



**UNIVERSIDAD DEL BÍO - BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
MAGISTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN GESTIÓN CURRICULAR**

“Creencias y Expectativas de Género: *La Brecha Ideológica en la Educación de Hombres y Mujeres*”

***Actividad Formativa Equivalente para la obtención
del Grado Académico de
Magíster en Educación con mención Gestión Curricular***

***Alumna:
Ana Rosa Garrido Roca
Profesor Guía:
Carlos Mauricio Salazar Botello***

Chillán – Chile, julio de 2013.

DEDICATORIA

“Cuando escribo sólo existe lo que escribo. Aquello que he sentido como diferente, que no he podido decir y que se me ha escapado, son ideas o un verbo robado, y que destruiré para reemplazarlo por otra cosa”.

Rodez, abril 1946

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha permitido sumergirme en el mundo de las desigualdades, reivindicaciones, demandas justas o no tan justas, de manera casi desesperada, intentando encontrar la razón que debe responder al ser y estar. Como era de esperar, ha posibilitado el crecimiento personal, así como también, la mirada con la que se enfrenta la vida diaria, ha generado una profunda reflexión acerca de lo que soy y quisiera llegar a ser, a mi desarrollo profesional y personal. Así mismo, este trabajo es producto de la constancia, del “hambre” por comprender la sociedad en la que vivo, también es fruto de la bondad y la paciencia de las personas que han estado junto a mí.

Al Mg. Mauricio Salazar, profesor guía en primera instancia de la investigación, posteriormente de esta monografía, porque ha hecho crecer en mí la capacidad de escucha, ha depositado su confianza y me ha ayudado a afrontar esta tarea. Me gustaría destacar y valorar su profesionalismo y su capacidad crítica que sin lugar a dudas se transformó en una construcción, su constante preocupación, su seriedad y, por sobre todo, su comprensión a lo largo del proceso.

A mi familia, lo más maravilloso y preciado que tengo en la vida.

Gracias.

ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO N°1: EL GÉNERO OBJETO DE ESTUDIO DE LAS CIENCIAS SOCIALES	3
1.1. Introducción.....	3
1.2. El concepto de género en las ciencias sociales	3
1.3. Postulados y concepciones ontológicas de género.....	4
1.4. El género y sus representaciones sociales.	9
1.5. Creencias y estereotipos de género... su vinculación con las representaciones sociales.	13
CAPÍTULO N°2: ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LOS AVANCES Y COMPROMISOS DE GÉNERO EN CHILE.....	18
2.1. Introducción.....	18
2.2. Compromisos democráticos.....	18
2.3. Antecedentes de la Inequidad Territorial de Género en Chile.....	21
2.4. La Educación, políticas ideológicas necesarias para el desarrollo con equidad de género.....	23
2.5. Variables que han sido consideradas en las políticas públicas relacionadas con educación con perspectiva de género.....	26
2.5.1. Alfabetismo.....	26
2.5.2. Años de Escolaridad.....	26
2.5.3. Población de 15 años y más.....	27
CAPÍTULO N°3: EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO, LA IGUALDAD Y EQUIDAD DE GÉNERO.....	28
3.1. Introducción.....	28
3.2. Educación y Transversalidad	28
3.3. Educación y Reproducción Social: la explicación al sexismo.....	31
3.4. Formación Docente, una responsabilidad social de las Instituciones de Educación Superior para la educación con igualdad de género.	35
3.5. Género y Cultura Organizacional	37
3.6. Creencias y Expectativas de género en la Educación Chilena.	40
3.7. Violencia al género femenino en el sistema educacional Chileno.....	43
3.8. Calidad para la Equidad de género: demanda social para una educación futura con igualdad de género.	45
CONCLUSIONES.....	50
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	53

RESUMEN

Las personas que trabajamos insertos en los medios educativos disponemos en este momento de trabajos serios, realizados por diferentes autores y autoras que generan gran interés sobre las diversas consideraciones, formas de ver e implementar el curriculum no tan solo explícito, sino también implícito, que son significativamente útiles para desarrollar con eficacia y responsabilidad social, nuestro trabajo pedagógico.

Los trabajos revisados para la elaboración de esta monografía se han construido bajo un supuesto básico, la educación es un proceso comunicacional, dialógico, y en consonancia con todo ello, podemos apoyarnos en sus resultados y conclusiones, que aportarán de manera significativa a mantener los diálogos y la comunicación genuina, que nuestros estudiantes esperan que nosotros podamos establecer con miras a una educación más verdadera, inclusiva e igualitaria.

El propósito de esta monografía, es elaborar a partir del supuesto básico mencionado anteriormente, valorando la capacidad que tiene para actuar como fundamento de nuestras creencias y expectativas como docentes. Este trabajo lleva por título, "Creencias y expectativas de Género: La brecha ideológica en la educación de hombres y mujeres", tal como se explicita se pone por manifiesto algunos hechos sobre la utilización de la información y la práctica de ejercer la enseñanza no sólo de aspectos cognitivos, sino también procedimentales y por sobre todo actitudinales.

INTRODUCCIÓN

La sociedad chilena, ha dejado atrás el siglo XX, que se caracterizó por ser una época cargada de acontecimientos históricos, los que destacaron por la rapidez con que fueron sucediendo. Lo anterior, considerando la incorporación del género femenino y el reconocimiento de sus derechos, uno de los más significativos acontecimientos sociales.

Sin embargo, los aspectos concernientes al enfoque de género son procesos que no terminan de concluir, por el contrario, requiere de seguir avanzando, la sociedad así lo demanda. Muchas veces los medios masivos de comunicación, así como algunos teóricos, presentan el tema como agotado y a su juicio, resuelto; pero muy por el contrario otros entendemos que las relaciones socioculturales del hombre y de la mujer no se manifiestan de manera equitativa, sigue prevaleciendo un género por sobre el otro. A través, de este análisis se desea buscar mediante el ámbito educacional y el análisis de nuestra cultura, posibles respuestas que pudieran ayudar a mejorar las relaciones entre ambos géneros, dado que estas relaciones desiguales son la razón por la cual queda mucho por avanzar en esta temática.

El argumento que quisiéramos tratar de sostener a lo largo de los capítulos que componen este trabajo y, por consiguiente, del desarrollo de estas páginas es el siguiente: Es imprescindible educar en género, dado que las problemáticas derivadas desde esta perspectiva, constituye el eje de la desigualdad social, así como las creencias contradictorias que priman como ideología en nuestro sistema educacional logran influenciar en el desarrollo sociocultural de las personas.

Nuestro sistema educativo, y a partir, de las últimos procesos de reforma, así como también los últimos gobiernos elegidos democráticamente en nuestro país, están realizando esfuerzos por acercar esta perspectiva de educación en género a la materialización de las igualdades en los procesos de formación de niños y niñas. Lo anterior, es una demanda de la sociedad actual, en tanto se configura como una sociedad carente de equidad social, por ello será profundizado en el capítulo dos de este trabajo, mediante la exposición de hechos y resultados contextualizados de la historia y su vinculación al currículum educacional chileno.

El trabajo que a continuación presentamos consta de tres capítulos, el primero de ellos establece desde las ciencias sociales un acercamiento a la historia de la concepción del género donde es importante rescatar las primeras concepciones de sus teóricos y de esta manera vivenciar la evolución del concepto. El segundo capítulo realiza una descripción de las políticas gubernamentales que han sido implementadas como parte de los compromisos de los gobiernos democráticos y los ámbitos de accionar de estos mismos. El tercer capítulo, se configura bajo la mirada de un análisis crítico que recoge lo planteado en los dos capítulos anteriores, a partir de lo que se logra establecer reflexiones argumentadas y críticas respecto al género

y su materialización en la educación, de igual modo, se recogen algunas apreciaciones que dicen relación con antecedentes que hoy tienen incidencias en las políticas públicas educacionales. Por último, se expresan las principales conclusiones a las que se han podido llegar a partir de este trabajo.

CAPÍTULO N°1: EL GÉNERO OBJETO DE ESTUDIO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

1.1. Introducción

La comprensión del concepto de género, así como su implicancia en el mundo actual y su proyección en el futuro es lo que dará cuerpo y sustento teórico a este capítulo que pretende contribuir al conocimiento científico más allá del concepto.

En este capítulo se establece qué tipo de relaciones ha tenido el concepto a través de la evolución de las ciencias sociales y particularmente la escuela filosófica positivista.

1.2. El concepto de género en las ciencias sociales

La diversidad de puntos de vista, así como también las opciones teóricas que por mucho tiempo se vienen barajando en torno al concepto de género, es posible relacionarlo con la construcción de las ciencias sociales¹ y a la variedad de hipótesis filosóficas en las cuales se sustentan esa tarea teórica y metodológica. En sentido estricto, el concepto de género debe dar respuesta a los supuestos básicos referido a su naturaleza y a las posibilidades y niveles de conocimiento que se tienen y pueden lograr de él. Así como las ciencias sociales contienen diversas hipótesis ontológicas², también el concepto de género responde a diferentes concepciones del mundo.

El uso del concepto género debe obedecer a lo que Heidegger llamó el *Dasein*³, que se aparta de lo que pudiera considerarse observar como una comprensión general del ser en tanto es tal, sino se requiere relacionarla con la investigación del modo particular de ser como somos los seres humanos, de esta manera en este

¹ Entiéndase la construcción de las Ciencias Sociales como la elección del modelo que tienen las ciencias al interior de las culturas y que para ello la finalidad que persigue es la de comprender e interpretar los fenómenos de la realidad social, no sin antes haber investigado al interior de dicha sociedad. Considerando para ello los preceptos metodológicos de la ruptura y la vigilancia epistemológica, del epistemólogo francés Gastón Bachelard aceptados por los sociólogos, también de su misma nacionalidad Pierre Bourdieu, Jean Claude Chamboredon y Jean Claude Passeron, discípulos de Bachelard.

² Posibles postulados y nuevas transformaciones de los seres en la medida que existen como entidades abstractas. Nos hemos situado en profundas transformaciones mediante el desarrollo de nuevas comprensiones de los seres humanos, aunque formamos parte de un movimiento más expansivo y que incorpora el concepto de género con diferentes aproximaciones a las ciencias sociales es importante constituirse en un nuevo observador de los fenómenos humanos.

³ “*Dasein*” es una palabra compuesta de origen alemán y que ha sido traducida como “ser- ah!”. El filósofo Martín Heidegger la utilizaba para explicar donde el ser se capta con su sentido original y natural, existen muchos autores que señalan que el “*Dasein*” sería el objeto por el cual Heidegger buscaría una interpretación analítica de la filosofía.

primer capítulo se hará referencia a la comprensión genérica, a nuestra interpretación, de lo que significa ser “ser humano”⁴.

Una vez que comprendemos lo que significa ser seres humanos, que por tanto, es una comprensión primaria, podremos comprender otras significancias y nos acercaremos a los planteamientos, entendiendo que todos ellos tienen una base que explica el *Dasein* del género para los autores observados, estudiados e investigados.

1.3. Postulados y concepciones ontológicas de género

Para trabajar con el criterio de coherencia se describirá la categoría de género abordándola más allá de los prejuicios y preconcepciones, por el contrario se requiere abordarla en ausencia de ellos, en el sentido más amplio, desde la escuela filosófica positivista⁵, según la cual todo conocimiento y nuevo conocimiento debe ser observado y basarse en la experiencia sensible, sólo así, podrá llamarse un conocimiento genuino.

El concepto de género, fue introducido en la teorización feminista por Rubin (1986) para referirse al sistema de jerarquías sociales basado en las diferencias sexuales y tiene sus antecedentes en los estudios realizados en la década del cincuenta por John Money (sexólogo neozelandés) y por Robert Stoller⁶ en los años sesenta. Stoller (1968) es quien establece más nítidamente la diferencia de concepto entre sexo y género basándose en muchas de sus investigaciones sobre niños y niñas que, a raíz de problemas anatómicos congénitos, habían sido educados y educadas atendiendo a un sexo que no se correspondía con el propio. Stoller destaca la prioridad que en la especie humana adquiere el “otro significativo” por sobre la constitución anatómica, ya que cuando el cuerpo biológico no concuerda con la percepción o el proyecto identificadorio que los padres elaboran respecto del niño o la niña, es el deseo parental lo que prevalece. Así, el sentimiento de ser mujer o de ser hombre, se establece a mediados del segundo año de vida, mucho antes de que se configure la representación de la diferencia de los genitales. (Meler, 1999).

Estos autores conceptualizan lo que hasta ese momento algunas investigaciones habían comenzado a observar: la inexistencia de una relación causal unívoca entre la biología y el comportamiento social del ser humano, especialmente en lo referido a las diferencias entre los sexos. Siguiendo en esta línea, se ubican estudios antropológicos, como los de Mead (1947) (citada por Kirkwood, 1987), quien en su clásico estudio en tres tribus de Nueva Guinea (los arapesh, los mundugumor y los

⁴ Hacemos referencia al ser humano como a las distintas interpretaciones de nuestras dimensiones constituyentes y que nos determinan en cuanto poseemos características similares y que a su vez nos conforman con una particular forma de ser.

