo anteriormente nombrado se hace presente también en esta medición. Sin embargo, la brecha ha ido disminuyendo. Las mujeres mejoraron en Matemática entre 2006 y 2015 y los hombres en Lectura entre 2009 y 2015.

Cuando el estudiantado fue consultado acerca de su interés por querer dedicarse a una profesión relacionada a las ciencias, el 25% de los chicos y el 24% de las chicas respondieron positivamente. Sin embargo, chicos y chicas suelen pensar en trabajar en distintos ámbitos de la ciencia: “con más frecuencia que los chicos, las chicas se ven como profesionales de la salud; y prácticamente en todos los países, estos aspiran a ser informáticos, científicos o ingenieros más a menudo que las chicas” (OCDE, 2016, p. 4).

En cuanto a los resultados de la PSU (Prueba de Selección Universitaria), según un informe de SIES (Servicio de Información de la Educación Superior) elaborado con datos

del 2016, se observan brechas de género negativas, siendo mayor para el caso de la PSU de Ciencias.

Para el año 2016, la brecha de género negativa para dicha prueba fue igual a -26 puntos, seguido por la prueba de Matemáticas con una brecha negativa de -18 puntos, y de -10 puntos para la prueba de Historia y Ciencias Sociales. En el caso de la prueba de Lenguaje y Comunicación, se produce un cambio de tendencia en la brecha de género en los últimos cuatro años del periodo considerado, pasando de una brecha negativa de -6 puntos en 2013 a una brecha positiva de 2 puntos en 2016. (SIES, 2016, p. 39)

En cuanto al acceso a la educación superior, el porcentaje de mujeres que ingresan a esta es mayor que el porcentaje de varones. Este dato se mantiene constante desde el 2011, en aprox. un 51% de mujeres versus un 49% de hombres (SIES, 2016, p.1). A pesar de esto, siguen existiendo sesgos de género en cuanto a la elección de las carreras que deciden cursar, como lo muestra el siguiente cuadro:

Brechas de género en la participación en Matrícula de 1^{er} año de pregrado según área de conocimiento - 2016

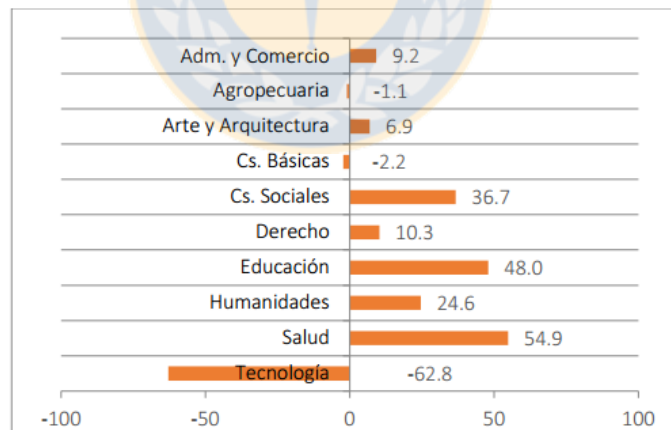


Figura 2.4 Brecha de género en matrículas de pregrado 2016 (SIES, 2016, p. 3)

Como puede apreciarse a través del estudio de estas estadísticas, se asiste a un constante estrechamiento de la brecha de género en el acceso a la educación superior. Esto,

debido a que la participación femenina es similar e incluso superior a la masculina. Sin embargo, aun cuando estos números son favorables, se evidencia que todavía existen sesgos en cuanto a la participación por género en áreas de conocimiento: las mujeres siguen optando por carreras de Salud y Educación y los hombres por Ciencias y Tecnología. Como se ha demostrado a lo largo de este trabajo, esta preferencia no es inocente, sino motivada socialmente a través de los estereotipos de género presentes en el currículum oculto.

Con estos antecedentes, puede hablarse de que se ha logrado la paridad en cuanto a matrícula entre mujeres y hombres. Sin embargo, esto no quiere decir, de ninguna manera, que la equidad de género educativa esté en vías de lograrse. Esto queda demostrado al analizar los resultados de las pruebas TIMMS y PISA, señalados con anterioridad.

3.2.6 Análisis del currículum en temas de género

Para entender el panorama educativo de nuestro país, se analizará la manera en que se organizan los Planes y Programas impulsados por el MINEDUC. Luego, se hará una valoración de estos en relación a la perspectiva de género.

“Entre 1990 y 1998 se establecieron los fundamentos del currículum nacional de Chile como lo conocemos hoy. Un aspecto central que se definió a partir de ese momento fue establecer una diferencia entre el instrumento “marco” o “base” que define en forma abierta los aprendizajes mínimos de cada año, y los Programas de estudio, que constituyen un ordenamiento temporal de estos aprendizajes en el año.” (MINEDUC, 2016, p.11).

Las Bases Curriculares son obligatorias para todos los establecimientos. A través de estas se construyen los Planes y Programas del Ministerio, los libros de texto, las pruebas estandarizadas, etc.

Las Bases Curriculares con las que actualmente se rige nuestra educación en los niveles de 7° básico a 2° medio corresponden a las establecidas a partir de la nueva Ley General de Educación del 2009, las que fueron publicadas para su ejecución en el año 2013. Una de las consideraciones más importantes que indica este marco es la de redefinir la

duración de los niveles de enseñanza básica y media: ahora, ambas durarán seis años. En la enseñanza media los cuatro primeros años corresponderán a formación general común, y los dos últimos, a formación diferenciada. A su vez, se reemplazan las categorías anteriores de Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) establecidas en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), por los Objetivos de Aprendizaje (OA). (MINEDUC, 2016, p. 17)

Los Objetivos de Aprendizaje definen los aprendizajes terminales esperables para una asignatura determinada para cada año escolar. Estos se refieren a habilidades, actitudes y conocimientos que buscan favorecer el desarrollo integral de los y las estudiantes.

Por su parte, los Objetivos de Aprendizaje Transversales son aprendizajes que instauran metas de carácter comprensivo y general para la educación y se refieren “al desarrollo personal, intelectual, moral y social de las y los estudiantes. Se trata de objetivos cuyo logro depende de la totalidad de elementos que conforman la experiencia escolar” (MINEDUC, 2016, p. 25). Los OAT no se aprenden en una disciplina en especial, sino que deben ser integrados en todo ámbito educativo, ya sea en las planificaciones de clases, en los recreos, en las actividades y festividades de cada establecimiento, en la metodología, etc.

Se agrupan en:

- dimensión física
- dimensión afectiva
- dimensión cognitiva-intelectual
- dimensión sociocultural y ciudadana
- dimensión moral
- proactividad y trabajo
- planes y proyectos personales
- tecnologías de comunicación e información (TIC)

Como se dijo, estos componentes del currículum son válidos para 7° a 2° medio, y entran en vigencia el año 2013, paulatinamente. Así, se aplicarán en 1° medio el 2017 y en 2° medio el 2018.

En cuanto a 3° y 4° medio, todavía se mantienen los conceptos de CMO (Contenidos Mínimos Obligatorios), OF (Objetivos Fundamentales) y OFT (Objetivos Fundamentales Transversales). Los dos primeros se corresponden casi sin cambios con los OA anteriormente definidos. Aunque sí hay diferencias entre los OFT y los OAT definidos para 7° a 2° medio, ya que los OAT se dividen y desglosan de manera más precisa y detallada, estos se asemejan en el contenido.

Los OFT se dividen en cinco ámbitos:

- crecimiento y autoafirmación personal
- desarrollo del pensamiento
- formación ética
- la persona y su entorno
- tecnologías de la información y la comunicación.

En cuanto a la perspectiva de género, se puede apreciar que esta no es explicitada en los documentos de las Bases Curriculares de 7° a 2° medio ni en el de los Objetivos Fundamentales y Contenido Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Media. Aunque en el desglose de los OFT y OAT, respectivamente, se dan algunas orientaciones de igualdad y respeto entre hombres y mujeres (por ejemplo, en el OAT “Dimensión sociocultural y ciudadana” y en los OFT “La persona y su entorno” y “Formación ética”), estas son insuficientes.

Ahora bien, en los Programas de Estudio de 1° y 2° medio, en la sección “Orientaciones para implementar el Programa”, así como en los Programas de Estudio de 3°

y 4° medio, en la sección “Consideraciones generales para implementar el Programa”, se hacen referencias explícitas a no promover sesgos de género.

En el Programa de 1° medio, por ejemplo, se plantea como orientación la Atención a la diversidad, la cual se asocia a la perspectiva de género en las siguientes recomendaciones:

Proveer igualdad de oportunidades, asegurando que las alumnas y los alumnos puedan participar por igual en todas las actividades y evitando asociar el trabajo de aula con estereotipos asociados a género, a características físicas o a cualquier otro tipo de sesgo que provoque discriminación. (MINEDUC, 2016, p. 20)

Por su parte, en el Programa de 3° medio también hay un apartado de “Atención a la diversidad”, en el que se propone “promover el respeto a cada estudiante, en un contexto de valoración y apertura, considerando las diferencias de género y evitando toda forma de discriminación arbitraria” (MINEDUC, 2015, p. 17). Asimismo, se plantea incluir ejemplos en clases que apelen de manera respetuosa a la diversidad y que incluyan a hombres y mujeres. Además, este programa tiene un apartado en sus “Consideraciones...” especialmente dedicado a la perspectiva de género: “Enseñar a construir la igualdad de género desde la práctica”. En este, se aconseja a los y las docentes propiciar la reflexión y discusión sobre temas de género, evitar reforzar estereotipos, poner atención a la forma en que se refieren a los y las estudiantes, erradicar toda forma de discriminación en sus estudiantes, evitar la rivalidad entre los géneros, promover la actividad física y el deporte de manera equitativa entre hombres y mujeres, promover espacios o instancias de expresión de emociones y sentimientos y evitar presentar como naturales diferencias entre hombres y mujeres que son culturalmente adquiridas (MINEDUC, 2015, pp. 18-19).

Como puede apreciarse, esta orientación, presente en los Programas de Estudio de 3° y 4° medio, es la única que reconoce explícitamente la necesidad de educar desde un enfoque de género.

En estos Programas, además, se dan algunas recomendaciones para planificar y algunos ejemplos de actividades que tienen que ver con lo planteado en la consideración de igualdad de género. A su vez, en los libros de texto de Lenguaje y Comunicación para los/as estudiantes es posible hallar actividades y textos orientados a la reflexión desde este enfoque (por ejemplo, trabajar con la publicidad no sexista). Sin embargo, estas actividades son aisladas y no se conectan de manera integral con los contenidos.

Así, la inclusión de esta perspectiva en los lineamientos que dirigen la educación es bastante precaria, pues solo se plantean explícitamente en las ocasiones comentadas.



4. METODOLOGÍA

El presente estudio se centra en explorar las experiencias de cinco profesoras de Lenguaje y Comunicación de Concepción y sus alrededores, que a través del ejercicio de la docencia han plasmado sus ideales feministas educando de manera no sexista. El objetivo general de esta investigación es explorar las implicancias que conlleva la aplicación de la perspectiva de género en la práctica pedagógica de las docentes participantes de la investigación.

4.1 Tipo de investigación

Estudio de caso del tipo cualitativo-etnográfico. Aunque se centra en la experiencia de las docentes entrevistadas, también hace un estudio de la interacción entre las docentes y sus estudiantes dentro del aula, analizando para ello actitudes, comportamientos, gestos, formas de relacionarse, lenguaje, actividades de enseñanza-aprendizaje, entre otras.

Lo principal es conocer cómo piensan las docentes, y qué implicancias han tenido para ellas y, en su opinión, para sus estudiantes, el uso de esta perspectiva.

4.2 Población

El siguiente estudio se enfocó en la observación y conversación con docentes de la ciudad de Concepción y sus alrededores que trabajan con la perspectiva de género.

4.3 Muestra

Se trabajó con cinco profesoras de Lenguaje y Comunicación que aplican la perspectiva de género en su práctica pedagógica. A su vez, se observó una clase de tres horas pedagógicas en un curso a elección de la entrevistada. Debido a lo dificultoso de encontrar a personas con las características necesarias para participar en esta investigación, el método de muestreo que se utilizó fue el de bola de nieve.

A continuación, una tabla con el detalle de las participantes de la investigación:

Profesoras

Profesora	Edad	Universidad en la que recibió el título de docente	Años de experiencia	Establecimiento en el que se desempeña	Tiempo que lleva en su establecimiento o actual
B. R. P.	35	Universidad de Concepción	12	Lycee Charles de Gaulle, Concepción.	6 años
D. G. G.	35	Universidad de Concepción	10	Colegio Padre Manuel D'Alzon, Lota.	10 años
E. G. H.	52	Universidad de Concepción	20	Liceo de Niñas A-33, Concepción.	7 años
M. S. P.	37	Universidad de Concepción	12	Liceo Simón Bolívar, Hualpén..	2 años
P. B. B.	48	Universidad de Concepción	18	Liceo Mauricio Holdschild CEAT, San Pedro de la Paz.	5 años

Establecimientos y cursos

Establecimiento	Tipo de establecimiento	Ciudad o comuna	Curso observado	Número de estudiantes
Lycée Charles de Gaulle	Científico-humanista, particular, mixto.	Concepción	3° medio	21
Padre Manuel D'alzon	Científico-humanista, municipal (Bicentenario), mixto.	Lota	3° medio	32
Liceo de Niñas	Científico-humanista, municipal, de niñas.	Concepción	3° medio	30
Simón Bolívar	Científico-humanista, municipal, mixto.	Hualpén	8° básico	17 (solo hay tres niñas).
Mauricio Holdschild, CEAT.	Técnico, particular subvencionado, mixto (la mayor parte de la matrícula es masculina).	San Pedro de la Paz	4° medio	22 (solo varones).

4.4 Contexto temporal

La investigación se realizó el primer semestre del año 2016, entre los meses de abril y junio.

4.5 Técnicas e instrumentos

El estudio se dividió en dos partes, con más énfasis en la primera:

1) Entrevista semiestructurada con la profesora: mediante una entrevista que consta de diecisiete cuestionamientos, orientadas a resolver las preguntas de investigación planteadas en la primera parte de este estudio.

Preguntas de investigación	Preguntas de la entrevista
1. ¿Qué motivaciones tuvo el/la docente que le llevaron a instaurar la perspectiva de género en el aula?	1. ¿Cuál fue su primer acercamiento a la perspectiva de género? 2. ¿Desde cuándo la aplica? 3. ¿Qué lo/a motivó a instaurar la perspectiva de género en el aula?
2. ¿Qué mecanismos y metodología utiliza el/la docente para aplicar esta perspectiva?	7. ¿Qué mecanismos, estrategias, metodologías, materiales utiliza para aplicar esta perspectiva? 8. ¿Cómo relaciona en la práctica esta perspectiva con la enseñanza de los OFT (Objetivos Fundamentales Transversales)? 15. ¿De qué manera se nutre para actualizar y hacer más pertinente este enfoque en términos metodológicos?

<p>3. ¿Cuáles son los retos, desafíos y complicaciones a las que se enfrenta el profesorado al instaurar esta perspectiva?</p>	<p>4. ¿Cuáles fueron las trabas o complicaciones a las que se enfrentó al instaurar la perspectiva de género (dentro del aula y del establecimiento)? ¿Cómo las pudo superar?</p> <p>5. ¿Cuáles fueron las oportunidades y puntos de apoyo en este proceso?</p> <p>6. ¿Cuáles son los desafíos que implica el utilizar esta perspectiva?</p>
<p>4. ¿Cuál es el impacto de la aplicación de esta perspectiva dentro de la comunidad educativa donde se inserta la docente?</p>	<p>0 ¿Incluye el PEI de su establecimiento lineamientos relacionados a la perspectiva de género?</p> <p>12. ¿Su perspectiva y sus metodologías son visibles en el establecimiento? ¿Sus pares la reconocen o más bien es algo que pasa desapercibido fuera del aula?</p> <p>13. ¿Qué impacto tiene en el resto de la planta docente esta manera de plantear la educación?</p> <p>14. ¿Ha recibido comentarios de parte de los tutores/as o apoderadas/os respecto a su manera de enseñar con perspectiva de género?</p>
<p>5. ¿Cómo esta perspectiva afecta las relaciones entre docentes y alumnado?</p>	<p>9. ¿Qué implicaciones en la relación entre alumnado-alumnado y alumnado-docente tiene el utilizar esta perspectiva dentro del aula?</p> <p>11. ¿Qué observó en los/as alumno/as cuando comenzó a usar esta perspectiva y las metodologías asociadas a ella?</p> <p>17. Si el/la docente lleva poco tiempo trabajando con el curso que se observará: en el tiempo que lleva con el grupo, ¿ha</p>

	evidenciado cambios en relación a lo que se vivía en el aula antes de la instauración de esta perspectiva?
Otras	<p>10. ¿Qué consejos le daría a un/a profesor/a que quiera aplicar esta perspectiva por primera vez?</p> <p>16. ¿Qué importancia le atribuye a la incorporación del enfoque de género en el aula/colegio/educación?</p>

2) Observación de una clase realizada por la docente: mediante una pauta de observación, la cual se construyó en relación al Objetivo Específico 2 (Conocer qué mecanismos y metodología utilizan las docentes para aplicar esta perspectiva) y al Objetivo Específico 5 (Comprender la manera en que el desarrollo de esta perspectiva afecta las relaciones alumnado-docente y alumnado-alumnado). Además, se realizó una bitácora personal por cada clase observada.

A continuación, se adjunta la pauta de observación construida.

Objetivos específicos	Criterios	Descripción
Analizar cómo se evidencia el currículum oculto en el aula	Disposición de la sala de clases en cuanto a puestos asignados	
	Roles asignados y asumidos por hombres y mujeres*	
	Estereotipos de género presentes en los ejemplos dados en clases o en el material utilizado.	
	Metodología utilizada	
	Presencia de mujeres en las obras citadas o ejemplificaciones	

	Temas tratados y desde dónde se les aborda.	
Observar cómo se realiza la interacción entre pares y entre docente y estudiantes	Grado de participación de hombres y mujeres en intervenciones voluntarias (turnos de habla, preguntas)	
	Comentarios, actitudes o gestos en la interacción entre pares que manifiesten sesgos de género (burlas, discriminaciones, cómo realizan las actividades, etc.)	
	Comparación por género en el refuerzo (positivo o negativo) entregado por el/la docente al alumnado.	
	Uso de lenguaje inclusivo	
	El/la docente invita al diálogo y a la reflexión entre pares*	
	Tipo de preguntas que el docente hace a alumnos y tipo de preguntas que hace a las alumnas (abiertas, cerradas)	.

Las categorías que tienen un asterisco es porque fueron tomadas textuales de una pauta de observación construida por Yepes (2010).

5. RESULTADOS Y ANÁLISIS

El presente capítulo tiene como fin procesar, analizar e interpretar los datos obtenidos a través de los instrumentos aplicados.

El analizar esta información fue un proceso profundo y metódico, realizado de manera progresiva y que requirió de muchas horas para elaborar la interpretación que se presenta aquí.

Siempre es difícil trabajar con visiones personales, subjetivas y ajenas a una misma, puesto que no son números los que se interpretan, no es algo medible, tangible o lógico, sino que todo lo contrario: son experiencias, sensaciones, maneras de comportarse, sentimientos y percepciones.

La información contenida en este capítulo es fruto del contraste, estudio y reflexión tanto de las conversaciones con las profesoras, como de la interacción con su alumnado observada en las clases a las que asistí.

5.1 Análisis de las entrevistas

5.1.1 ¿Qué motivaciones la llevaron a instaurar la perspectiva de género en el aula?

a) Primer acercamiento a esta materia

Todas las profesoras coinciden en que la primera vez que escucharon hablar de esta perspectiva fue en su época universitaria, específicamente mientras cursaban pregrado en la Universidad de Concepción (todas se licenciaron de esta casa educativa). Mientras relatan

sus historias y recuerdos, saltan a la vista un par de nombres que se repiten en sus remembranzas: las profesoras Patricia Pinto, Ivette Malverde y María Teresa Aedo.

Es necesario hacer notar, de acuerdo a lo señalado por ellas, que el acercamiento a la perspectiva de género se hizo a través de la literatura en todos los casos. No expresan el haberla trabajado desde el punto de vista de la educación. De hecho, a algunas de ellas les señalé que en mi generación existe un curso electivo de Educación y Género, del cual no estaban enteradas que existía. Este curso empezó a dictarse el año 2006.

b) Desde cuándo la aplica

Coinciden todas en que la aplican desde que empezaron a ejercer como docentes. En general, la utilizan sobre todo en las clases de literatura. Señalan que ninguna de ellas trabaja esta perspectiva en todas las unidades temáticas, al menos no conscientemente, pero que intentan incluirla cuando la materia que se está pasando lo permite. En este sentido, la profesora D. G. G. comenta lo siguiente: “Yo creo que la he intentado aplicar desde que ejerzo, pero cuando... de manera así como más consciente, por lo menos hace unos siete años, cuando ya tú logras generar cierta autonomía en la producción del material dentro de tu aula. (...) Y porque además me ha tocado hacer los planes diferenciados, donde este tema encaja, ni siquiera hay que darle una vuelta. (...) Las temáticas de tercero y cuarto medio son súper atingentes para trabajar esto, creo yo.”

Vale recordar que en los liceos humanistas, específicamente en 3° y 4° medio, existe un Plan Diferenciado, que consiste en una oferta de ramos entre los que el alumnado debe elegir cuál tomar según sus preferencias. Para Lenguaje y Comunicación se tienen dos módulos (uno en 3° y uno en 4° medio): Lenguaje y Sociedad y Literatura e Identidad. En este último, sobre todo, es factible aplicar la perspectiva de género, pues se pretende que el alumnado, por ejemplo, entre en una búsqueda, afirmación y reconocimiento de su propia identidad y que, a su vez, reconozca la relación entre la identidad de lo/as autores/as y las

temáticas de sus obras. En este sentido, se puede trabajar con autores/as como Lemebel, Donoso, Bombal⁸, (entre otros/as que las docentes nombraron), que han escrito desde una interioridad muchas veces fuera de la norma.

En otro orden de cosas, la profesora E. G. H. señala: “Yo creo que la he aplicado siempre, pero cuando tuve conciencia de que la aplicaba fue al llegar a este Liceo de Niñas. Te digo por qué, porque acá todo cambió, ya no era varones y damas, acá eran siempre señoritas, siempre estudiantes desde el punto de vista femenino, y ahí como que lo aterricé”. La profesora, que venía de un liceo mixto, se encontró con una realidad distinta a la que ella conocía, puesto que en su establecimiento actual solo hace clases a mujeres y la mayor parte de sus colegas son mujeres. En este escenario se hizo patente la necesidad de aplicar esta perspectiva, debido a que las problemáticas de sus alumnas diferían de lo que ella estaba acostumbrada a ver en liceos mixtos.

c) Qué la motivó a trabajar con la perspectiva de género

Las motivaciones de las profesoras, de manera general, apuntan a la superación del machismo y del sexismo en nuestra sociedad a través de una educación reflexiva, dialogante, abierta y sin prejuicios. Además, reconocen que la educación en nuestro país suele ser sexista, a pesar de los esfuerzos que se han hecho en esta materia. Así lo afirma la profesora M.S. P.: “Yo soy mujer y a veces los textos tienen, a pesar de toda la apertura que hay hoy en día, igual tienen una mirada machista. Por ejemplo, la unidad de séptimo en el programa nuevo se llama “Héroes de todos los tiempos”. Cuando este año me tocó trabajar esa unidad con el séptimo le cambié el título a la unidad y le puse *Héroes y heroínas* y analizamos tanto

⁸ Es necesario señalar que, por un lado, Pedro Lemebel no aparece en la lista de obras sugeridas del Programa Diferenciado de 4° medio, por lo tanto, las docentes apelan a su autonomía dentro del aula para trabajar con sus textos. Por otro lado, en esta lista, compuesta por aprox. noventa obras, aparecen como recomendadas solamente tres obras escritas por mujeres.

hombres como mujeres. Igual lo daba a entender el programa, presentaba figuras femeninas y masculinas, pero el título ya te decía que el héroe era un hombre, entonces a pesar de que existe apertura, igual hay temas que no se tocan en el programa o que se enfocaban desde la mirada del hombre”.