⁵ Escuela a la que se adhieren varios filósofos como Francisco Bacon, considerado el padre de la escuela y Augusto Comte, que podría ser el autor con quien más se identifica esta escuela filosófica.

⁶ Robert Stoller fue Doctor en medicina, psicoanalista y profesor en la Universidad de California en Los Ángeles, EE.UU.

tchambuli) demuestra que los que se creían atributos sexuales no eran esenciales en los seres humanos, puesto que era posible encontrar culturas en las cuales los hombres exhibían conductas “femeninas” y las mujeres conductas “masculinas”, de acuerdo a los parámetros culturales cristiano-occidentales.

Desde la mirada de Scott (1996 y SERNAM 2004) “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder”, por otra parte distingue cuatro elementos esenciales: los símbolos y los mitos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples⁷, los conceptos normativos que manifiestan⁸, las instituciones y organizaciones sociales de las relaciones de género⁹ y por último la identidad¹⁰. A partir de esta definición podemos establecer aportes significativos y fundamentales en el sentido de aclaración del término género, la más relevante sería que “género” es muy distinto de mujer, por lo tanto, no es aplicable el concepto de mujer como sinónimo de género.

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

Es relevante dejar claramente establecido cuál es la diferencia existente entre el concepto de sexo y género, pues el uno no incluye al otro. El concepto de género, ha sido objeto de cuestionamientos, análisis y críticas, pero también ha sido mal entendido, en esta investigación se trabajará como objeto de estudio que se restringe al tratamiento de la identidad sexual, a las características biológicas de la persona y aborda a la mujer como sujeto de una reciprocidad entre ambos sexos, cuyos roles e imágenes son definidas culturalmente en las diversas sociedades y que son cruciales a la hora de educar a ambos géneros.

De esta manera sexo y género se definen como:

- **Sexo:** (Del lat. *sexus*). Condición orgánica, masculina o femenina, de los animales y las plantas. (RAE) por tanto, el sexo se debe entender como

⁷ Pues cada cultura proporciona diferentes representaciones en relación al género, sean éstas gráficas o pertenecientes a la idiosincrasia del pueblo, dadas a conocer a través del lenguaje, las artes, la forma de relacionarse, entre otras.

⁸ Se refiere a los conceptos que se han contruidos o elaborados para dogmar sus doctrinas, como por ejemplo; la religión, la educación, las leyes, políticas, entre otras.

⁹ Entiéndase como las políticas laborales, institucionalidades, familia, entre otras.

¹⁰ Scott en este último elemento abre la posibilidad a que la identidad podría construirse desde el ámbito individual, como también grupal. Desde esta perspectiva la autora mezcla la identidad genérica con la identidad subjetiva del individuo.

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

- Género: red de rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que, a través de un proceso de construcción social, diferencia a los hombres de las mujeres. Esta construcción tiene las siguientes características: es histórica y, como tal, se nutre de elementos que por ser mutables en el tiempo y en el espacio son también susceptibles de modificación mediante intervenciones; es *ubicua* en el sentido que permea la micro y macro esfera de la sociedad a través del mercado del trabajo, del sistema educativo, de los medios de comunicación, de la religión, del aparato político, de la recreación, de la familia, de las relaciones interpersonales, de la salud y de la misma personalidad; y es jerárquica porque la diferenciación que se establece entre hombres y mujeres, lejos de ser neutra, implica valoraciones que atribuyen mayor importancia y valía a las características y actividades asociadas con el hombre (Gómez, 1993 y Corsi, 2003).

Esta última estimación, llama la atención pues serealiza una distinción de valor entre ambos géneros, sin embargo, no hay motivo para ello. En Latinoamérica, desde los años '70 se comenzó a hacer visible la crisis del sistema de sexo/género, debido a un conjunto de procesos que se potenciaron entre sí y a actores que tenían y tienen intereses que pugnan por imponerse. Entre los procesos se destacan los generados por las políticas de ajuste económico, la reformulación del papel del Estado, la creciente globalización de la economía y de los cambiosdemográficos y la presencia de la pandemia del VIH/sida” (Olavarría, 2003). Llama la atención puesto que hoy, en el entendido cultural el género es cuestionado en cuanto a los aprendizajes y dogmas sociales sobre lo que se espera de ellos, que en ningún caso debe ser la supremacía de uno por sobre el otro.

En este mismo contexto, es significativo señalar que hay conceptos que impactan por los cambios que han producido en la sociedad, cambios culturales y generacionales que afectan las creencias y las representaciones que se tiene del comportamiento, intereses, expectativas, entre otros, de las personas, comunidades y sociedades completas. Estos cambios también se producen a nivel lingüístico, en términos de género, como por ejemplo, la separación del significado de sexualidad y de reproducción, puesto que las experiencias de uno y otro son significativamente opuestas y diferentes, otro ejemplo es el concepto de proveedor, utilizado desde siempre para graficar la categoría de trabajador responsable de mantener la familia, mientras que hoy tanto proveedor como su símil jefe de hogar se utilizan en femenino, dado que ambos géneros realizan esa función¹¹.

¹¹ En relación al concepto de jefa de hogar, éste ha variado en los últimos años según encuesta casen realizada por el Ministerio de Planificación del gobierno de Chile, el año 2003 existía un 25,9% de mujeres jefas de hogar, hacia el año 2009 las jefas de hogar en el país llegan al 33,1%. Esta cifra es calculada hacia el total de hogares encuestados en el país.

Estas transformaciones obedecen a un constructo, dado por el discurso específico, pues lo que hoy en día existe es una “transformación discursiva del género” que nos hace asirnos a la realidad. De esta manera, el lenguaje más que interpretar va construyendo esta realidad, y es así como el género sólo comienza a existir cuando la sociedad lo comienza a construir (pues la realidad no existe hasta que se construye). Vemos esto de muchas maneras. Al decir lo que decimos, al decidir decirlo de un modo y no de otro, u omitiendo nuestro pensamiento no diciendo nada respecto de algo, abrimos o cerramos posibilidades para nosotros mismos y, muchas veces, para las personas que nos rodean y que de una u otra manera ejercemos cierta influencia.(Echeverría, 2002).

Desde sus inicios la relación entre los conceptos sexo/género ha estado superpuesto a la idea que existe la suposición de un sistema binario de géneros, esto es, que se mantiene implícitamente la idea de una relación mimética entre género y sexo, en la cual el género refleja al sexo o, sino, está restringido por él (Bertler, 2001). Lo anterior, evoluciona cuando el concepto de género es teorizado y la comunidad científica concuerda en que género es la interpretación cultural del sexo o viceversa, el género se construye culturalmente.

Es en este contexto, y atendiendo a la evolución cultural es que surge el concepto de lenguaje inclusivo, que comienza a cobrar sentido a partir del plano simbólico, pues lo que refiere a género la sociedad lo ha captado y lo ha incorporado (bien o mal) en el acervo a partir de este plano.

Es así que el género, como forma que refiere a la organización social y que establece y explica las relaciones entre los sexos resulta clave para todas las ciencias sociales que tienen como objetivo pretender analizar sociedades del pasado o del presente, próximas o lejanas. La premisa básica de la renovación de las ciencias sociales consistirá en el reconocimiento de que el sexo femenino, como grupo social específico distinto del masculino, constituye el eje conceptual de la nueva historia y la evolución al concepto de género es trascendental para determinar las transformaciones sociales respecto de ello. “En ella, las relaciones entre los sexos tendrán un peso decisivo en la heurística y la hermenéutica de los acontecimientos o en la evolución de las sociedades”. (Nash, 1982; Perrot y Duby, 1991).

Es evidente que las funciones o tareas que desempeñan las mujeres se han demandado siempre, así como también los roles sociales que han desempeñado, cualesquiera que estos hayan sido, debieron ser tan importantes como los del hombre para la supervivencia, cohesión social, desarrollo, conformación ciudadana, entre otras. Sin embargo, sus esfuerzos y contribuciones no han sido reflejados por las ciencias sociales pues éstas fueron en el pasado, generalmente, construidas por varones y que no fueron capaces de graficar estas contribuciones o valorarlas de modo tal que hoy se pudiera por una parte determinarlas y atribuir el desarrollo de

las sociedades a dichas contribuciones y por otra parte, verificar cuán han aportado ambos géneros a la evolución cultural.

Nash (1982) señaló que: “a pesar de que el sexo femenino ha representado la mitad, y más, de la población humana, las diversas corrientes historiográficas, tanto tradicionales como renovadoras, habían marginado a la mujer de sus estudios”. Lo anterior, en la actualidad se explicita de manera distinta, se evidencia que el género femenino se incorpora al quehacer teórico y práctico de las ciencias sociales, con el objetivo evidente de enriquecer los discursos de las distintas disciplinas, razón por la cual, hoy no es posible desarrollar una visión androcéntrica de las éstas mismas.

En pleno siglo XXI, es posible investigar en las distintas corrientes de las ciencias sociales cuáles han sido el o los espacios que han dedicado a las mujeres en el pasado o en qué medida se fue adoptando esta perspectiva tanto en los estudios como en sus distintas concepciones metodológicas¹². A propósito de ello, no se puede desconocer que lo que produjo un cambio sustantivo en la autoconciencia del género femenino, fueron las opiniones, demandas sociales, reflexiones y/o pensamientos de corte filosóficos o intelectuales realizados principalmente por mujeres en el siglo XIX que lograron cambiar el escenario. Por esta razón, se le considera y atribuye este cambio de conciencia al movimiento feminista, que entre otras demandas, expuso su malestar frente a lo que señalaba por ejemplo, Spencer exponente de la concepción darwinista de las ciencias sociales y que señaló junto a otros pensadores que el cerebro femenino tenía un menor tamaño que el del hombre y que su espacio de interacción se condicionaba al espacio doméstico.

Con todo lo expuesto anteriormente, es lícito preguntarse ¿cuál es el rol asignado dentro de las ciencias sociales a la mujer? ¿Cómo se expresa y cuál es su contribución a la sociedad? Durkheim (1897) señala que existe una subordinación de la mujer y ésta se debe a que es necesaria para mantenerla cohesión social y Max Weber¹³ (s/f) destaca el rol de la mujer como fundamental al interior de la familia y que ésta es el núcleo que garantizaría la estabilidad social, sin embargo coexisten con creencias que señalan a las mujeres como seres inferiores a los hombres, que el hombre es el jefe de hogar, que el hombre tiene derecho de propiedad sobre la mujer y los hijos y que la privacidad del hogar debe ser defendida de las regulaciones externas (Corsi, 2003).

Por otra parte, resulta verdaderamente complejo lograr realizar un análisis en el que se determine la diferencia en cuanto a la participación directa del género femenino en la vida social, si este análisis se realiza a través de demandas, reivindicaciones,

¹² Si se desea profundizar en la aseveración se recomienda consultar el trabajo de Enrique Gomáriz (1992), titulado “Los estudios de género y sus fuentes epistemológicas: periodización y perspectivas”, a partir de este estudio se puede construir un esquema que contribuirá a la visión que se tenga del enfoque de género en las ciencias sociales. Su trabajo resume el acontecer desde el siglo XVII en adelante.

¹³ Max Weber será para la historia uno de los primeros estudiosos en teorizar sobre el concepto de patriarcado y la influencia de su dominación en la sociedad.

manifiestos sociales, entre otros. Sin embargo, para De Barbieri (1990) las académicas femeninas de distintos países y disciplinas de estudio han optado por dos vías fundamentales: a) Revisar las sociedades y sus estructuras para detectar los orígenes de la división del trabajo según el sexo, y los mecanismos de poder que generan la subordinación de las mujeres, y b) Estudiar las condiciones de vida y de trabajo de las mujeres y sus contribuciones a la cultura, la economía y la política de cada sociedad. Esta última vertiente ha producido tal interés, que tanto en Chile como en otros países se ha considerado la producción de estudios, financiamiento para proyectos, la creación de programas, centros de documentación (entre otros) sobre las mujeres, estos últimos en centros académicos como en organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.

Es importante destacar que De Barbieri (1990), sostiene en complementación al párrafo anterior, que las premisas sobre las cuales se trabaja en las dos corrientes, antes descritas, sostenían por un lado, que la subordinación de las mujeres es producto de determinadas formas de organización y funcionamiento de las sociedades. Por lo tanto, hay que estudiar la sociedad o las sociedades concretas, y por el otro, no se avanzará estudiando únicamente a las mujeres, puesto que el objeto es más amplio. Requiere analizar en todos los niveles, ámbitos y tiempos las relaciones de mujer-varón, mujer-mujer y varón-varón. Esta última, cobra relevancia en tanto, estos estudios, proyectos, programas, entre otros, se dedican en su génesis a la elaboración de material únicamente del género femenino y a establecer de manera casi ciega, su relación de desigualdad e inequidad.

Desde esta perspectiva ¿deberían las corrientes metodológicas de las distintas ciencias sociales ser cuestionadas, aprovechadas o reformuladas? Desde esta nueva óptica se podría señalar que sí.