A su vez, sus motivaciones están muy ligadas al contexto en el que se encuentran insertas. Así, para la profesora P. B. B., que trabaja en liceo predominantemente de hombres, lo principal es “tratar de visibilizar la voz de mis alumnas, ellas tienen algo que decir. Siento que están tan opacadas, o se opacan por el predominio de es... de, de lo masculino, que está siempre predominando y presente, en algo tan simple como las directivas de curso, como los delegados... Es mi batalla día a día”. En contraparte, la profesora E. G. H., que trabaja en el Liceo de Niñas, se enfoca a una realidad particular de su establecimiento: el embarazo adolescente. En sus palabras: “(...) ser una madre responsable en el aula es también ser una madre responsable con su prole, con su descendencia. Una lo ve siempre proyectando a las alumnas con una sociedad más comprometida con el otro, con el ser humano que viene. Es fundamental una madre que sea responsable, una mujer que no vea esta criatura solamente como una pertenencia, sino que como una proyección y que la guíe a un bien social. Entonces yo creo que es fundamental [el trabajar con esta perspectiva] (...) Porque hoy por hoy, con las estadísticas que se tiene, si la mujer tiene educación, y eso es lo que les digo a mis niñas, si la mujer tiene educación toda su prole, toda su descendencia va a tener educación”.

En cuanto al contexto socioeconómico y cultural, D. G. G, docente lotina, asevera que una de sus motivaciones tiene que ver con una necesidad cultural de su ciudad: “yo trabajo en un lugar que tiene una tradición histórica muy potente, pero también una tradición histórica machista potente, una no puede olvidarse de eso”. Por su parte, la profesora B. R. P., quien trabaja en un establecimiento particular donde el alumnado tiene una condición socioeconómica acomodada, no solo utiliza la perspectiva de género para superar las desigualdades de género, sino que de todas las minorías o grupos desfavorecidos: “(...) Es necesario que los chicos tomen conciencia de estas realidades. Porque claro, todos piensan que el género va a abogar para que solo la mujer tenga derechos, pero no es así. Entonces yo tomo estos aspectos de la identidad cultural y también veo, por ejemplo, la problemática que

tiene que ver con los grupos indígenas latinoamericanos, con ciertos grupos humanos, la homosexualidad, la diferencia (...) Porque cuando uno habla de género no habla solamente de la mujer, no es una lucha de la mujer, sino que es una lucha que se da... eeh... de todos aquellos grupos sociales y humanos que están, no sé si decir subalternizados, pero que sí están en una situación inferior ante el poder, en cuanto al dominio social y cultural”.

Conocer las motivaciones de las profesoras es aproximarse a la ideología de estas, el sentido que le dan a la educación al trabajar desde esta perspectiva. Al escuchar sus palabras se puede comprender que las docentes no solo están comprometidas con entregar conocimiento a sus estudiantes, sino que también tienen como objetivo formarlos/as de manera integral, con valores, con un pensamiento crítico y reflexivo acerca de la sociedad en la que viven.



5.1.2 ¿Qué mecanismos y metodología utiliza el/la docente para aplicar esta perspectiva?

a) Mecanismos, estrategias, metodologías y materiales que utilizan las docentes para aplicar esta perspectiva en el aula

Las profesoras coinciden en que no tienen una manera rígida o planificada de trabajar todas las unidades desde la perspectiva de género. Intentan incluirla no solo en la materia que lo permite, sino que también en la forma de relacionarse con sus estudiantes. Además, aducen que en el ramo de Lenguaje y Comunicación es factible y necesario trabajar desde este punto de vista. Incluso, desde el Ministerio emanan algunas indicaciones para trabajar la perspectiva de género, sugerencias que ellas utilizan y modifican para anclar la metodología a la realidad del curso y para ahondar en aquello a lo que le darán mayor énfasis.

A continuación, analizaremos la manera de trabajar de cada docente.

La profesora B. R. P. indica que no trabaja con una estructura rígida. En cursos menores utiliza, principalmente, la conversación y el diálogo para que el alumnado “entienda que no por ser hombre o mujer estamos limitados a tener ciertos roles, que podemos cruzar esa frontera”. En cursos más grandes utiliza algún marco teórico, dependiendo de lo que estén viendo, para trabajar el género como categoría de análisis. Por ejemplo, en la clase que observé trabajó la figura de Sor Juana Inés de la Cruz ahondando en lo rupturista de su lírica, de su personalidad y de su figura en la época en la que vivió. De esta manera, los/as estudiantes pudieron reflexionar y debatir no solamente su obra, sino que también su vida, el hecho de ser una mujer transgresora y las consecuencias que tuvo el desafiar el poder y el orden social establecido.

En general, la profesora indica que la asociación más común que ella hace es la de literatura con perspectiva de género. Así, comenta que “en la literatura tenemos pocas imágenes nosotras las mujeres donde desarrollarnos. O es la prostituta, la loca, o la que espera o la santa. Y de ahí, paró. ¿Te fijas? Entonces eso también entro a discutirlo con los chicos, les digo mira, estas son las pocas imágenes que tenemos, y si hay alguna que a lo mejor se aparta de este modelo, es porque precisamente no la construyó un hombre”.

La profesora D. G. G. es quien, a mi parecer, trabaja esta perspectiva de una manera más estructurada. Ella afirma que sus clases no son del tipo “frontal” o arcaicas, sino que son dialogantes y siempre reflexivas: “hace mucho tiempo que no trabajamos con clases de dos horas en que solo el profe hable. Trabajas diez minutos y el resto es solo aplicación”. Cuando hicimos la entrevista ella me mostró el material con el que trabaja la unidad del Amor en la literatura, que, según sus palabras, es la temática en la que mejor se puede trabajar la perspectiva de género. Toda esa unidad ella la ve desde este punto de vista e incluye también ciertas reflexiones acerca del cristianismo (pues su colegio es confesional). Por ejemplo, señala que el alumnado debe comprender que “en el concepto de musa para trabajar el amor han existido dos modelos impuestos desde el cristianismo, que son Eva y María y eso tiene secuelas para después (...) Entonces, usted es buena si es una madre abnegada, sumisa, que agacha el moño y que aguanta. Usted es mala, porque usted es tentadora, porque usted es aquí y allá. Una cosa es la fe y otra cosa es que ese modelo de fe, ese modelo de

comportamiento, no se haya trasvasiado o vaciado a nuestra vida”. Es loable que la profesora sea capaz de hacer que el estudiantado reflexione y critique la literatura y el concepto de amor, de musa y de mujer no solo desde lo teórico, sino que también desde su contexto cristiano. Del mismo modo, me explicaba cómo trabaja el clásico *Don Quijote*. En particular, me llamó la atención la reflexión que hace en torno a la figura de la Pastora Marcela, puesto que la muestra como una mujer que escapa del canon socialmente establecido y logra que los y las estudiantes comparen este personaje con mujeres actuales que están en esa misma situación de disidencia de lo socialmente femenino. Esta singular mirada y tratamiento de este clásico no está sugerido en los Planes y Programas, sino que es una motivación personal de la docente. En este sentido, señala que “si tú te basas necesariamente en lo que propone el libro así tal cual, tal vez no llegas [a una reflexión profunda en torno al género], sino que llegas al discurso simplista de “todos tenemos los mismos derechos”, que tampoco es tan simplista, pero es muy concertacionista [risas]. Pero si tú lo profundizas con otro tipo de lecturas, complementas con videos o vas ampliando a otro punto de vista puedes ir llegando a reflexiones mucho más profundas”.

Así, la profesora demuestra, además de su amplio manejo del área de Lenguaje y Comunicación, una preocupación constante de incluir la perspectiva de género en sus clases.

Por su parte, la profesora E. G. H. indica que aparte de la perspectiva de género trabaja con otras temáticas, tales como las culturas indígenas chilenas, el maltrato físico y la tolerancia. Este trabajo lo hace solo mediante lecturas domiciliarias y luego controles de lectura, con algunas clases donde se dialoga y reflexiona el tema en cuestión.

En cuanto a la perspectiva de género en la literatura, da ejemplos de cómo relaciona ambos asuntos. Por ejemplo, las alumnas leen las dos versiones de *Don Juan Tenorio*, poniendo énfasis en la figura femenina y en cómo esta se configura según la época. Esta figura la tratan también con la lectura de *Casa de muñecas*. Además, estudian más detalladamente la figura de Penélope en torno a la construcción de la femineidad: “vimos el fragmento del penúltimo capítulo de la Odisea donde sale el reencuentro entre Ulises y Penélope, donde ella le expone el sufrimiento que ha tenido después de tanta espera. (...)”

Entonces ellas después ven *Penélope*, la canción de Serrat y después les pongo la de Diego Torres, entonces ellas escuchan y ven la relación entre estas Penélopes. Ahí ven el concepto de la espera, del amado, de la femineidad, de cómo se consideraba que la femineidad era esperar al amado eternamente”. Cabe decir que esta última actividad viene recomendada en el libro de Tercero medio.

Con respecto a la profesora M. S. P., esta apunta que la utilización de la perspectiva de género depende de la unidad que aborde, “siempre tratando de conectarnos con la realidad de los chicos, contextualizándolo con la realidad de los alumnos, con la edad de los chicos”.

Como se mencionaba más arriba, ella modificó el nombre de la Unidad “Héroes de todos los tiempos” para agregar la figura femenina, la heroína, puesto que se veía invisibilizado lo femenino en este título. Trabajó, entonces, con varios personajes femeninos y mujeres que a lo largo de la Historia han sido heroínas.

Al igual que otras de sus colegas, también aplica esta perspectiva en la Unidad del Amor. Para ello, analizaron la letra de canciones románticas, bachatas y reggaetón: “la idea es que ellos lo analizaran desde el punto de vista crítico, porque estamos constantemente escuchándolo, tal vez lo bailamos en una fiesta pero no vemos el trasfondo de las canciones”. Además, a través de estas canciones trabajó los mitos del amor romántico: “reflexionábamos un poco con los chicos sobre que una no podía depender de otro, que las relaciones de pareja tenían que estar basadas en el amor, pero no en la dependencia, que ellos no podían depender de otra persona. Y ahí trabajamos el tema de los celos”.

Cabe destacar que estas temáticas las usó con alumnos y alumnas de séptimo básico. De esta manera, inicia la discusión en torno a los temas asociados al género desde una temprana edad.

Debido a que la profesora está embarazada, este año tiene menos horas de clases. Por tanto, ella señala que el trabajo que ha hecho con sus cursos en relación a esta materia ha sido mucho más consciente y metódico que otros años, puesto que tiene más tiempo para planificar y preparar material. En este sentido, nace la reflexión de que para poder trabajar

dedicada y deliberadamente esta perspectiva (o cualquier otra) se necesita de un tiempo de preparación que el profesorado no tiene, debido a las escasas horas no lectivas con las que cuentan.

Por último, la profesora P. B. B. es la única que menciona el uso de la perspectiva de género en el espacio de Orientación, como profesora jefa. En sus palabras: “en Orientación siempre hay un tema a reflexionar. O sea, en Consejo de Curso siempre hay un tema o una idea a reflexionar desde esta perspectiva. También en Orientación pongo un caso, vemos algún video, lo analizamos”. Igualmente, señala que en reuniones de apoderados/as se da el tiempo de conversar o mencionar, aunque sea brevemente, algo en relación a la perspectiva de género, o abiertamente, al feminismo. Con respecto a esto, ella es la única docente que expone abiertamente a su alumnado su manera de trabajar, su ideología, diciendo sin tapujos que es feminista y que trabaja desde una perspectiva de género, horizontal y democrática.

En cuanto al área de Lenguaje y Comunicación, menciona que busca “metodologías de participación, lecturas intencionadas, y si no está evidente la mirada en la lectura yo hago preguntas que los lleven a (...) En cuanto al poco número de autoras recomendadas, ahí está el trabajo que es extra de leer el texto y darle vuelta la mirada”.

De esta manera, la profesora comenta que aunque no tiene una metodología o planificación rígida para aplicar esta perspectiva, sí incluye varias actividades donde trabaja este asunto.

b) Cómo relacionan en la práctica esta perspectiva con la enseñanza de los OFT (Objetivos Fundamentales Transversales)

Las docentes concuerdan en que los OFT los trabajan inconscientemente al momento de aplicar la perspectiva de género. Así, la profesora D. G. G. destaca que este tema se adhiere perfectamente con los OFT, “porque los transversales de acuerdo a cada nivel son

eso, son propiciar el diálogo, la comunicación... En todos los niveles aparece, hay al menos una unidad donde el eje transversal es el tema de género”.