1.4. El género y sus representaciones sociales.

Todos los procesos de vida, son procesos culturales y todas las personas son seres de cultura, aprenden cultura, generan cultura y viven a través de su cultura (Díaz Guerrero, 2003). En este sentido, hombres y mujeres, son parte de un proceso sociabilizador constante, en donde visualizan expectativas, cosmovisiones, normas, reglas, principios y otros, que existen en torno a su género, así cada cultura configura, establece, regula, otorga sentido a un conjunto de ideas que se materializan en creencias y valoraciones sobre la real connotación que tiene el ser hombre y el ser mujer. De esta manera, se condiciona las características atribuibles a unas y a otros, también los comportamientos, pensamientos e inclusive las emociones, que convencionalmente, son adecuados para hombres y mujeres, atendiendo a los estereotipos sociales (Araya, 2002).

Moscovici propuso el concepto de representación social en el año 1961, desde su aparición y elaboración conceptual se ha desarrollado hasta alcanzar la teoría que ha permeado las ciencias sociales, puesto que constituye una nueva unidad de

enfoque que por una parte unifica y por otra integra lo individual y lo colectivo, lo simbólico y lo social, esto es: el pensamiento y la acción.

La teoría de las representaciones sociales entrega una valiosa oportunidad para trabajar y visualizar el comportamiento de las personas estudiadas dentro de un marco explicativo y que no se suscriben tácitamente a las circunstancias particulares de la interacción, sino que trasciende más allá llegando a un marco cultural y a las estructuras sociales más amplias tales como por ejemplo las estructuras de poder y de subordinación, que son claves para comprender el enfoque de género.

Para Araya (2002) las representaciones sociales constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa¹⁴. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas humanas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de acción y, por ende, la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo. En este sentido, debido a que es una necesidad relacional, el género debe incluir tanto a hombres como a mujeres en este “reyado de cancha”. Al igual que los conceptos de raza, religión, etnia, el género se puede considerar como una herramienta de análisis interpretativo para poder comprender de manera eficaz los procesos sociales, de tal manera que se facilite la comprensión de las demandas y necesidades diferenciadas subyacentes tanto de hombres como de mujeres.

Cuando nos referimos al constructo representaciones sociales y lo asociamos dialécticamente al concepto de género, lo hacemos considerando que las personas hacen referencia a los distintos objetos sociales asociados al género femenino y masculino y que tienden a realizar acciones que van desde clasificar, explicar y, además, a evaluar desde su imaginario particular y colectivo cada elemento que se lo representa.

Lo anterior, se consigue solo configurando la representación social del objeto, en este caso género. Esto significa, como lo señala Jodelet (1984), que representar “es hacer un equivalente, pero no en el sentido de una equivalencia fotográfica sino que, un objeto se representa cuando está mediado por una figura”. Por lo tanto, la representación solo tendría su aparición, mediada por esta condición, así como también su contenido correspondiente. Esto, nos ayudaría a los individuos a lograr percibir, conocer y reconocer nuestra realidad y la de otros, mediados por las explicaciones de dichos fenómenos y que se logran extraer de los procesos de comunicación y del pensamiento construido y validado socialmente.

¹⁴Situación que se profundizará en el capítulo N°3 dado la relevancia que tiene en educación esta transmisión de sistemas cognitivos que son los que hoy en día establecen la brecha ideológica en la educación de hombres y mujeres.

Las representaciones sociales por tanto, logran sintetizar estas explicaciones y logran referenciar dicha explicación a un tipo específico de saber que se transforma en determinante para conocer cómo piensa y organiza la vida cotidiana la persona y de esta manera, cómo se piensa y organiza la cotidianidad social. Lo anterior, llevándolo al plano individual como al colectivo, lo que se traduce en un conocimiento o saber individual que puede tener asidero en un conocimiento o saber de sentido común en tanto se vuelve social.

El conocimiento o saber de sentido común es, en su origen, según Reid en 1998 una forma de percibir, razonar y actuar. Por tanto, cada individuo, sea este hombre o mujer percibiría, razonaría y actuaría conforme a su conocimiento de lo que significa ser hombre o mujer en la sociedad en la que se encuentra, importante sería determinar ¿Por qué hay tanta disparidad de este conocimiento entre los colectivos femeninos y masculinos de una misma cultura? ¿Será posible que aún no exista una representación social del género femenino y/o masculino?

Según los teóricos de las representaciones sociales, el conocimiento de sentido común se debe considerar un conocimiento de tipo social debido a que está socialmente elaborado¹⁵. De esta manera, incluye contenidos conceptuales, actitudinales, afectivos y simbólicos que cumplen con una determinada función y que no se restringe a ciertas orientaciones de las conductas que tienen las personas en su cotidianidad, sino también en las formas de cómo organizan y se comunican tanto en las relaciones interpersonales como entre los grupos sociales en que participan y/o pertenecen. Las representaciones sociales, en definitiva, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa (Araya, 2002).

Las representaciones sociales en relación al género, se configurarían como sistemas complejos de códigos, valores, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que dependen del medio cultural en que viven y se desarrollan las personas pertenecientes a ambos géneros, de la estructura social que ocupan dentro del sistema social, su personalidad, su capacidad de arraigo e identidad, de sus experiencias, aprendizajes y que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normada convencionalmente, en tanto establece los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo. Las desigualdades e inequidades entre ambos géneros estarían por tanto, mediadas o favorecidas por esta representación social de ambos géneros.

¹⁵Lo que explicaría que existan tantas concepciones de lo que significa ser hombre y/o mujer en la actual sociedad chilena. Se podría pensar que el concepto de género está elaborado en el plano del conocimiento individual y que tanto su percepción, conocimiento y reconocimiento no ha sido lo suficientemente socializado como para que se elabore un constructo social que represente el sentido común de la sociedad y que por tanto, se transmita en los procesos de comunicación y que logre un conocimiento elaborado socialmente.

Analizando la teoría de las representaciones sociales y asociándola al concepto de género, se puede analizar desde la teoría el proceso mediante el cual se formula la representación social, a dicho proceso se le denomina “proceso de objetivación” que refiere a transformar los conceptos abstractos en experiencias que se materializan en nuestras actividades o experiencias cotidianas, por lo que mediante este proceso lo invisible se convierte en algo perceptible (Araya, 2002).

Este proceso antes descrito estaría compuesto por tres fases (Jodelet, 1984), a saber:

- La construcción selectiva: es decir, la retención selectiva de elementos que después son libremente organizados. Se establece que dicha selección se da junto a un proceso de descontextualización del discurso y se realiza en función de criterios culturales y normativos¹⁶.
- El esquema figurativo: en esta fase, el discurso se estructura y objetiviza en un esquema figurativo del pensamiento, sintético, condensado, simple, concreto formado con imágenes estructuradas, lo que Moscovici denominó “núcleo figurativo”¹⁷.
- La naturalización: Responde a la transformación de un concepto en una imagen que pierde su carácter simbólico arbitrario y se convierte en una realidad con existencia autónoma¹⁸.

Las cuatro funciones de las representaciones sociales (Sandoval, 1997) son:

- La comprensión, función que posibilita pensar el mundo y sus relaciones.

¹⁶Asociando esta definición de la primera fase (de la teoría de las representaciones sociales) al concepto de género, podríamos señalar que si consultamos a una mujer y a un hombre, ambos nacidos en los años '80 en nuestro país y le pidiéramos configurar el concepto de género, sería totalmente relativa la respuesta y se ajustaría, esencialmente al estrato socioeconómico en el que se desarrollaron, a la estructura familiar en la que crecieron, al nivel educacional que logro conseguir, al nivel lingüístico que evidencian, entre otros. Lo anterior, dado que cada uno habrá registrado solo aquello que se ajustó al estrato social en el que se desarrolló o se desenvuelve, a la escala de valores y principios morales que posee, puesto que finalmente cada persona procesa en su estructura mental la información y, puesto que no siempre son coincidentes con las de otras personas, se diferencian entre sí perteneciendo a una configuración personal del concepto.

¹⁷ En este contexto cuando se señala “que género se atribuye a hombre y mujer independiente del sexo de ambos” el núcleo figurativo, se asociaría a la figura de una mujer con rasgos de personalidad, conducta, valores asociados al género femenino y lo mismo sucedería con los hombres. Sin embargo, cuando comunicacionalmente se transfiere el conocimiento de los rasgos que constituye a una mujer y que la diferencia de un hombre se construye una figura femenina y una masculina que corresponde a la diferenciación de los rasgos fisiológicos esto es; el largo del pelo, pechos, fisonomía corporal y por supuesto, sus genitales. Por tanto, es importante determinar que núcleo figurativo estamos socializando a través del discurso y/o la iconografía.

¹⁸ En esta fase se reconstruyen las imágenes simbólicas y se naturalizan en la realidad cotidiana de las personas, a lo anterior y siguiendo el ejemplo, estarían todas las imágenes posibles asociadas al género femenino y masculino, y ya no solo respondería a una imagen posible.

- La valoración, que permite calificar o enjuiciar hechos.
- La comunicación, a partir de la cual las personas interactúan mediante la creación y recreación de las representaciones sociales.
- La actuación, que está condicionada por las representaciones sociales.

Estableciendo conclusiones a partir del análisis, cobra relevancia en lo que refiere a la educación con enfoque de género, los argumentos sobran para determinar realizar un trabajo profesional intencionado a favorecer los aprendizajes que se desean alcanzar sobre todo en la configuración de la identidad en los niños y las niñas, así como también en la transmisión de mensajes subliminales que apoyados en los medios de comunicación de masas, exhiben las campañas publicitarias y configuran en sus cerebros la representación social de lo que significa ser mujer u hombre en nuestra sociedad. Las representaciones sociales concernientes al concepto de género aún son débiles y confusas, contienen en su génesis cargas, lastres de desigualdad e inequidad, por tanto es necesario trabajar de manera que se comprenda, se valoren, se comunique y se actúe conforme al ideario colectivo y que por tanto constituya un conocimiento elaborado socialmente.

1.5. Creencias y estereotipos de género... su vinculación con las representaciones sociales.

Las creencias son proposiciones simples, conscientes o inconscientes, inferidas de lo que las personas dicen o hacen, capaces de ser precedidas por la frase: “yo creo que...” Gallego (1991).

Para Dilts (1996) las creencias sobre la identidad engloban causa, significado y límites. Por tanto cuando cambiamos una creencia acerca de la identidad, nos convertimos de algún modo en una persona distinta. Relevante para nuestra sociedad que hoy debe creer en la diferencia de sexo y en la igualdad de género, por tanto el cambio de creencias presume un cambio en la concepción de sociedad.

Araya (2002) señala que el concepto de creencia es uno de los elementos que conforman el campo de las representaciones sociales, sin que ello signifique que los estudios sobre las creencias sean estudios de representaciones sociales. Esto cobra sentido en la medida que si en cierta época de nuestras vidas hubiéramos sido educados por un sujeto¹ que mantenía cierta creencia que modeló en nosotros como por ejemplo: “las niñas son de la casa y los niños de la calle”, y luego por alguna razón se transita a ser educado por un sujeto² con distinta creencia como por ejemplo: “las mujeres ya no son de la casa, trabajan igual que los hombres” y este último sujeto también modeló su creencia sobre nosotros. Las creencias que tomamos por modelo y convertimos en parte de nuestras creencias son internamente incompatibles, pero socialmente aceptadas, lo que indica que el concepto de género y sus creencias respecto del mismo, son creencias contradictorias pero aceptadas socialmente y que aquello contribuiría a no tener una representación social elaborada socialmente del mismo.

Por su parte los estereotipos son, según Araya (2002), “categorías de atributos específicos a un grupo que se caracterizan por su rigidez”. En este sentido son más dinámicas las representaciones sociales, puesto que éstas se modifican constantemente en la interacción diaria de las personas.

Los estereotipos de género son el primer paso en el origen de la representación social. Esta representación estará marcada por el conjunto de creencias compartidas socialmente y que hayamos podido elaborar acerca de las características de género asociadas a hombres y mujeres.

El conjunto de dichas creencias las hemos adquirido a través del aprendizaje, interviniendo en él, factores culturales tales como: la familia, la escuela, los medios de comunicación, entre otros, y se suelen aplicar de forma indiscriminada a todos los grupos. En el estereotipo femenino, por décadas, se han incorporado y transmitido creencias tales como que las mujeres son más emocionales, débiles, sumisas, dependientes, comprensivas, cariñosas y sensibles a las necesidades de los demás. No obstante, esto no quiere decir que en la realidad todas lo sean, tan sólo que tienden a ser percibidas por el imaginario colectivo de este modo. Por otra parte, según el estereotipo masculino, los hombres deberían ser duros, atléticos, dominantes, egoístas, agresivos, competitivos y con tendencia al liderazgo. Sin embargo, esto tampoco se corresponde necesariamente con la realidad, sino que se trata de una percepción. Ambos géneros pueden compartir las mismas cualidades.

El párrafo anterior, se configura como transcendental, puesto que nuestra representación de género desigual, podría cambiar en tanto las creencias y estereotipos asociados a ambos géneros, cambiaran y se les configurara como géneros contribuyentes y tendientes al desarrollo y evolución cultural. Más allá de quién supera a quién, importante es educar y desarrollar la cultura de las oportunidades para ambos géneros.