A su vez, la profesora P. B. B. comenta: “yo trato de relacionarlos, aunque [piensa] son objetivos tan generales que de repente no alcanzan a llegar al aula de una manera práctica. Entonces, pero sí, hay que buscarle el ajuste, relacionarlo, tratar de acoplarlo allí para que nos funcione, porque nos piden Objetivos Transversales en la planificación, en mi quehacer diario, pero también yo como profesora me pido ciertas prácticas dentro de mi sala de clases”.

Como vemos, es un tema que pasa por la subjetividad y decisión de cada profesora. Sin embargo, consciente o inconscientemente, sí están trabajando con los OFT que tienen relación con la diversidad, la inclusión y la no discriminación.

c) De qué manera se nutren para actualizar y hacer más pertinente este enfoque en términos metodológicos

Según lo que comentan las profesoras, no tienen una manera de actualizarse en temas de género en cuanto a la metodología. Todo lo que trabajan es experimental: darle otra mirada a un libro, trabajar con un video o una canción en relación a esta temática, buscar material en internet, etc., pero no hay una actualización consciente o dedicada, debido, principalmente, al escaso tiempo con el que cuentan.

La docente M. S. P. menciona que lo que ha adquirido en otros ámbitos lo ha puesto al servicio de esta línea. En sus palabras: “Yo he utilizado la metodología o los recursos metodológicos de otros programas para fundamentar mi trabajo con enfoque de género”.

5.1.3 ¿Cuáles son los retos, desafíos y complicaciones a las que se enfrenta el profesorado al instaurar esta perspectiva?

a) Trabas o complicaciones a las que se enfrentaron las docentes al instaurar la perspectiva de género (dentro del aula y del establecimiento) y cómo las pudieron superar

Las profesoras manifiestan que no han tenido trabas desde la Dirección o UTP de sus establecimientos, principalmente porque en sus planificaciones ellas no señalan que están trabajando explícitamente con la perspectiva de género.

Las complicaciones a las que se han enfrentado han tenido que ver, más que nada, con la bajada que hacen de esta temática en el aula, con el feedback que entregan los alumnos y alumnas, con el encontrar material adecuado para trabajar, con las estructuras rígidas de socialización y de educación en las que está inmerso el estudiantado. A su vez, la profesora M. S. P. comentaba que, con un grupo de colegas, quisieron hacer talleres para tratar este tipo de asuntos, pero que no contaron con los recursos. No se destinan recursos gubernamentales o concursables para trabajar esta perspectiva. En sus palabras: “Si uno quisiera ir más allá y contratar un equipo que capacite a la comunidad, ahí nos topamos con la dificultad de que no contamos con recursos económicos”.

Para complementar, la profesora D.G.G. apunta que no existen inconvenientes, a excepción de que el o la docente no crea que es válido o necesario trabajar este asunto. Por tanto, si está la convicción de querer hacerlo, se puede.

b) Oportunidades y puntos de apoyo en este proceso

Los puntos de apoyo que señalan son el poder planificar libremente, el tener autonomía dentro de la sala de clases. Las profesoras que han realizado posgrados apuntan que estos estudios las dotaron de teoría, de análisis crítico no solo de la literatura, sino que de la educación en sí misma.

c) Desafíos que implica el utilizar esta perspectiva

En general, los desafíos a los que se enfrentan las profesoras son el que el alumnado entienda y se identifique con esta perspectiva, el que sus colegas e institución lo validen y valoren, el atreverse a plantear estas problemáticas y el trabajar desde esta perspectiva durante todo su quehacer docente.

Para B. R. P., el desafío es lograr que el alumnado se interese por este asunto, y sacar de sus cabezas el estereotipo masificado que hay hoy en día de que los estudios de género o el feminismo son cosas de “feminazis”. Así lo indica: “sacar todos esos mitos que existen en torno al género y hacerlos entender que lo que se está abogando es por otra forma de entendernos nosotros como seres humanos. Tiene que haber, por ahí Rosario Castellano decía, tiene que haber otra forma de ser humanos y libres. Entonces esa es la posibilidad, de que existen otras maneras y que ellos de pequeñitos tienen que darse cuenta de eso. De sexto, ellos tienen que entender al género como una propuesta que nos permite, que nos enriquece, que nos permite comprender también las diferencias”.

La docente D. G. G. cree que “hay un desafío como docente de hacer otra cosa en la sala de clases. Puedes hacer clases ejecutantes, sin reflexión, y el cabro igual va a terminar la enseñanza media y va a dar una prueba que va a determinar gran parte de su futuro y nos guste o no nos guste es el filtro que existe actualmente. Pero en ese camino para el filtro tú puedes generar otra cosa”. Además, aduce que esto es un desafío para los y las docentes jóvenes que vienen saliendo de la Universidad y que muchas veces no se atreven a trabajar desde un punto de vista reflexivo o crítico, puesto que se enfocan en cumplir ciertas metas

para que la institución valide su desempeño dentro de las normas que cada establecimiento tiene.

5.1.4 ¿Cuál es el impacto de la aplicación de esta perspectiva dentro de la comunidad educativa donde se inserta la docente?

a) Comentarios acerca del PEI de su establecimiento en cuanto a la inclusión de la perspectiva de género

Todas las profesoras afirman que la perspectiva de género no está planteada explícitamente dentro del PEI. Solo existe la noción de “inclusión”, desde donde esta perspectiva podría trabajarse.

Sin embargo, en el establecimiento Charles de Gaulle se hizo un plenario donde se discutió cómo educar desde una perspectiva de género, integradora y no discriminadora, para potenciar a alumnos y alumnas. Asimismo, en el Liceo Simón Bolívar se estuvo trabajando una actividad emanada desde el Consejo de las Artes y la Cultura, que consistía en la lectura y discusión del libro *Gay gigante*, del escritor chileno Gabriel Ebensperger. Esto, en el marco de la Formación Ciudadana, que es un sello del establecimiento. Aunque la actividad estaba orientada a fomentar la lectura, la profesora M. S. P. y su colega de Historia a cargo del módulo de Formación Ciudadana decidieron darle un enfoque de género, discutiendo sobre la Ley Zamudio, el matrimonio homosexual y otros asuntos atinentes a la temática del libro, para así poder profundizar y sacarle partido a la propuesta del Consejo de las Artes y la Cultura.

Como vemos, a pesar de que esta perspectiva no se encuentra especificada dentro de los PEI de los establecimientos, sí se observan algunos esfuerzos por reflexionar en torno a ella.

b) Visibilidad y reconocimiento de su perspectiva y sus metodologías en el establecimiento en el que trabajan y entre sus colegas

La única profesora que plantea que su trabajo desde este enfoque es visible es la profesora B. R. P., debido a que ella basó su tesis de Doctorado en este tema, cosa que sus colegas sabían. Sin embargo, esta “visibilidad” le ha conllevado bromas de sus colegas, una especie de humor donde se sataniza y banaliza a la mujer feminista.

Por su parte, la profesora E. G. H. afirma que en el Liceo de Niñas esta perspectiva es visible y totalmente compartida por sus colegas: “Aquí en el liceo se potencia mucho [esta perspectiva] en todo, siempre estamos buscando desde Lenguaje un texto donde haya una mujer, por ejemplo (...) porque estamos cultivando mujeres, cierto, para el futuro, mujeres líderes. Obviamente, para nosotras es trascendental”.

Las profesoras que plantean que su metodología no es reconocida son críticas de esta situación. Por ejemplo, P. B. B. comenta que entre colegas no hay preocupación de saber qué se está haciendo en otros ramos, no existe un diálogo entre ellos/as. Esto refleja que la reflexión docente en torno a este u otros temas es prácticamente nula, lo que dificulta la consecución de mejores resultados educativos.

c) Impacto que ha tenido en el resto de la planta docente esta manera de plantear la educación

Nuevamente, la única profesora que evalúa la existencia de un “impacto” en el resto de la planta docente por esta manera de plantear la educación es B. R. P. Sin embargo, este hecho no es positivo. Me comenta que una vez una colega trabajó un texto en un ensayo PSU que decía que las mujeres son la naturaleza y la belleza y los hombres la cultura y la fuerza. Ella, al plantear que este texto perpetuaba estereotipos de género, recibió de sus colegas comentarios minimizando la situación. Así lo plantea la profesora: “(...) Y no, esto hay que sacarlo, dije yo. O sea, no podemos estar diciendo que la tierra es cuadrada, de qué estamos hablando. Se saca. Entonces como que todos me miran como “ay, por favor”, con una cara de como “pobrecita”. Todos me pusieron esa cara. Algunos concordaron más, pero hubo una colega que me dijo como “ah, si eso no tiene nada que ver, el desarrollo del trabajo es otro objetivo”. Pero yo le dije que no podemos seguir trabajando con este tipo de textos. No, no más. (...) ¿Qué me están diciendo? ¿Qué nosotras no tenemos capacidad de pensar, que somos pura intuición? Entonces, no po... Ahí las colegas... unas me miran y se ríen. Y eso es lo que uno ve siempre, ah. Los demás te miran y es como... Como que se ríen. Como “ya salió otra vez con la cantaleta”. Pero una tiene que seguir no más, no se puede dar por vencida”. Así, que su postura se conozca no quiere decir que se respete o se comparta.

Las demás profesoras señalan que no existe un impacto en el resto de la planta docente. M. S. P. apunta a que esto se debe a que no hay un espacio donde el profesorado pueda compartir sus experiencias pedagógicas. No existe reflexión en torno a la educación si no es para referirse a los resultados de las pruebas estandarizadas a las que son sometidos los y las estudiantes. Por tanto, no hay espacio para conversar los beneficios de trabajar con esta perspectiva.

d) Comentarios de parte de los tutores/as o apoderadas/os respecto a su manera de enseñar con perspectiva de género

Tres de las profesoras nunca han recibido comentarios, ni positivos ni negativos, debido a que plantean que, muchas veces, los/as apoderados/as no saben qué es lo que pasa dentro del aula.

Por su parte, la profesora P. B. B. señala que ha recibido comentarios positivos, puesto que “si ellos ven que una está haciendo algo para colaborar en el desarrollo de su hijo o hija, ellos siempre agradecen esto. Entonces no ha habido ningún drama”.

De modo similar, la profesora B. R. P. plantea que apoderados/as de su curso han valorado positivamente sus intervenciones, puesto que ha mejorado la convivencia entre niños y niñas (hubo una situación conflictiva en que los niños estaban siendo irrespetuosos con las niñas, lo que la profesora trató de mejorar usando esta perspectiva).

5.1.5 ¿Cómo esta perspectiva afecta las relaciones entre docentes y alumnado?

a) Implicaciones en la relación entre alumnado-alumnado y alumnado-docente que ha tenido el utilizar esta perspectiva dentro del aula

La profesora P. B. B. es la única que afirma que no ha visto cambios en su alumnado (compuesto en su gran mayoría por hombres). Esto se debe, a su parecer, porque en su liceo esta perspectiva no se trabaja en todos los ramos, entonces no hay una profundización metódica de esto. Incluso comenta que otros docentes perpetúan ciertos estereotipos, por cuanto su tarea y objetivos se ven directamente afectados. Sin embargo, me contaba de una

experiencia única que hubo en el establecimiento: una Jornada de Liderazgo Femenina, pensada para potenciar a las niñas que estudian en el CEAT. Para ilustrar: “El año pasado con el Dpto. de Historia y Geografía hicimos unas Jornadas de Liderazgo Femenino, que fueron muy emocionantes, muy lindo (...) para las alumnas de primero a cuarto medio. (...) Tratamos distintos temas. Yo trabajé en un taller la perspectiva de género, los roles y estereotipos. Participaron mucho, fueron muy críticas y fueron muy... propusieron muchas cosas. Fueron muy críticas al sistema donde están ellas estudiando”. Entonces, a pesar de que en su aula, directamente, no haya evidenciado cambios, el realizar esta actividad sin duda fue significativo para sus alumnas.

Las demás profesoras valoran positivamente sus intervenciones, sobre todo en lo que respecta a la relación entre ellas y el alumnado. Plantean que aplicar esta perspectiva les permite acercarse más a sus estudiantes, tener una relación más abierta, comprensiva y afectuosa con el curso.

En lo que respecta a la relación alumnado-alumnado, me gustaría destacar una experiencia de la profesora M. S. P. Ella trabaja con un curso bastante conflictivo (el curso que observé), puesto que hay varios alumnos que son mayores, repitentes, lo que causa ciertas alianzas de disrupción. Debido a esto, algunos niños se mostraban demasiado efusivos con algunas de sus compañeras, abrazándolas mucho e incomodándolas. Para mejorar esta situación, ella habló con las niñas y niños acerca de respeto y de consentimiento, logrando que el problema disminuyera.

Como podemos apreciar, el uso de esta perspectiva puede no tener resultados directos o cuantificables (como le pasó a la profesora P. B. B.), pero si los tiene son positivos, en pos de lograr una relación más sana entre el alumnado.

b) Qué observó en los/as alumno/as cuando comenzó a usar esta perspectiva y las metodologías asociadas a ella

En general, las profesoras señalan que no observaron cambios inmediatamente. La profesora D. G. G. plantea que los cambios pueden variar de un curso a otro, pues hay grupos más receptivos a esta temática donde se puede trabajar eficientemente. Además, coinciden en que estas generaciones de estudiantes son más difíciles de tratar, tal vez debido a la diferencia etaria entre alumnado-docente. Sin embargo, sí hay cambios a largo plazo después de intervenir mediante esta perspectiva, aunque sean pequeños.

Para ilustrar, dejo la siguiente situación que vivió la profesora B. R. P.: “Los papás, muchos papás, me comentaron eso, que había profesores que decían que los niños no eran inteligentes, porque los mejores promedios son los de las niñas. Las niñas son ordenadas, metódicas y los niños son muy inquietos, entonces muchos profesores daban a entender como que los niños no valían nada. (...) Entonces, eso yo lo hablé con ellos, porque había mucha violencia en mi curso, los niños eran muy violentos, les decían groserías a las niñas o hacían comentarios vulgares hacia ellas cuando las niñas pasaban por su lado. El año pasado creo que, incluso, firmaron condicionalidad algunos alumnos por este tema. Así que este año fue lo primero que tocamos: la relación humana, el respeto, el compañerismo, la empatía. Y dio resultado, porque hasta el minuto podemos decir que los dos primeros meses se generaron conflictos leves y ya este minuto el curso está unido, trabaja bien”.

c) Si las docentes llevan poco tiempo trabajando con el curso que se observará: cambios que han evidenciado en relación a lo que se vivía en el aula antes de la instauración de esta perspectiva

No observé ningún curso con esta característica.

5.1.6 Otras

Creo que las palabras de las profesoras, además de certeras, son inspiradoras. De la conversación con ellas no solo obtuve información útil para esta investigación, sino que también sabiduría y conocimiento que me sirve para mi vida y mi quehacer pedagógico. Es por esto que en este apartado reproduciré las palabras que, a mi parecer, resumen mejor el pensamiento de cada una de ellas.

a) Consejos y recomendaciones para un/a docente que quiera aplicar esta perspectiva por primera vez

Profesora D. G. G.:

Que no le tenga miedo. Que son temáticas que están expuestas todo el día en los medios de comunicación. Que son temáticas atinentes a un país donde la violencia de género se hace cada vez más evidente. (...) A veces se malentiende el feminismo desde una perspectiva tan retrógrada, como si fuéramos a andar todas peludas. Yo creo que tiene ver con un tema de justicia. Si se habla de calidad de educación, si se habla de igualdad de oportunidades tiene que haber temas que se tienen que instalar en la sala de clases. Se tienen que instalar [categórica], porque una de las cosas que acuna más la violencia de género tiene que ver con el desconocimiento, con la ignorancia. (...) Al empezar hay que agachar el moñito no más y hacer lo que te dijeron que hicieras, por lo menos un año. Además, si te toca trabajar con un grupo que son todos medios viejitos, a los profes no les gusta que le digan que hacen las cosas mal. Entonces, tú dices que sí, pero en tu sala de clases empiezas a armar tus cuestiones, pero siempre cumple. Eso es lo que te digo yo, siempre cumple tus obligaciones, haces todo lo que te dicen, haces las pruebas en el formato dado, pero en tus clases tratar de darle un plus distinto, hasta que logres encontrar tu propio norte. Tu propio norte, porque hay profes que son más dispersos y les resulta, otros son más estructurados y les resulta... No es nada más que práctica. (...) Entonces el que quiere, el que comparte, el

que considere que es un deber ser, tiene que hacerlo no más, porque además ni siquiera está faltando a la ética ni está transgrediendo algo que no esté normado por el Ministerio. Qué tan profundo sea, eso te lo irá dando el camino. Pero se puede hacer. Por ejemplo, el profesor de Educación física que tiene a los niños jugando a la pelota y manda a las niñas a hacer lo que quieran en esa hora, hasta en eso se ve.

Profesora B. R. P.:

Que no se rinda, que tal vez va a ser difícil, que quizá se va a encontrar con las mismas caras que yo, pero uno tiene que seguir, porque es necesario. Es fundamental y tenemos que hacerlo. Creo que he visto que en Chillán hubo un congreso de Perspectiva de género y Educación, entonces eso creo que es necesario hacerlo acá en Concepción. Eso creo que nos falta, sistematizar este trabajo, reunirnos, hacer algún congreso para los mismos profesores. Es una situación más difícil, porque muchas veces esta distancia que se da entre los DAEM o ciertos colegios que son congregaciones... Entonces, es complejo, sobre todo para los profesores que ya tienen una alta carga laboral, que ya están bien agotados con el tema (...) Cuando van a capacitaciones a inicio de año o fin de año, en vez de que les traigan a la Pilar Sordo... Tú entenderás que un DAEM no puede pagar por ese tipo de charlas. O sea, ¡en el nivel que estamos! Entonces, se puede trabajar con otro tipo de capacitaciones, cosas que te permitan implementarlas en aula. Que te den herramientas, que te den recursos para trabajar [esta perspectiva] en aula.

Profesora E. G. H.

Es que yo siempre la aplico desde la visión del afecto que uno siente hacia el otro ser humano. Yo no lo veo como una cosa que sea distinta a eso. Desde el momento en que tú ves a una señorita o a un joven con afecto, tú respetas su condición femenina, masculina o su condición. Yo creo que está dentro de nuestra vocación respetar al otro, el sentir que el otro se siente valorado por una. Yo creo que es importantísimo, para mí por lo menos. Sin eso yo no podría llegar al aula. (...) Yo creo que es tan sencillo como respetar al otro, no hay

más, no hay otra vuelta. Entonces yo creo que si una respeta a sus alumnos y alumnas, respeta al alumno en práctica, obviamente lo que tiene que venir es respeto, nada más.

Profesora M. S. P.

(...) Uno ve en la televisión tantos casos de violencia hacia la mujer, o ve lo que está ocurriendo en el SENAME, uno tiene una responsabilidad social, entonces si un futuro colega tiene interés por incorporar la perspectiva de género, bienvenido sea, porque igual estamos construyendo una mejor sociedad. Como lo dije recientemente, a lo mejor no vamos a tener impacto más que en el aula, pero si a largo plazo esa niña y ese joven van a ser jóvenes que cuando lleguen a su etapa adulta van a poder resolver mejor sus conflictos de lo que lo está haciendo ahora la sociedad... Más que los niños pasan tanto tiempo aquí en el aula y si en la casa tienen otro referente, donde no hay respeto, hay violencia, nosotros tenemos que ir tratando de ir mostrando otros referentes, que los conflictos se resuelven de otra forma, que tenemos que respetarnos entre hombres y mujeres, porque todo lo que... toda la influencia que reciben los alumnos de otros medios no siempre es lo que uno esperaría. Por ejemplo, la familia: si la familia es violenta, si resuelve los conflictos a través de la violencia, si están mucho tiempo en internet o viendo televisión y esos referentes también son negativos y no contribuyen en nada a la igualdad de género, entonces uno igual tiene que hacerse cargo de esos temas. Porque no nos podemos quedar así con el impacto de la noticia de que mataron a una mujer, sumarnos sin hacer... sumando casos pero sin hacer nada desde el aula. Llevarlo a la práctica.

Profesora P. B. B.

Primero tiene que... eeh... ser [categóricamente], actuar coherentemente con su mirada sobre la vida y la educación, explicitar sus ideologías. Hay que ser muy franco con el alumnado, creo yo, decir el porqué, porqué yo voy a trabajar con esta mirada y no con la otra. Decir el para qué, para qué lo voy a hacer: “para ustedes”. Pero por qué para ustedes. Siempre ir poniendo de protagonista a la alumna y al alumno, porque al final esa es nuestra misión, ese es nuestro trabajo, porque yo lo creo así. Y porque mi alumno y mi alumna en el

fondo sí me importan. Que siempre insista e insista, porque en algún momento algo va a pasar.

En resumen, las profesoras instan a las nuevas generaciones de docentes a aplicar esta perspectiva, pues los resultados que esta conlleva siempre son positivos para el alumnado.

b) Importancia que le atribuyen a la incorporación del enfoque de género en el aula/colegio/educación

Profesora D. G. G.

Es urgente que la educación tenga una pega que ni los medios de comunicación ni el resto del mundo está haciendo. Y no podemos decir que no está pasando, porque seguimos teniendo crímenes de violencia todos los días. Porque la cosificación femenina es atroz, y uno le ve en el Día del alumno, cuando la mujer tiene que pararse encima del escenario a mover el poto, mientras el compañero juega basquetbol. Ahora, de que es un tema difícil, también, porque es un tema que tienes que creerlo. Es un tema de convicción propia, tiene que ver hasta con un esquema de valores. Tiene que ver con un tema de la sociedad actual, estamos viviendo en una sociedad que tiene que promover la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Y si una mujer se ve invisibilizada en el discurso académico jamás va a sentir que tiene las mismas oportunidades. Si tú reduces a una niña pequeña, en su primera infancia, a que solo vea las princesitas, y el otro es superhéroe, incluso desde esa perspectiva, de los juegos de la infancia, la sociedad se va a seguir desarrollando de la manera en la que se está desarrollando. (...) A mí me pasó que cuando yo empecé a estudiar este tipo de cosas en la Universidad... tú lo estudias desde la abstracción del discurso teórico, pero después, por ejemplo, cuando egresé, participé en varios perfeccionamientos docentes donde se

trabajaba este tema. Se presentaba material para trabajar este tema y además de eso una empieza a trabajar y se da cuenta de que, como profe, hay que garantizar la igualdad de oportunidades, y la igualdad de oportunidades tiene que ver con instalar temáticas como estas en la sala de clases. El tema de ver solo autores en la sala de clases, siempre se pueden ir agregando voces femeninas o disidentes. Lo mismo pasa con los discursos de la Historia... Tiene que ver con el deber ser de un profesional humanista.

Profesora B. R. P.

Es fundamental, es básico ese análisis. Es parte de la construcción, de nuestra construcción epistémica, de lo que nosotros, de nuestra forma de ver el mundo... tiene que estar ahí presente. Como te decía, esta nueva forma de construir seres humanos, que no solamente estemos abocados a estos dos roles que nos han impuesto y que nos han obligado a formar parte y a esta estructura tan rígida, estos marcos tan rígidos de la forma de ser o de la identidad de los seres humanos. Entonces tenemos que buscar una manera más pluralista de ver la vida, de ver a los demás... Es básico.

Profesora E. G. H.