El enfoque actual de la educación en el mundo, no sólo en nuestro país y no sólo como consecuencia de la reforma educativa, está en la línea de hacer valer las diferencias de las personas. Este reconocimiento de la necesaria diferenciación entre las personas hace que el trabajo escolar, lo mismo que el género considere los particulares atributos de los alumnos y las alumnas, para potenciar sus aspectos fuertes y distintivos, que contribuirán a enriquecer la realización del colectivo.

La estructuración y funcionalidad de nuestra sociedad encuentra su génesis en la organización social realizada a través de la representación y significación del género. Por ende, se comprende el género, desde las dimensiones de la organización económica, ideológica, representacional/semiótica y simbólica, como una categoría cultural y social con complejidad significativa, configurada por diferentes elementos que se hallan en un proceso de retroalimentación constante.

Estos elementos estructurales son los roles, relativos a la división del trabajo, la identidad sexuada, referente a las cualidades, actitudes y valores sexuados que la persona interioriza psicológicamente desde su infancia, y el estatus de género, afín al rango o valor que se asigna a las actividades y conceptualizaciones vinculadas al sexo que posee la persona que las realiza. Roles, identidad y estatus son reforzados por las normas, las sanciones y los estereotipos culturales, que operan a modo de superestructura y, a su vez, los primeros confirmando y manteniendo estos elementos superestructurales. Por consiguiente, en términos educacionales se debe abordar la categoría género, desde un lenguaje crítico y transformador, deteniéndonos en los estereotipos culturales, en cuanto a, por un lado, cómo reproduce el sistema patriarcal y las prácticas “sexistas y machistas”, y por otro lado, a cómo la educación puede contribuir a transformar dichas prácticas reproductoras y transformarlas en una educación para la igualdad que atienda a la diferencia.

Referirnos a los estereotipos de género, nos lleva a comprenderlos como modelos culturales asumidos acríticamente, que se transmiten a través de la literatura, el arte, los medios de comunicación, las relaciones sociales, entre otros discursos, y que se caracterizan por incidir en la percepción que el individuo tiene de los demás y de sí mismo, por su pertenencia a un género determinado. Este componente superestructural forma parte de un círculo vicioso que legitima, perpetúa y difunde los estereotipos de género, entre otros, como los de raza o clase social.

Scott (1996) señala que “...género pasa a ser una forma de denotar las "construcciones culturales", la creación totalmente social de ideas sobre los roles apropiados para mujeres y hombres. Es una forma de referirse a los orígenes exclusivamente sociales de las identidades subjetivas de hombres y mujeres” lo que es compartido por Molina (2001) y Oliva (2005). Género es, según esta definición, una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado.

Desde esta condición, el papel de la educación es fundamental para que exista una ciudadanía crítica y responsable. Y es a través de las actividades discursivas, fundamentalmente, como se construyen y desarrollan visiones de mundo y de las personas. Por esta razón, imprescindible es tener presente el papel fundamental que tienen las prácticas pedagógicas en la reproducción o el cambio de ese orden de representación simbólica de ser hombre y ser mujer en nuestra sociedad.

El conocimiento escolar debe ayudar a la construcción de nuevas identidades femeninas y masculinas que no se identifiquen con las tradicionales. Por ejemplo, los modelos socialmente aceptados de masculinidad y feminidad corresponden a unos estereotipos que atribuyen de manera exclusiva al sexo femenino la realización de las tareas domésticas, atención y cuidado de las personas, y al masculino las actividades laborales de solvente económico, entre otros.

Para abordar una educación científica no discriminatoria, más allá de la supuesta igualdad formal, debemos volver a repensar los contenidos del currículo explícito y contextualizar el curriculum oculto, que subyace en la creencia.

El incorporar la categoría género dentro de esos saberes escolares, es propicio para abordar críticamente el sentido socioestructural de esta categoría, develar el entramado ideológico de la connotación actual de género es posible a través del análisis de su configuración y recepción representativa y simbólica. Como lo fundamenta Scott (1996), existen cuatro elementos fundamentales interrelacionados de género, primero, los símbolos y mitos, segundo, los procesos normativos, tercero, las instituciones y organizaciones sociales de las relaciones de género, y cuarto, la identidad subjetiva. Interesante es citar las palabras de Scott, sobre el primer y segundo elemento:

“...símbolos culturalmente disponibles que evocan representaciones, múltiples (y menudo contradictorias) -Eva y María, por ejemplo, como símbolos de la mujer en la tradición cristiana occidental-, pero también mitos de luz y oscuridad, de purificación y contaminación, inocencia y corrupción. Para los historiadores, las preguntas interesantes son cuáles son las representaciones simbólicas que se evocan, cómo y en qué contextos. ... conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos, en un intento de limitar y contener sus posibilidades metafóricas. Esos conceptos se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas, que afirman categóricamente y unívocamente el significado de varón y mujer, masculinas y femeninas.”

Dicha perspectiva permite tratar de forma integral los estereotipos de género, comprendiéndolos desde sus procesos de significación histórica, incorporados en nuestras representaciones sociales del ser hombre y mujer, que se transmiten y aprehenden desde mensajes subliminales, otros no tantos, y mensajes explícitos del sentido de género, como diferencia que reproduce la discriminación, segregación y marginalidad, como prácticas naturalizadas, aceptadas y legitimadas.

La relación educación y género, desde el currículum y su concreción en el aula, permite, por una parte, dar respuesta a la preocupación por la diferencia sexual y el interés por desocultar la reproducción social y cultural que contempla a los sexos y los ordena en correspondencia con sus supuestos papeles naturales. Como manifiesta Lamas (1999 y Corsi, 2003) “El sujeto social es producido por las representaciones simbólicas. Los hombres y las mujeres (baruyas, occidentales, orientales, etc.) no son reflejo de una realidad "natural" sino el resultado de una producción histórica y cultural.”

Como consecuencia de lo expuesto anteriormente el aprendizaje de las identidades femeninas y masculinas, es recipiente de una enorme influencia que son manifiestos en los mensajes de la cultura de masas (mediada por los medios masivos de comunicación), que se construyen en el acervo colectivo como el único universo existente. Dicho efecto social de los discursos mediáticos es doble por una parte, de naturaleza cognitiva y cultural, ya que contribuyen a la construcción de la identidad

sociocultural de las personas al difundir a gran escala un conocimiento compartido del mundo; por otra, de naturaleza ideológica, al constituirse en eficacísimas herramientas de consenso social y de transmisión de ideologías, estilos de vida y estereotipos. Desprendemos de ello que los discursos mediáticos utilizan la diferencia sexual y el modelo binario de género con el fin de contribuir a la desigualdad sociocultural entre los seres humanos.

Por lo tanto, el deber pedagógico, desde la praxis docente, ha de comprender una acción política, pragmática e intelectual, que permita estudiar en las aulas los efectos de los discursos mediáticos en la construcción de las identidades masculinas y femeninas, teniendo en cuenta, los usos semióticos de los códigos y signos, que ayudan a perpetuar los estereotipos de género en los personajes de series juveniles, teleseries, dibujos animados, publicidad y propaganda, la acción comunicativa de hombres y mujeres codificados desde los medios masivos de comunicación, acabando así con la engañosa metáfora de la ingenuidad de los discursos mediáticos, y develando que actúan como un filtro para el ocultamiento de referentes de poder ideológicos “machistas, sexistas y patriarcales”, contribuyendo a la construcción de mitos, símbolos y estereotipos sociales, como los de género.

Es importante que la categoría de género, debe ser comprendido por los educadores; por una parte, como un constructo histórico, por ende, poseedor de significados sociales que arrastran la tradición patriarcal, y por otra, como un elemento que se interrelaciona con otros, que encuentran su actualización en las relaciones sociales, sean estas, en el ámbito masivo, como con los medios masivos de comunicación, o interpersonal, como en el escolar, familiar o comunitario.

Por último, comprender la praxis educativa, como un escenario que debe atender al tratamiento del género, desde su compleja dimensión construccional simbólica, en consonancia con una educación emancipadora, que permita configurar un nuevo discurso pedagógico, el del educar para la igualdad atendiendo a la diferencia, que trae trascendentes implicancias a nivel social, contribuyendo así a perpetuar valores propiamente humanos, como la igualdad, justicia, verdad, libertad, democracia y sana convivencia.

CAPÍTULO N°2: ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LOS AVANCES Y COMPROMISOS DE GÉNERO EN CHILE.

2.1. Introducción

Como señalara Schultz (1973): “Me encuentro a mí mismo en mi vida diaria en un mundo preorganizado que me sobrevivirá, un mundo compartido desde el exterior como semejante organizados en grupos”. Es complejo desde la óptica del género, formar parte del mundo cuando las creencias de las actitudes, aptitudes, inclusive en el plano de las ideas preconcebidas sobre nuestras capacidades de inteligencia son diferentes y diferenciadoras en cuanto las personas se conciben y formulan como otro hombre o mujer. El siguiente capítulo está concebido a objeto de graficar los avances que ha realizado Chile en políticas de igualdad de género, atendiendo al desarrollo del país en esta materia.

2.2. Compromisos democráticos

A partir del compromiso asumido por los gobiernos elegidos democráticamente de modernizar el país y crecer con equidad, se entregó una clara señal en cuanto se sustenta en el reconocimiento de la responsabilidad que le cabe al Estado de atender las consecuencias de los distintos tipos de desigualdad y de contrarrestar los mecanismos que la generan al interior de la sociedad chilena. Con la creación en 1991 del Servicio Nacional de la Mujer (en adelante SERNAM) y la formulación del primer Plan de Igualdad de Oportunidades que comprendían el período 1994 - 1999, los Gobiernos de la Concertación entregaban a la sociedad la concepción sobre el papel del Estado en la construcción de relaciones de género más equitativas, mediante el impulso de políticas, programas y reformas legislativas que consideraban específicamente la situación de las mujeres y sus diferencias con los hombres en la distribución y tareas sociales.

En el año 1999 se logra modificar con la aprobación del Honorable Congreso Nacional, el artículo N°119, única modificación a la Constitución Política del Estado, Introduciéndose dos modificaciones: En primer lugar, se sustituyó en el inciso primero del artículo 1º, la expresión “Los hombres” por “Las personas”, y en segundo lugar, se agregó al final del párrafo primero, del número 2º del artículo 19, la oración “Hombres y mujeres son iguales ante la ley”. Con lo anterior, se estableció claramente la intención de lograr jurídicamente la igualdad de hombres y mujeres.

El primer Plan de Igualdad de Oportunidades, se elaboró en un momento en que se debatía en el Gobierno, por iniciativa del SERNAM, la idea de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y era aún escasa la experiencia acumulada en la elaboración y ejecución de políticas de género de carácter integral, Delpiano (2000). De esta manera, se deja entrever que los avances del primer Plan manifestaban de una u otra manera, la visualización de legitimidad e

institucionalización en términos de igualdad de oportunidades de género y se introdujo el tema en la agenda gubernamental (hasta ahora ausente) y con mayor fuerza en la opinión pública. Por otra parte, se recogieron las demandas que organizaciones sociales y políticas de mujeres y que se venían planteando desde la década del '80.

El segundo Plan fue elaborado, en un acontecer nacional distinto, puesto que el trabajo anterior, logró generar una mayor conciencia de los temas en la ciudadanía y también el mundo político, razón por la cual se genera una mayor aceptación hacia estos temas sociales. Por otra parte, a nivel mundial la experiencia acumulada, permitió que se empezaran a suscribir acuerdos internacionales que fortalecían y fortalecen los derechos del ser humano, haciendo énfasis en la equidad de género, Chile no quedó exento de aquello. Por otra parte, se diseñaron políticas de Estado que pensadas por hombres y mujeres. Uno de los hitos más importantes de la historia en nuestro país, será el acontecido en 1989, cuando nuestro país ratifica La Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, y posteriormente la Conferencia Mundial de la Mujer en Beijing, China. Avances sustantivos en materia de género.

En 1999, se elaboró El plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres Lineamientos Generales 2000-2010, que tenía por objetivo por una parte, consolidar políticas de género en la administración de las instituciones públicas y por otra parte, promover la participación de las mujeres en estos sectores. Al establecer este tipo de objetivos y prioridades se comienza a promueve acciones de los distintos estamentos estatales a fin que incorporen dichas propuestas en las políticas sectoriales.

En el año 2000, a través del Instructivo Presidencial N°15, se crea el Consejo de Ministros para la Igualdad de Oportunidad. Dicho organismo tiene por tarea supervisar y monitorear a fin que se dé cumplimiento al Plan de Igualdad de Oportunidades y se logre incorporar políticas específicas de género, tanto en su contenido como en su forma en los distintos ministerios, servicios y empresas ligadas al Estado.

En el año 2002 y enmarcados dentro de las políticas de modernización de la gestión pública, el gobierno del Presidente Ricardo Lagos Escobar, incorporó dentro del programa de Mejoramiento de la Gestión (PMG) el "Sistema de Equidad de Género". Este programa buscaba mejorar las políticas públicas en tanto entregaban a la ciudadanía oportunidades de servicios que debían ir en directa relación con las necesidades de la ciudadanía, por lo tanto, estas políticas buscaban mejorar el acceso a las oportunidades tanto para hombres como para mujeres en igualdad de condiciones.

Para el Gobierno de la Presidenta Bachelet ya existían avances en materias de género, las que vinieron a ratificar su nombramiento como la primera mujer chilena en obtener, mediante el sufragio popular, la banda presidencial. Su programa de

gobierno tuvo especial preocupación por avanzar hacia la construcción de una nueva sociedad; más equitativa e inclusiva considerando, por supuesto, la dimensión de género. Tanto la visualización como la noción de equidad, se ajustó al objetivo que perseguía su programa de gobierno, en la medida que permitió mediante estudios, visualizar cómo la “desigualdad de género” se interconecta con otro tipo de desigualdades sean estas: sociales, raciales, étnicas, generacionales, entre otras, puesto que todas incluyen elementos de justicia social, y al mismo tiempo y por la misma razón, contribuyen a superar los desequilibrios al ser abordados conjuntamente.

No podemos discutir que nuestro país ha avanzado es aspectos que son claves para los países en vías de desarrollo y equidad social, como lo son la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo¹⁹ y el aumento de su participación en espacios públicos, aunque se debe dejar establecido que aún se vislumbran importantes desafíos. Es en este contexto, de avances, de nuevos desafíos y en la incorporación de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en los diversos ámbitos de nuestra sociedad es que SERNAM, elabora la Agenda de Género para el período 2006 – 2010. Esta agenda viene a orientar, organizar e implementar estratégicamente los desafíos gubernamentales y en los que era preciso avanzar hasta su instalación e implementación de materias de igualdad de oportunidades para dicho período.

Durante este período la acción del Gobierno hacia la equidad de género apunta a cuatro grandes objetivos SERNAM (2007):

1. Eliminar o reducir la discriminación contra las mujeres.
2. Eliminar o reducir las brechas que existen entre mujeres, como son la brecha entre el campo y la ciudad, entre las mujeres indígenas y las que no lo son, entre las de sectores populares y las de sectores sociales con mayor escolaridad, entre las jóvenes y mujeres mayores; entre las que tienen alguna discapacidad y las que no las tienen.
3. Ampliar los derechos y responsabilidades de las mujeres como sujetos sociales, y en tanto protagonistas del desarrollo de las familias, la comunidad y la sociedad toda, y al desarrollo de sus potencialidades en el ámbito cultural, artístico, académico, científico y tecnológico.

En la materialización de este trabajo dichos objetivos fueron traduciéndose en acciones específicas y que tuvieron resultados, de los cuales los más significativos fueron los siguientes:

- Garantizar los derechos humanos con equidad de género para lograr la democratización de las sociedades, la ampliación de la ciudadanía no sólo en la

¹⁹Que por cierto sigue desigual, puesto que en materias de remuneraciones en Chile se continúa pagándoseles menos a las mujeres por el mismo trabajo que realizan los hombres, y con los que obtienen los mismos resultados.

Región Metropolitana sino también en regiones, la búsqueda de equidad y justicia social en todo contexto, sea público o privado y el reconocimiento y valoración de la diversidad tanto en las leyes como en las políticas de Estado.

- La equidad de género forma parte de cada uno de estos objetivos de los programas de gobierno y de las políticas implementadas para lograr dichos objetivos y por consiguiente contribuyen a lograrlos.

- Las políticas hacia la equidad de género exigieron a las autoridades, tener una mirada transversal, que incluyó tanto a las políticas en cuando a derechos sociales como las que se vinculaban a aspectos económicos, de fomento productivo y, en especial, aquellas relativas al acceso de las mujeres a las decisiones políticas.

- Las políticas públicas se sustentan y materializan a través de diálogos entre el Estado y la sociedad misma. Se conforman a partir de influencias, demandas recíprocas entre el Estado y las organizaciones sociales en general y el propósito es incluirlas en los procesos de desarrollo del país.

- Por último, avanzar en equidad de género, por ser considerado un bien público, es transversal y sus bases permean los distintos ministerios y sectores del Estado. Razón por la cual, estará presente en todas las temáticas que sean relevantes como por ejemplo salud, trabajo, cuidado infantil y la temática objeto de este estudio, la educación, entre otras.

2.3. Antecedentes de la Inequidad Territorial de Género en Chile.

El Ministerio de Planificación (en adelante MIDEPLAN), a través de su departamento de Análisis de Políticas Públicas, elaboró el documento Índice de Inequidad Territorial de Género, en conjunto a otras reparticiones públicas como por ejemplo el Ministerio de Salud, Ministerio del Trabajo, SERNAM y la Unidad de género de la Asociación Chilena de Municipalidades. A partir de este trabajo conjunto se estableció en dicho documento cómo Chile comenzó a transitar desde un enfoque de género sectorial hacia establecer modelos de gestión pública más integrales, transversales y coordinados, que tenían directa relación con el momento que vivía el país, en cuanto a modernización del Estado se refiere.

Por lo tanto, en palabras de la Ministra de Planificación de ese entonces, Paula Quintana "... institucionalizar el enfoque de género requiere insistir en enfocar las políticas hacia la mujer de forma transversal, de modo que incluyan tanto a las políticas sociales como las de desarrollo económico, fomento productivo y, en especial, las relativas al acceso a las decisiones políticas".

Laura Albornoz, Ministra del Servicio Nacional de la Mujer de ese entonces, señalaba por su parte: "El gobierno de Chile reafirmó su compromiso de crear las condiciones en la sociedad que garanticen la igualdad de oportunidades entre

mujeres y hombres; y de profundizar el desarrollo de las regiones a través de un efectivo proceso descentralizador que refuerce la necesidad de fortalecer la gestión del aparato público en todos sus niveles territoriales, y de formular políticas públicas que incorporen la equidad de género”. Y agrega: “uno de los objetivos centrales es instalar un enfoque de género en las políticas municipales, para corregir todas aquellas inequidades y desigualdades, derivadas de su sola condición de género, que limitan el acceso, beneficio y participación de **las mujeres** en las políticas públicas”.

Como se estableció en el primer capítulo (página N°9), llama la atención que, en su mayoría, las iniciativas gubernamentales de los gobiernos descritos, así como los esfuerzos que se establecieron, fueran en atención a un género en particular; el género femenino. Desde la creación del nombre que da origen al Servicio Nacional de la Mujer, ¿Por qué no llamarle Servicio Nacional para la igualdad de Género? o ¿Servicio Nacional de la Mujer y del Hombre, si la intención es establecer la igualdad? Con todo ello, queda la sensación en la ciudadanía que las mujeres siguen siendo el “sexo débil” y por ello se le debe acompañar, bonificar, establecer políticas especiales de atención, generar oportunidades especiales, entre otras para su desarrollo, evolución y por ende ayudarla en lograr equiparar sus aportes con los de los hombres.

A continuación, algunas de las iniciativas más importantes del período(MIDEPLAN s/f) a objeto de garantizar la seguridad:

1. Reforma previsional que consideraba las disparidades originadas en la condición laboral femenina y masculina.
2. Educación: equidad entre mujeres y hombres en el sistema educacional en todos los niveles²⁰.
3. Acceso al trabajo, seguridad en el empleo, empleo docente, prácticas anti-discriminatorias, Buenas prácticas laborales (BPL).
4. La lucha contra la pobreza: mayor acceso de mujeres a los instrumentos de superación de la pobreza (Mujeres Jefas de Hogar).
5. Protección de la salud: enfoque de equidad de género que considere las necesidades de las mujeres en las distintas etapas de su vida, salud laboral, etc.

Las que se consideraron relevantes para la prosperidad y desarrollo del país:

1. Contribución de la mujer al desarrollo económico y social del país.
2. Emprendimiento de mujeres
3. Nueva política ambiental: Incorporar los efectos diferenciadores de los proyectos de desarrollo en mujeres y hombres en los estudios de impacto ambiental encargados por el Estado.

²⁰Nos referiremos extensamente a ella, en el capítulo N°3 de esta monografía.

4. Chile: Potencia alimentaria: Es imprescindible ampliar la ya elevada contribución de las mujeres a las actividades agropecuarias y pesqueras.

Las que se relacionan con la calidad de vida de todos los chilenos y chilenas:

1. Seguridad ciudadana: Incorporar la Violencia intrafamiliar (VIF) en la Estrategia de Seguridad Pública, a nivel central y regional.
2. Una justicia reparadora: Garantizar a las víctimas el acceso oportuno a la justicia y la plena aplicación de las normas legales sobre violencia de género, y asegurar el cumplimiento de las medidas de protección decretadas por los tribunales.
3. Construir hogares, barrios y ciudades: mejorar la calidad de la vivienda y del barrio, ya que influyen definitivamente en las relaciones de las parejas, en las familias y en la ciudad, y por lo tanto, en la calidad de vida de las mujeres.

Iniciativas desarrolladas para garantizar un país más integrado y con un mejor trato entre sus ciudadanos:

1. Participación ciudadana: Incrementar la participación de las mujeres y sus organizaciones en el quehacer social, político y cultural para el fortalecimiento de la democracia y el buen gobierno.
2. Calidad de la democracia y sistema electoral: Generar un marco adecuado para la discusión y aprobación de la reforma del sistema electoral, incluido un sistema de cuotas en las candidaturas a cargos de elección popular con el objetivo de alcanzar progresivamente la paridad.
3. Superar las desigualdades históricas: no Discriminación: Implementar el “código de buenas prácticas sobre no discriminación” en todos los organismos de la administración central del Estado y promover su adopción en las empresas privadas.

2.4.La Educación, políticas ideológicas necesarias para el desarrollo con equidad de género.

Si bien la educación por sí misma amplía los horizontes de los individuos, desarrolla un bagaje cultural importante y constituye un beneficio para estos, en cuanto a movilidad social y superación de la pobreza se refiere, la situación educativa de hombres y mujeres tiene diferentes beneficios para unos y otros, así como también, para sus hijos e hijas. Estudios²¹ confirman los efectos positivos de la educación de

²¹ Estudios realizados por MIDEPLAN en los cuales se calculó el total de hogares con jefaturas masculinas y femeninas respectivamente la pobreza es más alta cuando la jefa de hogar es de género femenino, así el comportamiento de los hogares pobres a nivel nacional, entendiéndose en el año 2003 al 15,3%, de ellos, el 14,9 corresponde a los hogares donde el jefe de hogar es un hombre, mientras que el 16,3% corresponde a los hogares en los que existe una mujer como jefa de hogar. En el año 2009, existen cambios sustantivos, los hogares pobres a nivel nacional caen a un 12,7% y

la madre en la salud, la nutrición y la educación de los hijos e hijas y, por ende, sobre la disminución de los factores asociados a la pobreza. Por consiguiente, la inversión en la educación tanto de mujeres y hombres contribuye de manera importante a la superación de la pobreza.

Aun cuando uno de los principales logros en términos de equidad de género a través del tiempo, ha sido constatar el mayor acceso de las mujeres a la educación²² y los mayores éxitos en relación a los niveles de escolaridad alcanzados, este logro educativo en cuanto a políticas igualitarias no se ha reflejado ni ha marchado a la par en lo que respecta a su relación con una igualdad económica entre mujeres y hombres, así como tampoco lo ha sido la participación en posiciones de poder.

El desafío establecido en el programa del actual gobierno, está orientado al desempleo femenino puesto que es superior a la de los hombres, la tasa de participación económica de las mujeres sin calificación es ampliamente inferior a la masculina (además, entre los hombres no se constatan diferencias en las respectivas tasas según nivel educativo), las mujeres ocupadas ganan menos, incluso cuando se controlan las cifras por horas trabajadas y cualquiera sea el nivel de escolaridad alcanzado, incluso entre las más educadas, se aprecian mayores brechas de género en las remuneraciones. Esta y otras situaciones de inequidad vinculadas al nivel educativo se pueden apreciar en los indicadores sobre trabajo e ingresos (Milosavljevic 2007²³).

Para el período 2010 -2014, el gobierno estableció “La agenda Mujer”. En ella se establece que el sello estará puesto en la acción y la preocupación del gobierno en términos de empleo, el alto número de hogares con jefatura femenina, superación de la pobreza, el alza de la violencia intrafamiliar, entre otras que se describen a continuación:

En cuanto a la participación femenina para lograr el equilibrio familiar, este documento señala “que las políticas públicas aún no facilitan la entrada de la mujer al mundo laboral, pues no consideran la duplicidad de roles que ésta debe asumir en su calidad de madre”, razón por la cual consideran establecer dicho equilibrio tanto

de ellos, los presididos por un hombre bajan a un 10,8%, sin embargo los hogares pobres donde la jefa de hogar es mujer se mantienen con el 16,6%.