Es que yo lo encuentro trascendental, lo encuentro muy importante. Lo encuentro muy importante para tener participación en todos los ámbitos de las esferas sociales. Encuentro que es importantísimo. Yo veo a la Presidenta, veo a nuestra Directora, veo a otras mujeres líderes y creo que es bueno empoderarse también. Tenemos que empoderarnos así, en forma... A lo mejor con una visión femenina sobre las cosas. (...) Yo valoro los dos géneros, creo que es importante tanto la visión del varón como la de la mujer, pero nosotras siempre hemos estado por la cultura más postergadas que los varones. De hecho, el derecho a voto fue mucho después de las votaciones y de toda una democracia, y hubo que pelear por el derecho a voto y todo eso, entonces encuentro que nosotras siempre hemos estado postergadas. Pero yo creo que se va ganando terreno, así que creo que es importante trabajar el género y que las chicas tengan conciencia de su género y de las potencialidades que tienen

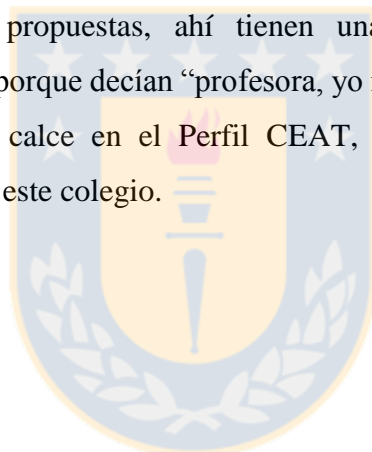
como personas. (...) Importante porque contribuimos a crear una sociedad más homogénea, donde no haya tantas diferencias.

Profesora M. S. P.

(...) En el sistema educativo, aunque las estadísticas demuestran que quienes ejercen son mayoritariamente mujeres, aun así yo encuentro que en nuestro trabajo estamos muy subvaloradas y somos víctimas de mucha violencia, que puede ser no solo física sino que también psicológica. Por eso se requiere también que se trabajen estos temas, porque si un niño te agrede físicamente o psicológicamente, que te trate mal, que te diga una grosería, ¿eso quien lo soluciona? Nadie. (...) Si nosotras que somos mayoría mujeres y que trabajamos en estos colegios públicos que son más vulnerables no abordamos estos temas, no vamos a poder solucionar otros conflictos, como el de convivencia escolar, que está muy ligado con la violencia hacia la mujer, con la violencia intrafamiliar. (...) El sistema educativo, como está tan segregado, aunque existe la Ley de Inclusión está segregado, y en los colegios municipales está todo tipo de vulnerabilidad, y entre esas está la violencia. Entonces, las profesoras, que somos la mayoría de las que trabajamos aquí, estamos expuestas a hechos violentos. Una es eso. Otra, por ejemplo, son las remuneraciones de las profesoras. Entonces, que sea, por ejemplo, Ministra de Educación una ex directora del SERNAM como que no dijo nada, no se produjo ningún cambio. Que el sueldo de las profesoras sea... sabiendo que siempre se ha discutido que haya mayor igualdad entre sueldos de hombres y mujeres, pero el sueldo aquí de hombres y mujeres es malo, el sueldo de profesores siempre ha sido bajo (...) Además, siempre se critica tanto la profesión docente y que los profesores somos de mala calidad, por decirlo así (...) Es un gremio que es mayoritariamente de mujeres y nos están diciendo constantemente que los profesores de Chile son malos, entonces igual es como que indirectamente... a lo mejor nunca se ha visto así, pero igual puede ser un ataque de género. (...) Entonces, yo creo que si no lo abordamos nosotras que somos las que estamos en el aula, nadie lo va a abordar desde fuera. Y los cambios, a lo mejor, son muy pocos los que podemos hacer como sociedad nosotras, pero sí podemos resolver conflictos de convivencia en el colegio y mejorar las relaciones que tenemos entre pares y con nuestros alumnos.

Profesora P. B. B.

Harta, o sea, sin ella no deberíamos seguir. Es fundamental. (...) Yo creo que si se instala como institución que todo el profesorado, la comunidad trabaje desde la perspectiva de género, yo creo que sería otra la visión, otros los resultados, otras las miradas. Para fortalecer los liderazgos femeninos, si aquí no hay liderazgos femeninos y los que hay son rápidamente sofocados por el liderazgo masculino. En el Centro de Alumnos hay una chica, y el rol es el típico de secretaria (...) Sería distinto, en un liceo de estas características, tener un Centro de Alumnos liderado por una mujer. (...) Por ejemplo, en las jornadas del año pasado, había una chica que me decía que acá en el liceo se premia el "Perfil CEAT". Este perfil está super estipulado desde lo masculino. Y me decían: profesora, ¿por qué no puede haber un Perfil CEAT femenino? Bueno, les decía, cuando ustedes propongan sus propuestas, levanten sus propuestas, ahí tienen una. Le hicimos llegar toda esta documentación al director, porque decían "profesora, yo no calzo en el perfil". O sea, nunca va a haber una niña que calce en el Perfil CEAT, que es la distinción máxima, el reconocimiento máximo en este colegio.



5.2 Análisis de la observación de clases

5.2.1 Analizar cómo se evidencia el currículum oculto en el aula

a) Disposición de la sala de clases en cuanto a puestos asignados

En todos los cursos que visité la elección de los puestos es libre. En los cursos en los que se trabajó en grupo (profesoras B., E. y D.), los grupos también fueron construidos por preferencias de los y las estudiantes. En el curso de la profesora M. S. P., la única niña que hay en la sala (son tres, pero dos no asistieron el día de la observación) se sienta adelante, alejada de sus compañeros. Sin embargo, varias veces dos alumnos, bastante más disruptivos que el resto, fueron donde ella, francamente, a molestarla.

Puede concluirse que las profesoras no trabajan con una estructura rígida de ordenación de la sala, lo cual da más libertad al alumnado de elegir con quien sentarse y con quien trabajar.

b) Roles asignados y asumidos por hombres y mujeres

Las profesoras no asignaron roles específicos de género a su alumnado⁹. Se observó que en el curso de la profesora D. G. G., donde tuvieron que trabajar en grupos, los grupos que estaban conformados solo por niños tuvieron muchas dificultades para trabajar y no lograron terminar su presentación, mientras que el grupo conformado solo por mujeres

⁹ Con esto me refiero a, por ejemplo, que sean los niños quienes tengan que mover muebles si se requiriera, apelando a la fuerza física, o fueran solo las niñas las encargadas de entregar el material o borrar la pizarra, ejerciendo un rol de “secretarias”.

terminó primero que todos. Esto se debe a que algunos de los varones se mostraron más reacios a desarrollar la actividad (que tenía que ver con violencia en la pareja), tomando de manera poco seria el tema.

Por su parte, en el Liceo de Niñas la gran mayoría de las jóvenes estaban maquillándose y peinándose en clases, lo que de alguna manera responde a estereotipos del “deber ser” femenino. Por su parte, la profesora se refería a ellas como “señoritas”, lo que de alguna manera pone ciertas expectativas sobre ellas, referidas al comportamiento socialmente aceptado.

No pretendo evaluar ambas situaciones como positivas o negativas, ni quiero decir que las profesoras fomenten o perpetúen estereotipos, solo doy a conocer lo observado en las clases.



c) Estereotipos de género presentes en los ejemplos dados en clases o en el material utilizado

No se evidenciaron estereotipos de género en el material utilizado por las profesoras.

d) Metodología utilizada

Las profesoras B., E. y D. realizaron actividades en grupos mixtos (por razones obvias, en el Liceo de Niñas no). Mientras que las profesoras M. S. P. y P. B. B. realizaron tanto actividades individuales como en parejas.

A continuación, se hará un desglose de las actividades realizadas por las profesoras y sus estudiantes.

La actividad que debió realizar el curso de la profesora B. R. P. se trató de un trabajo en grupo acerca de la poesía de Sor Juana. Se trabajó una guía donde se aplican conceptos básicos de lírica (hablante, objeto y motivo lírico) y se situó las obras estudiadas en el contexto de producción, asociándolas y comparándolas con el contexto de recepción. Luego, debieron responder de manera oral e individual algunas de las preguntas de la guía.

En tanto, la profesora D. G. G. hizo una actividad grupal donde el alumnado, luego de ver unos videos acerca de la violencia en el pololeo, leer extractos del libro “No te mueras por mí” (cartas de feminicidas) y desarrollar una guía, debieron exponer con un papelógrafo un resumen de la guía trabajada. Las preguntas de esta guía tenían relación con la visión de amor que se retrataba en el material audiovisual y en el libro, además de preguntas reflexivas y valorativas en torno a esta temática.

Por su parte, la profesora E. G. H. hizo una presentación Power Point acerca de las características de una mesa redonda. Después, las niñas se ordenaron en grupos para organizarse y elegir el tema de la mesa redonda que deberán realizar en las próximas clases.

En el curso de la profesora M. S. P. la primera actividad fue un trabajo individual, orientado a la comprensión lectora (esta acción se debe hacer en todas las clases de Lenguaje durante quince minutos, para mejorar los resultados en esta área). En la segunda actividad se trabaja en parejas una guía que está orientada a la creación de un afiche preventivo de la violencia en el pololeo. Todo esto enmarcado en la Unidad de Visiones de Amor.

Por último, la profesora P. B. B. mostró una presentación Power Point con material visual y audiovisual orientado a reflexionar acerca de la obsolescencia programada. Durante la presentación fue haciendo preguntas al grupo, formando un diálogo. Luego, los alumnos debieron responder una guía en parejas y entregarla al final de la clase.

e) Presencia de mujeres en las obras citadas o ejemplificaciones

Solo las profesoras B. R. P. y P. B. B. trabajaron específicamente la literatura. La profesora B. ocupó la figura de Sor Juana y la profesora P., al hacer la recapitulación de la clase anterior trabajó la figura de Gabriela Mistral.

Por su parte, las docentes D. G. G. y M. S. P. trabajaron violencia amorosa y visiones de amor, por tanto sí hubo figuras femeninas presentes y protagónicas, incluso.

f) Temas tratados y desde dónde se les aborda.

La profesora B. R. P. trabajó los conceptos básicos de lírica mediante el análisis de un poema de Sor Juana. Sin embargo, el grueso del análisis que tuvo que hacer el alumnado tuvo énfasis en la imagen de la mujer que se desprende del poema. Para ello, se situó la vida y obra de la autora en el contexto en el que se desenvolvía. Claramente, esta clase se trabajó desde la perspectiva de género, toda vez que se reflexionó acerca de la figura transgresora de Sor Juana en su época.

En la clase dirigida por la profesora D. G. G., el tema principal fue la prevención de la violencia de género mediante un trabajo acerca de las visiones del amor. Esta actividad se abordó desde un enfoque de género, tanto en los materiales entregados como en la reflexión requerida.

Asimismo, la profesora M. S. P. trabajó la violencia amorosa enmarcándose en la unidad de Visiones de Amor. Esta actividad (creación de un afiche preventivo de la violencia en el pololeo) se realizó también bajo una perspectiva de género.

Por su parte, en el curso de la profesora E. G. H. las alumnas deben opinar acerca de un tema de interés mediante la estrategia de mesa redonda. Algunos de los temas presentados por la profesora son orientados al enfoque de género, como femicidio, aborto, acoso callejero, entre otros. Sin embargo, la clase no fue realizada específicamente bajo esta óptica.

Por último, en el curso de P. B. B. el tema de la clase es la obsolescencia programada. Cuando se habla de la clase anterior, se hacen preguntas con enfoque de género acerca de Gabriela Mistral (por ejemplo, pregunta acerca de la importancia de Mistral en su época, cuando todavía las mujeres no tenían derecho a voto, la compara con Neruda y hace énfasis en la importancia de esta figura femenina para la poesía chilena).

En el caso de estas dos últimas profesoras, podemos ver que aunque el tópico principal de su clase no fue un tema orientado a la perspectiva de género, ellas sí hacen ciertas intervenciones, por pequeñas que sean, en relación a esta visión.

5.2.2 Observar cómo se realiza la interacción entre pares y entre docente-estudiantes

a) Grado de participación de hombres y mujeres en intervenciones voluntarias (turnos de habla, preguntas)

En los cursos mixtos se dan diferentes situaciones. Por ejemplo, en el curso de B. R. P. participan más los varones en las intervenciones voluntarias. Por el contrario, en el curso de D. G. G. son las niñas las que participan más. Incluso, en el trabajo grupal se nota un liderazgo femenino. En cuanto al curso de la profesora M. S. P., la única niña presente en el curso, al ser consultada por un tema, dice que no quiere responder. El resto de sus compañeros participan de la clase.

b) Comentarios, actitudes o gestos en la interacción entre pares que manifiesten sesgos de género (burlas, discriminaciones, cómo realizan las actividades, etc.)

En el caso del grupo de la profesora B. R. P. no hay, en general, comentarios sexistas o discriminaciones de género por parte del alumnado.