²² MIDEPLAN, realiza una evolución de las tasas de asistencia neta, esto es; cantidad de niñas correspondiente, que asisten a establecimientos educacionales, respecto al total de la población de ese grupo etareo. Esta es baja en la educación preescolar (0 – 5 años) puesto que la evolución está dada entre el 30,1% en el año 2003 al 37,7% en el año 2009. Sin embargo, las mujeres asisten en un 93,7% en el año 2003 a la educación básica (niñas entre 6 y 13 años) porcentaje que se mantiene en el año 2009 con un 93,4%, esta cifra cae cuando las mujeres acceden a la educación media, puesto que, el año 2003 acceden el 72,1% de ellas, subiendo un punto al año 2009 con el 73,4%. Sin embargo, donde vuelven a descender considerablemente es en el acceso a la educación superior, al año 2003 sólo el 25,3% accede a ella y subiendo al año 2009 al 30%

²³Se puede obtener mayor información en este aspecto si se revisa “Estadística para la Equidad de Género, Magnitudes y Tendencias en América Latina” de la autora Vivian Milosavljevic, publicado por la CEPAL el año 2007.

para hombres como para mujeres que necesiten trabajar sin postergar el tiempo que deben a sus hijos en las siguientes medidas, a saber:

- Extensión del post natal en modalidad flexible
- Alternativas de cuidado Infantil
 - Alternativas de cuidado familiar
 - a) Vigilancia para que las empresas y centros comerciales que tengan contratadas a veinte o más trabajadoras contar con recintos de cuidado infantil o que el respectivo empleador pague directamente estos servicios de “sala cuna” a instituciones reconocidas por la JUNJI, artículo 203 del Código del Trabajo. A esta medida legal, se suma la posibilidad que el empleador pague en efectivo un bono por concepto de cuidado infantil durante los dos primeros años de vida del menor.
 - b) Las mujeres de escasos recursos que trabajan en empresas con menos de 20 trabajadoras, será el Estado quien subsidie con un “cheque” de cuidado infantil.
 - Sistema de Guarderías de Menores.
- Emprendimiento Femenino.
 - Mejorar capacitación laboral femenina
 - Desburocratizar los trámites para concretar y formalizar proyectos educativos.
- Modalidades Flexibles de Trabajo

En lo que dice relación con la Violencia Intrafamiliar (en adelante VIF), el actual gobierno admite que esta va en aumento de sus índices y es necesario frenarla, para la cual se establecieron cuatro ejes, estos son:

- Prevención de la Violencia Intrafamiliar
 - Destinación de recursos a la prevención de la VIF infantil, puesto que se ha comprobado tiene una prevalencia tres veces mayor que la ejercida en contra de la mujer.
 - Cursos impartidos en colegios para fomentar el buen trato, a modo de evitar los actos de bullying escolar y prevenir la formación de víctimas y victimarios de VIF.
- Rehabilitación y tratamiento de la Violencia Intrafamiliar
 - Se considera tanto a victimarios y testigos presenciales de hechos de VIF dentro de la rehabilitación.
 - Creación en los tribunales de familia del país, centros judiciales de VIF.
 - Medidas administrativas del Ministerio de Justicia para garantizar el cumplimiento de las medidas cautelares decretadas por los tribunales.
- Registro de Violencia Intrafamiliar
 - Realización periódica de la Encuesta Nacional de Victimización (ENUSC) con la incorporación de indicadores que midan la VIF.

- Creación de un sistema de evaluación y seguimiento de los programas y centros dedicados a la VIF, el que se implementará al interior del SERNAM.
- Legislación en materia de Violencia Intrafamiliar
 - Modificación de la legislación penal en cuanto a los delitos cometidos contra personas con las que se tiene relación familiar o de convivencia.
 - Inclusión en el Código Procesal Penal la utilización de un GPS (pulsera electrónica, a los victimarios que cometan delitos constitutivos de VIF.
 - Se incorporará a la ley de VIF un título especial que dice relación con la violencia de género y otro de violencia infantil.

2.5. Variables que han sido consideradas en las políticas públicas relacionadas con educación con perspectiva de género.

Las siguientes variables han sido consideradas, con mayor énfasis, para la elaboración de las políticas públicas, así como también para los análisis realizados en relación a la temática de educación con perspectiva de género en los últimos años en nuestro país.

2.5.1. Alfabetismo

Corresponde a la población, de 15 años y más, que señala comprender y utilizar las habilidades lingüísticas básicas como lo son el saber leer y escribir. Se utiliza esta variable asumiendo que en nuestro país la tasa de analfabetismo es baja (alrededor del 4,0%), por lo tanto, es representativa para efectos de conformación de política como para la identificación de desigualdades sociales. Estableciendo de esta manera las brechas en hombres y mujeres en las habilidades antes mencionadas.

2.5.2. Años de Escolaridad

Esta variable ha sido calcula como el número promedio de años cursados en el sistema educacional. El rango de aplicación es de individuos de 15 años y más. Esta variable permite determinar que el grado de vulnerabilidad de las personas se reduce a medida que aumenta el promedio de años de escolaridad.

Importante es señalar que para los análisis de esta variable, en la tasa neta de cobertura conjunta de educación básica y media. No se incluye a los que estudiantes que asisten a educación especial, ni a aquellas personas que, asistiendo a educación básica o media, no pertenecen al rango etario considerado, razón por la cual, sobre todo en lugares apartados o de difícil acceso los resultados que se obtengan no necesariamente pudieran resultar homologables con la realidad del resto del país.

2.5.3. Población de 15 años y más

Se utiliza esta variable a propósito de considerar que el mercado del trabajo en su gran mayoría exige a lo menos, enseñanza media completa, la que al no alcanzarse constituye en los análisis de los últimos estudios un rasgo de inequidad de base, por lo tanto, es de vital importancia para el Estado que los porcentajes que representan la asistencia a la educación básica, se superen o se mantengan en la enseñanza media.

CAPÍTULO N°3: EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO, LA IGUALDAD Y EQUIDAD DE GÉNERO.

3.1. Introducción

Desde sus comienzos la educación de las mujeres ha estado marcada, para algunas mujeres, por la reproducción del patriarcado, para otras la respuesta ha estado en la propia sexualidad. Para algunas autoras los enunciados que se expresaban fueron considerados, formulaciones un tanto atrevidas, pues eran cuestionamientos y en muchos casos fruto de razonamientos de una perspectiva creciente. Para Mackinnon (1987) señaló en su momento “La objetificación sexual es el proceso primario de la sujeción de las mujeres, asocia acto con palabra, construcción con expresión, percepción con imposición, mito con realidad. El hombre jode a la mujer; sujeto, verbo, objeto” y continúa con una analogía en la que no hace más que proponer una promoción de la conciencia como un parámetro de análisis feminista. “La sexualidad es al feminismo lo que el trabajo al marxismo: lo que nos es más propia, pero más quitada” al expresar dicho pensamiento, cuestionaba el deseo de que muchas mujeres lograran comprender una identidad común y, en consecuencia, se inclinaran por realizar acciones políticas. De esta manera, para la autora, la sexualidad se relegaba fuera de la ideología, y factibilizaba el revelarse como un hecho experimentado y no mediatizado.

Lo expuesto en el párrafo anterior, hoy sin duda ha cambiado, de acuerdo al devenir cultural de la sociedad en la que estamos insertos, caracterizada por la globalización, la información, la fuerza laboral y el crecimiento económico, ya no es admisible lo expuesto por Mackinnon, más bien se hace necesario de considerar términos más inclusivos y no limítrofes, para referirnos al género femenino, las transformaciones en las actitudes, en las relaciones, en las costumbres, en la esfera cultural y moral, han sido tan importantes o más que los propios cambios políticos (Castells y Subirats, 2007; Del Río, 2004).

En este capítulo se condensa los análisis críticos, surgidos a propósito del estudio de los autores y autoras que han sido objeto de análisis en este trabajo. Lo anterior, se realizará considerando sus aportes teóricos desde las ciencias sociales trabajados en el primer capítulo, considerando también los antecedentes proporcionados en el capítulo dos, políticas referidas a la igualdad de género, haciendo énfasis en el contenido conceptual de las creencias y expectativas de género, todo ello asociándolos a la educación.

3.2. Educación y Transversalidad

“Sólo es posible hablar de verdadero desarrollo cuando todos los seres humanos, mujeres y hombres, tienen la posibilidad de disfrutar de los

mismos derechos y opciones”.(Informe sobre Desarrollo Humano 1995. PNUD)

La ciencia contemporánea argumenta que la educación es una actividad única de la especie humana, porque ésta es la única que evoluciona culturalmente, no sólo es producto de una evolución biológica. La educación, por tanto, es un mecanismo de transmisión de logros en el proceso de evolución cultural. Lo anterior, se sustenta en la medida que la educación debe cumplir con enseñar a un individuo, para que este individuo sea alimentado por el aprendizaje y logre el desarrollo eficaz, contribuyendo así a la evolución cultural.

Los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) de la Educación Media hacen referencia a las finalidades generales de la educación, vale decir, a los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamientos que se espera que los estudiantes desarrollen en el plano personal, intelectual, moral y social. Estos objetivos son asumidos por el curriculum en su conjunto, adaptándose en el plano operacional a las características del estudiante de este nivel educacional.

Los OFT se inscriben en las orientaciones que considera el gobierno chileno para una formación general de calidad para todos y todas, formulada por la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, donde quedan establecidos los ámbitos sobre los cuales se trabajaran los OFT, uno de ellos es la formación ética , ámbito sobre el cual nos interesa profundizar dado a que dentro de él existe un objetivo clave en la formación de los individuos, que es el conocer, comprender y actuar en concordancia con el principio ético que reconoce que todos los “seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Declaración Universal de Derechos Humanos, Artículo 1º) .

Si el establecimiento educacional que media la formación de la persona y el lenguaje que en él se enseña son establecidos como un mecanismo idóneo de transmisión de los OFT, resultará ser un exquisito lugar para cuestionar y reflexionar sobre qué tan importante es para la formación de los ciudadanos en un ambiente no sexista e igualitario para todas las personas que asisten a él.

A partir de las diferentes Conferencias, Cumbres y Convenciones de las Naciones Unidas, se han adoptado importantes compromisos, propuestas públicas y, políticas orientadas a modificar la situación de las mujeres y lograr con ello, una mayor igualdad entre mujeres y hombres. Como ya se ha especificado en el capítulo N°2, a partir del año 2000, el Estado chileno reconoce los avances obtenidos en pro de la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, se declara consciente que existían obstáculos para lograr la plena inserción de las mujeres al desarrollo del país y detalló estrategias para lograr avances sustantivos, además, fundamentó la decisión de incorporar la equidad de género como criterio de políticas que implicaba un largo proceso para que los responsables de la definición de las políticas asumieran el compromiso de superar las desigualdades de género y considerar

sistemáticamente los efectos diferenciados en hombres y mujeres de las acciones de cada sector.

Según el filósofo contemporáneo Dewey (1989) “después de analizar la naturaleza de la educación, concluyo que es un proceso de desarrollo” y según este mismo autor, la escuela recibe, recoge y entrega sociedad, pues está destinada a la reproducción del sistema social. Es en la escuela que diariamente y por períodos prolongados de tiempo, se encuentran dando vida en ella, grupos bastante estables de personas que interactúan unos con otros. Ellos y ellas comparten un tiempo y un espacio físico, en los cuales realizan un conjunto amplio y diversificado de actividades. Algunas de ellas se pueden definir como formales, referidas a los propósitos explícitos de la propia institución escolar, y otras, que se pueden definir como informales y que son aquellas que se realizan dentro de la escuela, pero que responden fundamentalmente a los propósitos de los miembros que participan en esa actividad.

Ander-Egg (1990) señala que la realidad en la que nos desenvolvemos a diario está dada, impuesta por el bloque hegemónico, condicionada por elementos autobiográficos; por marcos de referencia y contextos, elementos factores que determinan la propia realidad condicionada. Así la educación responde a esta realidad dada que se reproduce y hace sociedad dentro de las aulas.

En este mismo sentido, el trabajo del biólogo Maturana (1990), señala que el ser humano es constitutivamente social, que no existe lo humano fuera de lo social y que lo genético no determina lo humano, sino lo humanizante y humanizable. Agrega que “...existimos como seres humanos sólo en un mundo social que, definido por nuestro ser en el lenguaje, es el medio en que nos realizamos como seres vivos y en el cual conservamos nuestra organización y adaptación. En otras palabras, toda nuestra realidad humana es social y somos individuos, personas, sólo en cuanto somos seres sociales en el lenguaje”, es así, como somos humanos en la convivencia, que posibilita dar curso a las dos dimensiones de nuestra existencia; la social y la individual. De esta manera, la escuela es, en lo esencial, un espacio de convivencia social. El informe Delors, UNESCO (1996) establece que “La educación cumple con una función esencial en el desarrollo de los individuos y de las sociedades, es un medio disponible para propiciar una forma más profunda y armoniosa del desarrollo humano y reducir así la pobreza, la exclusión, la ignorancia, la opresión y la guerra.”

Reconocer que nuestra condición natural es la convivencia, nos lleva a inferir que las formas de interacción que establecemos en los diferentes grupos en que participamos, tienen consecuencias existenciales para desarrollo de cada una de las personas que participan en ellos y consecuentemente con ello, para la sociedad en que se desarrollan. Esta cualidad de la condición humana, hace que sea un imperativo ético prestar atención a las maneras en que convivimos en los diferentes ámbitos de existencia (en el seno de la familia, trabajo, escuelas, barrios,

organizaciones juveniles y otros), de modo que podamos construir y reconstruir modos de relación e interacción más humanos y humanizantes.