Al momento de discutir acerca del contexto de producción y recepción de la obra en cuanto a la figura de la mujer, se arma una breve discusión, debido a que un niño opina que la crítica de Sor Juana al deber ser femenino no es aplicable al día de hoy.

En el colegio Manuel D'Alzon el único grupo compuesto solo de hombres que había en la clase se caracterizó por no trabajar a conciencia esta actividad. Incluso, un alumno se declaró homofóbico y algunos opinaron que el tema de la clase no los motivaba.

En el octavo año de la profesora M. S. P. el grupo de niños más disruptivos (tres) está constantemente interrumpiendo la clase. Uno de ellos se levanta y golpea a la niña con una regla en el trasero. Al hablar de violencia de género, algunos niños opinan que dejarse manipular es ser macabeo y que las mujeres son tontas al dejar que las controlen.

En el CEAT alguien dice, en tono de broma, que un compañero es su pololo, lo que causa risas y la intervención de la profesora para dejar en claro que no hay nada de malo en una relación homosexual. Otro alumno dice que la polola le regaló un teléfono, a lo que un compañero responde que es un café, generando risas también.

En el Liceo de Niñas no se observaron comentarios sexistas o con sesgos de género por parte de las alumnas,

c) Comparación por género en el refuerzo (positivo o negativo) entregado por el/la docente al alumnado.

En los grupos mixtos se observa que el refuerzo positivo se da de manera equitativa, en general. Mientras que el refuerzo negativo se dio más a los hombres, debido a que la disciplina de estos lo requirió así. En el curso de la profesora M. S. P. había solo una niña en la sala, la que se encontraba en desventaja numérica con sus pares varones. Esta alumna, al ser consultada por una actividad de la guía, le dijo a la profesora que no quería participar. Así, el refuerzo (positivo y negativo) se orientó más a los varones, ya que su comportamiento dificultaba la correcta ejecución de la clase.



d) Uso de lenguaje inclusivo

Las profesoras que usan de manera más metódica el lenguaje inclusivo son P. y B. Por su parte, las profesoras D. y M. suelen hablar en masculino para referirse al alumnado.

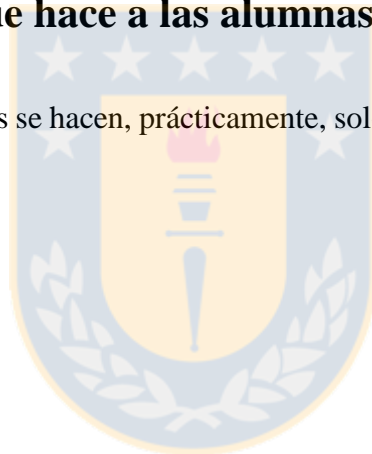
La profesora E., obviamente, se refiere a sus alumnas en femenino. Utiliza la palabra “señorita” para dirigirse a sus alumnas. Este término, como explicité más arriba, tiene una carga semántica asociada al deber ser femenino.

e) El/la docente invita al diálogo y a la reflexión entre pares*

Con excepción de la profesora E. G. H. (debido, tal vez, al tema de su clase), todas incitan a la reflexión y el diálogo entre el alumnado.

f) Tipo de preguntas que el docente hace a alumnos y tipo de preguntas que hace a las alumnas (abiertas, cerradas).

En los grupos mixtos se hacen, prácticamente, solo preguntas abiertas dirigidas tanto a alumnas como a alumnos.



6. CONCLUSIONES

Las distintas experiencias educativas que se retratan en esta investigación nos permiten analizarlas desde varias perspectivas. En los párrafos que siguen intentaré desglosarlas por categorías.

a) Contexto

La aplicación de esta perspectiva tiene como característica principal la contextualización que las profesoras hacen de esta, en base a las diferentes realidades en las que se encuentran inmersas.

En este sentido, la profesora B. R. P., quien trabaja en un colegio particular de gran renombre dentro de Concepción, al incluir esta perspectiva en el aula no solo pretende combatir las inequidades de género, sino que también las referidas a todas las minorías o grupos subalternos dentro de la sociedad. Puesto que los y las jóvenes con quienes ella trabaja tienen una situación socioeconómica acomodada, la profesora reflexiona acerca de las realidades que sus estudiantes no vivencian, como las inequidades económicas y culturales de la población más empobrecida. En relación a esto, comenta que trabajó la pobreza feminizada mediante la reflexión que se dio en su sala de clase luego de ver un documental.

Por su parte, la profesora M.S.P. al trabajar en un establecimiento con jóvenes en situación de vulnerabilidad, comenta que una de sus principales motivaciones para incluir esta perspectiva es que sus estudiantes aprendan a relacionarse de una manera menos violenta pues, en general, los referentes que tienen en sus familias y círculos cercanos son conflictivos. Este hecho se evidencia en el comportamiento de algunos alumnos del curso que observé y en las conversaciones que escuché, referidas, en gran parte, a sexo y drogas. Preocupante realidad, tomando en cuenta que son de octavo básico.

D.G.G, profesora de un colegio católico, a través del análisis literario que hace en sus clases lleva a su alumnado a cuestionarse varios aspectos referidos a la imagen de la mujer que se desprende de la Biblia. Por ejemplo, se aproxima al concepto de musa explicando que la representación de la mujer en la literatura va cambiando según el contexto histórico. Así, mediante la figura de María en la Biblia el alumnado reflexiona sobre las características femeninas que se desprenden de ella, tales como la sumisión, la pureza, la abnegación, etc.

La profesora E.G.H. plantea que uno de sus objetivos es que sus alumnas se empoderen. A su vez, comenta que siempre propicia en sus alumnas la reflexión de que la educación es fundamental para superar el círculo de la pobreza, al que muchas mujeres que se embarazan tempranamente se ven expuestas.

Por último, la profesora P.B.B, quien trabaja en un liceo técnico donde la matrícula es mayoritariamente masculina, señala que en las clases de Orientación siempre pone situaciones en torno a esta perspectiva para reflexionar con sus alumnos. A su vez, organizó junto a algunos/as colegas una Jornada de Liderazgo Femenino, para potenciar la participación de las pocas alumnas que hay en el establecimiento.

El hecho de que las profesoras trabajen en establecimientos de distintos contextos socioculturales, nos muestra un panorama más amplio de cómo se aplica esta perspectiva en relación al lugar en el que se desarrolla.

b) Las iniciativas en torno a la perspectiva de género en los establecimientos

Se reporta que solo el colegio Charles de Gaulle ha tenido jornadas de discusión de la perspectiva de género y su aplicación, tanto en el aula como en la comunidad educativa. Además, este tema se había tratado antes de esta jornada debido a que se replanteó el ramo

de Educación Física, que dividía por género las actividades que realizaban las alumnas y alumnos.

En el liceo CEAT se llevó a cabo una Jornada de Liderazgo Femenino, propiciado por UTP y docentes interesados/as en el tema. Sin embargo, la profesora P.B.B. señala que muchas de las propuestas que hicieron las alumnas no se trabajaron nunca.

En el establecimiento Simón Bolívar se realizaron unas jornadas literarias propiciadas por el Consejo de las Artes y la Cultura. Para esta actividad el alumnado que participaba tenía acceso a la lectura del libro *Gay Gigante* de Gabriel Ebensperger, quien dio también una conferencia. Aunque las jornadas no estaban pensadas para trabajarlas desde la perspectiva de género, la profesora M.S.P. y un colega de Historia le dieron este enfoque, tratando temas como el matrimonio igualitario y la Ley Zamudio. Además, la profesora M.S.P. comentaba que con algunas colegas del establecimiento intentaron hacer unas jornadas de reflexión para el profesorado en torno a esta perspectiva, pero no fue posible debido a que no contaron con los recursos para llevarlas a cabo.

Las profesoras que ejercen en los establecimientos Manuel D'Alzon y Liceo de Niñas no reportaron actividades en torno a esta temática, lo que no quiere decir que no hayan existido eventualmente.

Las iniciativas que se han señalado, aunque importantes, no son suficientes ni reportan consecuencias patentes en la comunidad educativa. Es más, la profesora que trabaja en el único colegio donde se reflexionó esta temática con el profesorado, Lycée Charles de Gaulle, comentó ser ridiculizada por sus colegas (a diferencia de las otras docentes participantes de esta investigación).

Puede concluirse que las iniciativas aisladas que puedan desarrollarse en relación a este enfoque no representan un cambio sustantivo en la comunidad educativa, toda vez que no son profundizadas, planificadas u organizadas con una motivación real de educar de manera no sexista. En relación a lo anterior, ninguno de los establecimientos educacionales

menciona específicamente en su PEI la perspectiva de género. Aunque todos hablan de “inclusión” y “educación integral”, el tema de género no está patente.

c) La visión que tienen las docentes de la perspectiva de género

Aunque todas las profesoras están de acuerdo en que el uso de esta perspectiva en su quehacer pedagógico es vital, sus motivaciones y convicciones son distintas unas de otras.

Este hecho es más notorio en el caso de la profesora E. G. H., para quien el uso de esta perspectiva es casi una obviedad, puesto que se desempeña en el Liceo de Niñas. Su visión, entonces, es que esta perspectiva es necesaria en este tipo de establecimientos porque se trabaja con mujeres. Es más, comenta que empezó a aplicarla conscientemente cuando llegó a este liceo. De sus palabras se desprende un tratamiento superficial de esta teoría (en relación a las otras docentes de esta investigación), pues asocia la perspectiva de género solo a las mujeres. Bien sabemos que este enfoque en educación pretende que el alumnado, no importando su género, pueda crecer y educarse sin prejuicios ni inequidades. Además, cabe destacar que la docente, consciente o inconscientemente, asocia el ser mujer directamente con el ser madre. Estos hechos pueden deberse, tal vez, a la brecha generacional que tiene con la mayor parte de las docentes de esta investigación.

En contraparte, la profesora D.G.G. es quien muestra, a mi parecer, el discurso más coherente y estructurado en torno a este enfoque. Ella declara haberse acercado a esta perspectiva no solo en su paso por la universidad, sino que también por su militancia en organizaciones de corriente libertaria (de izquierda) y por el trabajo territorial que ha hecho en su comunidad. Así, el aplicar esta perspectiva responde no solo a una necesidad detectada en nuestra sociedad y educación, sino que también a convicciones ideológicas personales y colectivas.

No pretendo, bajo ningún punto de vista, juzgar el desempeño de las docentes participantes de la investigación, sino que destacar y comparar algunas de sus prácticas.

Cabe destacar que la profesora P.B.B. es la única docente que declara explícitamente a su alumnado que es feminista y que trabaja bajo esta óptica.

En otro orden de cosas, es útil señalar que para las profesoras, explícita o implícitamente, el trabajar desde esta perspectiva significa no solo el uso de cierto material o cierta metodología, sino que también implica interactuar de una manera afectiva con su alumnado. Todas las profesoras que se señalan en este estudio trabajan con sentimientos, con emociones, y son muy conscientes de ello. Esto marca una diferencia con sus colegas, puesto que el modelo de educación que se tiene en nuestro país apunta a obtener resultados duros, en cuanto a notas y puntajes en pruebas estandarizadas, y no a educar desde lo afectivo. Incluso, podría decirse que la emocionalidad es parte del currículum omitido, puesto que es algo muchas veces invisibilizado en los establecimientos educacionales. Así, las profesoras manifiestan una idea más amplia de lo que es educar,

d) Las metodologías que utilizan para aplicar esta perspectiva

Todas las profesoras coinciden en utilizar metodologías participativas, reflexivas y grupales para propiciar el diálogo y debate en torno a las temáticas asociadas a la perspectiva de género. Sin embargo, el tratamiento de estas no es el mismo para cada profesora.

En general, las docentes trabajan esta perspectiva en sus clases asociándola a la Literatura y a la Argumentación. La única docente que señala explícitamente trabajar este enfoque en clases de Orientación es la profesora P.B.B. del liceo CEAT, mediante actividades reflexivas y conversatorios. A su vez, indica también hacer comentarios en torno a la perspectiva de género en las reuniones de apoderados y apoderadas.

En cuanto al grado de profundización y transversalidad temática al aplicar esta perspectiva, D.G.G. (docente de Lota) es quien muestra una mayor y mejor lograda estructura metodológica. Basta con decir que, debido a que no hay un material específico para trabajar el ramo de Literatura e Identidad, ella misma creó un libro que permite desarrollar programadamente este ramo. Es claro que en él incluyó actividades en torno a la perspectiva de género, pues como ella señalaba, las temáticas que se desarrollan en este módulo son perfectas para trabajarlas en torno a este eje. Como puede apreciarse, D.G.G. además de su excelente manejo del área de Lenguaje y Comunicación, demuestra una creatividad y compromiso único e inconmensurable con este enfoque.

e) Lenguaje

En lo que respecta al tratamiento del lenguaje al hacer clases, las profesoras no siempre utilizan un lenguaje inclusivo al referirse al alumnado. Dos de ellas, constantemente, utilizan plurales masculinos para referirse a grupos mixtos.

Además, las docentes E.G.H. y B.R.P. en ocasiones llaman a sus alumnas “señoritas”, obviando la carga semántica e ideológica que tiene esta palabra para designar a las mujeres.

No pretendo aducir con esto que los esfuerzos realizados por las docentes para aplicar estas perspectivas se anulen al no utilizar un lenguaje inclusivo o deconstruido, pero sí es necesario hacer notar lo difícil de expresarse de esta manera en nuestro idioma, sobre todo en lo oral.

f) Resultados obtenidos por las profesoras al utilizar esta perspectiva

Como veíamos en la sección del Análisis de las Entrevistas, las profesoras, en general, reportan resultados positivos al educar desde este enfoque. Sin embargo, que estos resultados no tengan más profundidad, transversalidad o abarquen a todo el alumnado se debe a varias problemáticas que me parece útil mencionar.

La primera de ellas tiene relación con la precaria situación laboral en las que se encuentran las profesoras y profesores en este sistema educativo. Tienen pocas horas no lectivas, mucha carga horaria de trabajo, pocos momentos de reflexión entre profesorado, bajas remuneraciones, están expuestos/as a violencia, su trabajo es mal valorado dentro de la sociedad, etc. Situaciones que desmoralizan a los y las profesionales de la educación, provocando, muchas veces, una decepción y aburrimiento del sistema educativo, lo que conlleva malas consecuencias para el alumnado. Si el profesorado no está contento con sus condiciones laborales, es muy difícil que entreguen su mejor esfuerzo a la hora de educar a miles de jóvenes que hoy están en esas aulas, lo que se traduce en malos resultados no solo en las pruebas estandarizadas, sino en todo orden de cosas.

La segunda tiene que ver con el discurso imperante en cuanto al género en las comunidades educativas en las que se desenvuelven estas profesoras. La metodología que usan las docentes, los materiales y resultados que obtienen con el uso de este enfoque son cosas invisibles dentro de su contexto. Muy pocos pares y superiores conocen lo que ellas hacen en sus aulas, lo que dificulta que esta perspectiva se amplíe y se contagie a otras asignaturas.

Además, muchos/as de sus colegas no consideran válida o necesaria esta perspectiva. Es más, educan de una manera sexista y discriminatoria. Así lo retrata la profesora D. G. G.: “(...) Ahora, además, también tú escuchas desde colegas, colegas mujeres, “bueno es que eso le pasó por andar pinchando”, “es que ella no se comporta como una señorita”... Ese discurso igual está enraizado en los colegas. Ese discurso sexista, que le da tribuna al cabrito

que se las ha agarrado a todas, pero sí es niña “ah, pero se agarró a medio colegio”. Todavía está hasta ese nivel el discurso”. Claramente, hay una contradicción entre el discurso de la mayor parte de la planta educativa y el trabajo que hacen las profesoras desde una perspectiva de género, lo cual disminuye, ridiculiza y quita valor a la educación no sexista que las docentes de esta investigación intentan instaurar.

De esta manera, el lograr cambios se hace más difícil, pues hay docentes que perpetúan estereotipos, discriminaciones, prejuicios e ideas arcaicas que no hacen más que encasillarnos en un molde dañino del deber ser.

La tercera es que no hay una metodología específica para trabajar la perspectiva de género. Todo lo que las profesoras hacen es exploratorio y creado por ellas, fruto de muchos intentos, de probar cosas nuevas, de evaluar y evaluarse constantemente en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Al no haber directrices claras de cómo educar de forma no sexista, con planificaciones, apuntes, guías, actividades, etc. sugeridas, las profesoras deben hacerlo todo ellas, lo que representa un agotador proceso de creación que se suma a las ya extenuantes jornadas de trabajo.

La cuarta, ligada al punto anterior, es que no hay un lugar o una actividad donde las y los docentes que trabajan esta perspectiva puedan juntarse a compartir experiencias, materiales o metodologías. No hay una instancia donde puedan evaluarse en conjunto, darse ánimo, conversar de sus miedos, trabas, desafíos.

Es cierto que en los Planes y Programas existen algunas indicaciones y sugerencias de actividades para trabajar desde la perspectiva de género, está incluso planteado dentro de los OFT, pero no pareciera que es algo que se haya profundizado o reflexionado. Por ejemplo, a pesar de que haya noción de esta temática, en los Planes y Programas de Lenguaje y Comunicación la mayor parte de las obras sugeridas para trabajarlas en clases son escritas por hombres. Dramático es el caso del Programa Diferenciado de Literatura e Identidad, donde de noventa obras, tres son escritas por mujeres. Esta situación, implícitamente, nos

está diciendo que no hay una preocupación real y total de incluir esta perspectiva, pues las voces femeninas en la literatura están siendo invisibilizadas.

Aunque existe un Plan de Acción 2015-2018 creado por la Unidad de Equidad y Género, las actividades y avances propiciadas por este son aún incipientes. Lograr que en todo un país se instaure la perspectiva de género en educación es una tarea de largo aliento, que requiere de la participación de toda la comunidad. Y en un país como Chile, en el que el aborto es ilegal, no existe el matrimonio igualitario y no hay conciencia de las identidades trans, entre tantas otras cosas, será bastante difícil convencer a toda la comunidad de la necesidad imperiosa de aplicar este enfoque.

Así, estas situaciones provocan que los esfuerzos realizados por las profesoras al educar bajo esta perspectiva no sean suficientes para lograr resultados patentes y claros en todo el alumnado. Las iniciativas de las docentes, en general, se ven invisibilizadas dentro de la comunidad educativa y, obviamente, dentro de la sociedad.

Esto se puede ver en lo observado en las clases, puesto que aunque hay alumnos y alumnas que piensan y discuten estas temáticas de manera muy profunda, existen también estudiantes que hacen comentarios sexistas y homofóbicos, por ejemplo, sin ninguna reflexión de por medio.

Sin embargo, este panorama no es negativo. Las profesoras fueron claras al expresar que esta perspectiva es difícil de trabajar, puesto que cuestiona todo un sistema de relaciones considerado “normal” por el estudiantado, la sociedad y la comunidad educativa. Así, que existan estudiantes que reflexionen, critiquen y pongan en práctica conceptos asociados a la perspectiva de género o, de plano, conceptos feministas, es siempre un resultado positivo, valioso. Son estos casos los que alientan a las profesoras a seguir con esta iniciativa, a no perder la paciencia, a proseguir con tesón y perseverancia, y son también lo que nos motiva a las nuevas generaciones de docentes para educar bajo esta óptica.

En síntesis, esta investigación permite concluir que las experiencias de las profesoras en este campo, aunque datan de varios años, son todavía incipientes y desconocidas. El

camino a instaurar una educación no sexista en nuestro país es largo y no está exento de detractores, trabas y desafíos. Sin embargo, profesoras como estas nos demuestran que cuando hay convicciones, se puede y se debe actuar acorde a ellas.

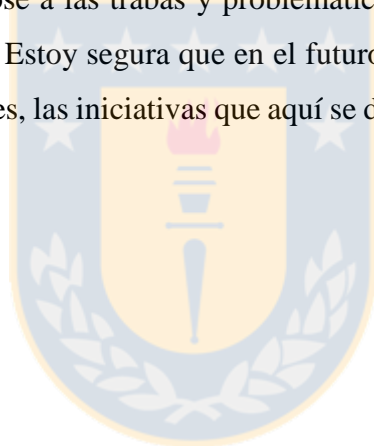


7. COMENTARIOS FINALES

Todo el proceso que significó realizar este trabajo fue, además de agotador, valioso y gratificante.

Tuve la maravillosa oportunidad de conocer las perspectivas, opiniones, ideas y experiencias de estas cinco mujeres valientes, esforzadas y comprometidas. Me empaparon de esperanzas y me dieron la convicción de que una educación inclusiva, equitativa y reflexiva es posible.

Su trabajo es importantísimo y merece ser reconocido por lo que es: vanguardia educativa. Estas profesoras llevan años trabajando bajo esta óptica, adelantándose al resto de sus colegas, enfrentándose a las trabas y problemáticas que nos dieron a conocer, pero perseverando y resistiendo. Estoy segura que en el futuro la educación no sexista será algo de sentido común y, entonces, las iniciativas que aquí se documentan serán aún más valiosas por ser pioneras.



REFERENCIAS

Agencia de la Calidad de la Educación. (2015) PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes OCDE. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Resultados_PISA2015.pdf

Agencia de la Calidad de la Educación. (2015) Resultados TIMMS Chile. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/TIMMS_presentacion_BAJA.pdf

Bellucci, M.. (1992) De los estudios de la mujer a los estudios de género: Han recorrido un largo camino... En *Las mujeres en la imaginación colectiva* (27-51). Barcelona:Paidós.

Bonder, G. (2001). *La transversalización del principio de equidad de género en la educación: cuestiones conceptuales y estratégicas. Revisión de conceptos, dimensiones del cambio y lecciones aprendidas en distintos contextos.* Argentina:Políticas/FLACSO. Disponible en http://www.catunescomujer.org/catunesco_mujer/documents/Bonder_transv_equidad_genero.pdf

Cisterna, F. (2004) La enseñanza de la Historia y currículum oculto en la educación chilena. *Revista de Docencia*, 23, 48-59.

Conway, J., Bourque, S., y Scott, J. (2000) El concepto de género. En *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (s.p) Ciudad de México: Bonilla Artigas Editores

Díaz Andrade, E. (2015) *La desigualdad salarial entre hombres y mujeres. Alcances y limitaciones de la Ley N° 20.348 para avanzar en justicia de género*. Santiago de Chile: Andros Impresores

Giroux, H. (1985) Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, 44, 36-65.

González Díaz, B. (1999) Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar* 12, 79-88.

Guerrero Caviedes, E. (2005) *Transversalización de la perspectiva de género en Chile: En la búsqueda de la equidad*. Trabajo presentado en X Congreso del Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo.

Guerrero, E., Hurtado, V., Azúa, X. y Provoste, P. (2011). *Material de apoyo con perspectiva de género para formadores y formadoras*. Santiago: Hexagrama Consultoras/CPEIP.

Guerrero, E., Provoste, P., y Valdés, A. (2006) Acceso a la educación y socialización de género en un contexto de reformas educativas. En Provoste, Patricia (Ed.) *Equidad de género y reformas educativas: Argentina, Chile, Colombia y Perú*. (pp. 7-51). Santiago de Chile: Hexagrama Consultoras

Hernández, Yuliuva. (2006). Acerca del género como categoría analítica. *Nómadas, Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. 13, s.n.

MINEDUC. (2014) Educación para la Igualdad de Género. Plan 2015-2018. Recuperado de [\[http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/CartillaUEG.pdf\]](http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/CartillaUEG.pdf)

MINEDUC. (2016) *Lengua y Literatura. Programa de Estudio Primero Medio* ISBN 9789562925976

MINEDUC. (2015) *Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio Tercero Medio* ISBN 978-956-292-535-8

MINEDUC (2016). *Bases curriculares 7° básico a 2° medio*. ISBN 9789562925815

MINEDUC (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media Actualización 2009*.

Money, J., Tucker, P. (1978) *Asignaturas sexuales*. Barcelona:A.T.E

OCDE (2016). PISA 2015, Resultados clave. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>

Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. *Nueva Antropología*, 8, 95-145.

SIES. (2016) Informe brechas de género en educación superior. Datos 2016. Recuperado de http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/brechas%20de%20genero%20en%20educacion%20superior_sies_2016.pdf

Yepes, M. (2010) *Posturas de género de los y las docentes en el currículo oculto de Bachillerato*. Trabajo de Grado, Magíster en Educación y Desarrollo Social, Universidad Tecnológica Equinoccial, Ecuador.