3.3. Educación y Reproducción Social: la explicación al sexismo.

Durante la historia los estados han desarrollado una serie de políticas públicas buscando el bienestar de todos los habitantes del país. Chile, por su parte, no ha estado exento de estos procesos y así las políticas de educación han evolucionado buscando la calidad y equidad para todos los estudiantes.

Recordando, por tanto, que durante el gobierno militar se produjo el paso desde un Estado Garante en que se había fundamentado la República y la Escuela pública en Chile al Estado Privatizador. Esto implica el traspaso de poder del estado a la sociedad civil y de ésta al empresariado y su incorporación a los mercados internacionales. Lo anterior, significa que el Estado se desvincula del rol garante de la educación reduciendo las funciones estatales aumentando las de la sociedad civil. Este cambio fue consolidado por la Constitución de 1980 y la LOCE del 10 de Marzo de 1990, sin una consulta pública.

Como consecuencia de esto se estableció la segmentación social del sistema escolar a través de la educación municipalizada, particular- subvencionada y particular. Se modificó también el sistema de financiamiento por medio de subvenciones del Estado por alumno asistente tanto para establecimientos municipalizados y subvencionados particulares. Se introduce el financiamiento compartido con aportes de la familia (establecimientos subvencionados). También las Universidades Públicas se ven afectadas pues se introduce el mecanismo de autofinanciamiento pasando de estatales a autónomas. Además, comienza un proceso de descentralización administrativa produciéndose el paso del sistema estatal público a un sistema de municipalización, es decir, se delega a las municipalidades la gestión administrativas de los colegios. Esta descentralización suponía mayor autonomía para los establecimientos educacionales para generar sus propios programas ciñéndose a los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos propuestos por el Ministerio. Sin embargo, esta autonomía representó limitaciones serias para los docentes, pues los profesores, a pesar de reflexionar y formularse juicios respecto a su actividad cotidiana de las clases poseen escasa participación en el contexto organizativo de la educación. Tienen una participación mínima en decisiones respecto a la organización del centro educativo en que trabaja.

La concepción de la educación es de “mercado educativo”. El modelo de la educación de mercado entiende que el que tiene más recibe más y el que tiene menos recibe menos. La educación entra en el juego de costo- beneficio, es decir, una mayor inversión en educación significa mejor calidad y, por lo mismo, mejores resultados; por el contrario una menor inversión significaría menor calidad y bajos resultados. Este sistema privatizador continuó impulsándose durante los gobiernos de la Concertación.

La educación chilena obedeciendo a estos procesos históricos en los que la persona que se quiere formar ha cambiado, transformaciones que se han centrado en todos los niveles, cambia conforme cambian los paradigmas, es así, como el ámbito curricular, ha respondido a los cambios sociales. De esta manera y a partir de los enfoques clásicos (centrados en los contenidos), de las teorías críticas (vinculadas al pensamiento no marxista), y de resistencia (contra hegemónica) se llega a trabajar con el curriculum que acoge las teorías críticas del pensamiento emancipatorio. La institución escolar, es a quien se ha delegado, la responsabilidad de la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos culturales y de la cual también se espera que contribuya al desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y a su capacitación para la vinculación e integración activa del medio social.

Por lo tanto, la escuela es un espacio de convivencia social que tiene fines que le son propios, lo que se expresan en los artículos 7 y 8 de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza.

Art. 7: La enseñanza básica es el nivel educacional que procura fundamentalmente el desarrollo de la personalidad del alumno y su capacitación para la vinculación e integración activa a su medio social, a través del aprendizaje de los contenidos mínimos obligatorios que... le permiten continuar el proceso educativo formal.

Art. 8: La enseñanza media es el nivel educacional que atiende a la población escolar que haya finalizado el nivel de enseñanza básica y que tiene por finalidad procurar que cada alumno, mediante el proceso educativo sistemático, logre el aprendizaje de los contenidos mínimos obligatorios, perfeccionándose como persona y asumiendo responsablemente sus compromisos con la familia, la comunidad, la cultura y el desarrollo nacional.

Es importante constatar el hecho objetivo que estos artículos de la LOCE conciben el aprendizaje de los contenidos mínimos como medio para el desarrollo de la personalidad y para la vinculación activa al medio social. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de los contenidos mínimos encierra valor tanto, por la forma y contexto en que se aprende, así como por la proyección y consecuencias de lo que se aprende. Si se asume que para alcanzar sus propósitos institucionales, la escuela necesita ocuparse pedagógicamente de la convivencia cabe preguntarse cómo lo hace y de acuerdo a la bibliografía pedagógica y a la propia praxis profesional, la escuela aborda pedagógicamente la convivencia escolar, cuando se instalan determinados modos institucionales de comprender y de actuar en el contexto escolar.

El filósofo francés Louis Althusser La producción y reproducción de ideología la realizan los aparatos ideológicos del Estado, entre los cuales está, sobre todo la escuela, para Althusser (1974) “la escuela contribuye a reproducir la sociedad capitalista al transmitir, a través de las materias escolares, las creencias que nos hacen ver el orden social existente como bueno y deseable”.

La promesa que inspira a el gobierno actual y que se materializó en la Ley General de Educación, se resume a “calidad y equidad para todos y todas”, regula el sistema escolar, entregando directrices claras, que detallan las condiciones necesarias para asegurar calidad en la enseñanza para todos los niños y las niñas, independiente de su condición social, económica, cultural o territorial, entre otros. Por lo anterior, es que la escuela dinamiza de manera simultánea dos procesos: de socialización y de individualización.

Los procesos de socialización se orientan fundamentalmente, a favorecer que los educandos dominen los conocimientos, competencias y habilidades que hacen posible que puedan comunicarse e integrarse constructivamente a la sociedad. La socialización tiene como propósito, construir referentes compartidos entre las personas de una comunidad, para que puedan entenderse, comunicarse y crear juntos.

Según Durkheim (1985), “... todo grupo social posee marcos que tienden hacia la configuración de normalidades, y que en función del sostenimiento de esas regularidades son impuestas sanciones que dan cuenta de la trasgresión. Sanciones que no explican al delito pero que nos permiten identificarlo como tal, a la vez que nos permiten acercarnos hacia una mejor comprensión de los valores del grupo que fueron trasgredidos” , interpretando a Durkheim los marcos regulatorios que la escuela posee, tienden a la constitución y distinción entre tipo de conducta normal o anormal, aunque más allá de lo anterior, Durkheim destaca que “el delito es normal porque una sociedad exenta del mismo es del todo imposible” (Durkheim, 1985) esta concepción del delito no está asociada a la idea de trasgresión, de imposición por parte del sistema escolar. Imposición que es exterior de modos de hacer de carácter normal, por lo que, los hechos sociales son hechos exteriores al individuo; y correspondería a un hecho social, nuestro “modo de hacer, pensar y sentir”, exteriores al individuo, y que poseen un poder de coerción en virtud del cual se lo imponen. La educación cumple la función de integrar a los miembros de una sociedad por medio de pautas de comportamiento comunes, a las que no podría haber accedido de forma espontánea “... los hombres no esperaron a que existiera la sociología para tener ideas sobre la sociedad”, su finalidad se encuentra en crear miembros a su imagen y que éste sea un producto de la sociedad.

Como señala Durkheim (1985) lo que es compartido por De Pedro (2013), “la educación es un conjunto de prácticas, de maneras de proceder, de costumbres que constituyen hechos perfectamente definidos y cuya realidad es similar a la de los demás hechos sociales” y la función de ésta consistiría en adaptar al niño y a la niña al ámbito social, para lo cual debe cumplir con dos condiciones, que son la pasividad del educando y la ascendencia del educador. Así el educador debe transmitir al educando, más que contenidos, mantenimiento de pautas y valores, como función educativa integradora, y la asignación de roles, teniendo en cuenta que la educación tiene una orientación única, en la medida que se convierte en un instrumento que transfiere las ideas de moralidad de la sociedad. De esta manera el

o la estudiante recibe de forma pasiva estas orientaciones, comparable a aquél que se halla bajo los efectos del hipnotismo, la conciencia sólo encierra un reducido número de representaciones individuales que son capaces de luchar contra las que le son sugeridas; aun así, su voluntad es rudimentaria y por tanto, resulta fácilmente cuestionable.

Elias (1990) avanza en lo planteado por Durkheim, liberando a los conceptos de individuo y sociedad, los coloca en una relación de reciprocidad según la cual la sociedad da forma a la individualizada de sus miembros, los hace partícipes en su propia construcción y esto lo realiza a través, de los actos de su vida. Según Tiramonti (2006) “la sociedad moderna ejerce una incesante acción individualizadora que se modifica permanentemente a través de una negociación que supone una constante redefinición de los lazos entre individuo y sociedad” reeditando, tendríamos que suponer que la etapa en la que atraviesa la educación en conjunto con la sociedad, modifican la relación entre individuo y sociedad, así, primarían los sujetos por sobre las determinaciones de la sociedad.

Los procesos de individualización, pertenecen al ámbito personal, a la intimidad; incluyen todos los esfuerzos que realizan todas las personas, a lo largo de sus vidas, por otorgar sentido a la propia existencia. Los procesos de individualización se orientan a la construcción de sí mismo, a la conformación de la personalidad y gatillan naturalmente, como consecuencia de estar en permanente interacción con otros (familias, compañeros, amigos y profesores), con objetos y con situaciones diversas, y se manifiestan en los esfuerzos que se realizan (consciente o inconscientemente) por tratar de fusionar y dar coherencia a las experiencias que se viven directa o indirectamente, en sueños e imágenes.

No obstante, un sistema educativo al servicio de los grupos hegemónicos no contribuye a afianzar el pensamiento crítico, sino que favorece a mantener la situación de conformismo del sometido, pues la educación está limitada y definida por las clases dominantes. Ante esto, se hace cada vez más necesaria una educación que promueva la posibilidad de cambio y transformación de la realidad que circunda al educando. El educador debe luchar por acabar la concepción fatalista de las circunstancias que posee el educando por la cual acepta la condición de sometimiento desde la cual no puede soñar con la libertad. La educación debe fomentar la esperanza de liberación, es decir, la posibilidad o no de alcanzarla, entregándole las herramientas necesarias para esta consecución.

Por todo lo anterior, es preciso superar la posición neoliberal que sólo asigna a la educación o, más bien, al profesor, la función de depositar o transmitir contenidos al alumno, además del entrenamiento técnico. Es necesario que la educación inste en los alumnos la adopción de una posición clara y concientizarlo de su papel como agente de cambio que es capaz de intervenir en su realidad y transformarla. Debe promover un espíritu de lucha permanente, el pensamiento crítico, la capacidad de soñar y aceptar desafíos, además, debe crear en el estudiante conciencia de organización y liderazgo democrático, coherente, tolerante y esperanzador.

Para Freire (1972) la práctica educativa no debe limitarse a la “lectura del texto”, sino que también debe incluir la “lectura del contexto” a fin de que el alumno comprenda mejor la realidad e intervenga conscientemente en ella. Si el profesor habla de la pobreza no debe contentarse sólo con definirla, sino que debe ahondar en ella a fin de que el educando comprenda los motivos o causas de esta, sus consecuencias e, idealmente, la forma de superarla.

No debe haber en el sistema educativo profesionales fatalistas o mercantilistas, aceptando como invariable la situación actual. Se deben entender los obstáculos como insuperables, sino como desafíos motivando al educando a aceptarlos como tal. Por otra parte, el concepto de “educación igualitaria” no se mantiene de modo homogéneo en el tiempo, de manera que surgen conceptos como “coeducación” el que cobra terreno en el ámbito de las ideas, por lo menos en los últimos años.

Marina Subirats (2006) entiende el término coeducación como sinónimo de “escuela mixta”, “construcción” o “coenseñanza”. Por su parte, Amparo Tomé (2002) la define “como la educación democrática de niñas y niños, hombres y mujeres para las esferas públicas, esto es: en el ámbito laboral y político (espacios públicos) y las esferas privadas, relacionadas con el ámbito doméstico y de las relaciones personales (espacios privados)”, dando al término “democrática” el valor de “igualitaria” e incidiendo en la no diferenciación de roles de género estereotipados.

Tal vez a los alumnos les hace falta un poco de sueños y utopías más que una formación basada sólo en contenidos para aceptar que pueden transformar el hoy en un mañana mejor, revirtiendo la situación generada en él por la clase dominante: una persona moldeable a los intereses de esta aceptando la posición de sometido que deliberadamente le han asignado.

Giroux(1990) y Añaños (2013) afirman que existen mediaciones y acciones en el nivel de la escuela y del currículum que pueden trabajar contra los designios del poder y del control. La vida social en general, y la pedagogía y el currículum en particular, no están hechas tan sólo de dominación y control. Conceptualizando, debiese haber al interior de las aulas espacios para la oposición y la resistencia, para la rebelión y la subversión, pues conducir el potencial de alumnos y alumnas, profesores y profesoras y canalizarlo para desarrollar una praxis pedagógica y un currículum que tenga un contenido claramente político y que sea crítico con las creencias y con los acuerdos sociales dominantes.

3.4. Formación Docente, una responsabilidad social de las Instituciones de Educación Superior para la educación con igualdad de género.

¿Cuál es el sentido que cobra la educación en lo referido a la identidad de género? Y en este mismo sentido ¿Estarán cumpliendo (las instituciones educativas) con la

formación de profesionales que atiendan a las desigualdades de género en el sistema educativo actual?

Esta interrogante determina en sentido amplio y particular un planteamiento que debe ser tomado en cuenta en la educación tal como la concebimos hoy, puesto que la sociedad misma ha demandado al sistema escolar “incluir” las diferencias tanto de hombres como mujeres, hoy se configura un discurso que habla de la pedagogía inclusiva, educación inclusiva, es común escuchar a los pedagogos y los estudiosos del tema, sobre lo importante que son las capacidades diferentes.

Por todo lo anterior, es indispensable revisar teóricamente el sentido y trascendencia que cobran tanto las creencias, expectativas y representaciones sociales así como también su materialización en las prácticas pedagógicas de los profesionales de la educación.

Primeramente, analizaremos los contextos del desarrollo curricular, puesto que según señala Reinoso (2004) “el problema de fondo tiene su origen en el nivel de la Formación Docente, ya que es en el trayecto de dicha formación en donde se sientan las bases para la construcción de las identidades pedagógicas que operarán en la práctica como condición –favorable o no- de la inclusión y del aprendizaje”. Analizando este planteamiento y siendo consecuente con lo planteado (capítulo N°1 página 13) en este trabajo anteriormente, el discurso de los futuros pedagogos es crucial, dado que la conformación de sus creencias en torno a la temática de género, de las representaciones sociales que haya configurado, así como también dependerá del grado de conocimiento de los estudios e investigaciones relacionadas con el tema, serán determinantes en la transmisión de discurso, creencias, expectativas y por consiguiente afectará la transposición didáctica en aula de aprendizajes relacionados con el enfoque de género.

La relación mimética a la que hacíamos alusión en el primer capítulo de esta monografía, relacionada con la relación entre sexo y género, va a cambiar en la medida que los profesionales de la educación tengan el conocimiento suficiente para enseñar su diferencia. Sólo de esta manera, podremos asegurar la elaboración de una representación desde la sociedad y no del individuo.

Relevante es que las instituciones de educación superior, logren elaborar un currículo que sea consecuente con la reproducción de creencias que determinen la homogeneidad de la representación social respecto del tema género, puesto que esto garantizará los aprendizajes relacionados con esta temática y por ende las expectativas de igualdad y equidad se podrán visualizar en un futuro más próximo.

Es importante tener presente que la invitación que hacemos es a cuestionar en tanto signifique evolución y desarrollo, las prácticas de enseñanza no sexistas relacionadas con la suposición que existe un “sujeto pedagógico”, a saber sujeto genérico y una alumno reproductor de nuestras creencias y representaciones

sociales en la medida que hemos influido en sus creencias relacionadas con la concepción del género.

A pesar que tanto las teorías como los enfoques pedagógicos han evolucionado y se ha renovado en las últimas décadas podemos advertir que en algunos Proyectos Educativos Institucionales (en adelante PEI), así como también en las metodologías y didácticas de enseñanza y por ende su planificación existe una fuerte presencia de las tradiciones más ortodoxas.

Existen relatos, experiencias de estudiantes que hablan de prácticas sexistas ejercidas por los y las docentes, discursos humillantes y poco éticos que han generado en estos individuos, inmersos en la sociedad del siglo XXI, pertenecientes a un país en vías de desarrollo, rechazo, desmotivación, baja autoestima, apatía, entre otros puesto que las palabras le han causado tal sentimiento negativo, que niega a pertenecer, más bien se siente descartado, excluido, todo ello, contribuirá a formar su identidad de género.

3.5. Género y Cultura Organizacional

Todos los procesos de vida, son procesos culturales y todas las personas son seres de cultura, aprenden cultura, generan cultura y viven a través de su cultura (Díaz Guerrero, 2003). En este sentido, hombres y mujeres, son parte de un proceso sociabilizador constante, en donde visualiza expectativas, cosmovisiones, normas, reglas, principios y otros, que existen en torno a su sexo, así cada cultura configura, establece, regula, otorga sentido a un conjunto de ideas que se materializan en creencias y valoraciones sobre la real connotación que tiene el ser hombre y el ser mujer. De esta manera, se condiciona las características atribuibles a unas y a otros, también los comportamientos, pensamientos e inclusive las emociones, que convencionalmente, son adecuados para hombres y mujeres, atendiendo a los estereotipos sociales.

Debido a que es una necesidad relacional, el género debe incluir tanto a hombres como a mujeres, al igual como se ha enfatizado en capítulos anteriores, que los conceptos de raza, edad, religión, etnia, el género se puede considerar como una herramienta de análisis interpretativo para poder comprender de manera eficaz los procesos sociales, para comprender las demandas diferenciadas de hombres y mujeres con el propósito de dar respuestas a los cuestionamientos, de manera más informada, más eficientemente, más focalizadas, más participativas y más equitativas. Para luego, propiciar políticas que reconozcan, atiendan e interpreten dicha diversidad, así como también los programas, estudios o los proyectos de investigación se formulen de manera que consideren las diferencias, la naturaleza de las relaciones entre hombres y mujeres, sus diferentes realidades familiares y sociales, el ambiente (entorno cultural), sus expectativas de vida y sus realidades económicas y laborales.

El enfoque de la igualdad de oportunidades equitativas para hombres y mujeres, se considera un factor básico en la modernización de la gestión pública, porque de esta manera mejora la calidad del producto, las condiciones de los recursos y la gestión del servicio. Es así, como la equidad en el tratamiento del género intenta mejorar las oportunidades de hombres y mujeres, de modo que tengan las mismas posibilidades de acceder y disfrutar de los beneficios del ser ciudadanos, bienes y servicios que están a disposición de ellas y ellos.

Tanto las profesoras como los profesores determinan la naturaleza de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el aula, definen de manera decisiva tanto el tipo de interacción personal que establecen entre sí y con el alumnado, como las que éstos implementan entre ellos, considerando para ello el conocimiento en el quehacer cotidiano del aula y del establecimiento. Cada una de las relaciones y prácticas aludidas constituyen ámbitos privilegiados de realización de los principios y orientaciones definidos en los OFT. Es de esta manera que se hace imperioso que él o la profesional cumplan con las creencias y expectativas que les permitan establecer una ideología de la equidad y la justicia para las y los jóvenes, así el trabajo pedagógico se realizará bajo los lineamientos construidos para la educación chilena.

Los OFT tienen un contexto especialmente adecuado para su logro y se basa en la creación de ambientes que genera el establecimiento educacional, que permita y promueva la reflexión de las alumnas y los alumnos, sobre las temáticas que son de su interés. En particular, se propone fortalecer la identidad y capacidad propositiva y crítica de los estudiantes, generando situaciones de comunicación y crecimiento intelectual y moral que les permitan enriquecer sus proyectos de vida en lo vocacional, laboral, social, familiar y personal.

Situándonos en el marco de las transformaciones que ha sufrido nuestra sociedad y que ha experimentado a partir de la centuria pasada, uno de los cambios más significativos y fundamentales se han realizado precisamente en el ámbito de la educación, no sólo en Chile, sino en el mundo entero. De acuerdo con los análisis realizados por UNESCO, en América Latina, el acceso a la educación se posibilita para un universo creciente de niñas y niños, sin embargo la calidad de los aprendizajes de estos niños y niñas son expectativas que no han sido satisfechas, pues las mediciones no hablan de aprendizajes de calidad.

Lo anterior, ha motivado una revisión profunda acerca de lo que estamos haciendo mal, pues se busca alcanzar estándares de calidad y redefinir estrategias para incrementar sustantivamente los aprendizajes en los estudiantes. Las conclusiones del informe de la OCDE (2004) en relación al sistema educativo chileno señalan el débil nexo que existe “entre las reformas y la formación inicial de profesores y profesoras”, lo que trae consigo consecuencias un tanto lógicas, que se traducen en prácticas docentes inadecuadas para los altos estándares que exige la reforma. En este sentido no se cuestiona la vocación, el entusiasmo y el sentido de entrega a la

profesión docente que tiene mucha relevancia sino, las competencias que bien identificadas, son perfectibles a través de la capacitación y el desarrollo.

Por tanto, gran importancia recae en la cultura organizacional definida por González (2013) cómo la “Disciplina que estudia los momentos de interrelación de los elementos que intervienen en una realidad escolar con vistas a conseguir la mayor eficacia educativa” de esta manera, la cultura del centro educativo, no es más que el reflejo de un conjunto de valores, creencias y entendimientos importantes que sus integrantes tiene en común. La cultura ofrece formas definidas de pensamiento, sentimiento y reacción que guían la toma de decisiones y otras actividades de los participantes.

Existen tres niveles para diagnosticar la percepción de nuestra cultura organizacional y que se deben tener en cuenta para la toma de decisiones, estos son: el ambiente físico de la organización, en donde podemos observar la manifestación de la cultura, esta percepción es superficial. En el segundo nivel, se establecen los valores que dirigen una organización, esto se puede realizar a través de entrevistas a los colaboradores de la misma institución u anexa a la misma. Y por último el tercer nivel que refiere a los supuestos inconscientes, es decir a cómo un grupo piensa, siente y actúa, los cuales son construidos a través, de la solución de problemas dentro de la institución.

La formación de la cultura organizacional tiene que ver con las siguientes características y en las cuales se basan ciertas creencias: la cultura se forma a través del tiempo; debe haber una permanencia en el cuerpo de funcionarios, para lograr consolidar relaciones interpersonales estables; la escuela debe lograr una identidad, un sello reconocible dentro y fuera del establecimiento; la cohesión de grupo donde se desarrollen características comunes, las cuales apunten a una misión básica, así como también, a objetivos derivados de la misión, estructuras organizacionales que permitan la obtención de estos objetivos .

Es importante considerar los elementos de la cultura organizacional, pues debido a ellos se sustentan creencias, que sirven como referente para desarrollar una organización óptima dentro de la escuela, “estos estarían fundados bajo el estudio de los siguientes elementos constitutivos de cada cultura organizacional los cuales serían, valores de la organización, ritos y ceremonias, historias y mitos, tabúes, normas y comunicación, los cuales determinarían, la realidad y significado de la cultura”(Sosa-Sánchez, 2013).

La creación de una escuela eficaz, por medio de una organización que aprende, donde cada individuo, continuamente, expande sus capacidades para crear los resultados que, efectivamente deseen, donde nuevos y expansivos patrones de pensamiento son alimentados, así como también, la invención de nuevo conocimiento es una forma de comportamiento, con la intención que la organización tenga habilidades de crear adquirir y definir conocimiento.

La gestión o administración recae en cada uno de los involucrados en el proceso educativo y es la capacidad de llevar a cabo lo propuesto, de esta manera, la creencia organizacional, que guía la cultura de una escuela eficaz, será efectiva cuando la relación de la capacidad de gestionar centre sus objetivos en el incremento de los aprendizajes de los alumnos. Así la cultura organizacional, que en algunas ocasiones, se le llama atmósfera o ambiente organizacional, es el conjunto de suposiciones, creencias, valores y normas que depende de cada uno de sus miembros. Davis y Newstrom, (1991).

3.6. Creencias y Expectativas de género en la Educación Chilena.

En este escenario, es importante determinar cuáles son las creencias y las expectativas que poseen directivos y profesores en coherencia con las que necesita la educación chilena de hoy.

En el primer capítulo de este trabajo, se abordó el concepto de creencias de manera sucinta, en este apartado, se pretende nuevamente, tocar el concepto pero desde otra óptica, más compleja, profunda y asociada a la educación.

Puesto que el concepto de “creencia” tiene relación con un nombre singular pero, que denota una pluralidad implícita que se hace tangible cuando utilizamos el término en plural “las creencias”. Lo anterior obliga a interpretar el concepto con un singular genérico y universal “creencia”, “...que contiene en su interior creencias individuales (sin perjuicio de que, a su vez, estas singularidades individuales puedan multiplicarse oblicuamente al modo de “universales noéticos”, en función de los sujetos individuales que las mantengan”, es así como el concepto de género se multiplica noéticamente, en todas las conciencias que perciben la definición del concepto, pero la creencia que el género obedece a femenino y masculino, es una creencia individualizada, pues constituye el contenido de igualdad, aceptación, así como también el de sociedad moderna y sólo se encontrará en los ciudadanos que “participan” de ella. Lo anterior resalta el carácter universal del término, no alude a una simple idea, sino a una idea estructural del vocablo que tendría definición en dos momentos; uno subjetivo (epistemológico) y otro objetivo (ontológico), por lo tanto al trabajar con el concepto de creencia, debemos hacerlo atendiendo a estos dos momentos no separables aunque sí disociables que corresponden a lo subjetivo y objetivo y se relacionan de manera dialéctica.

Según la Real Academia Española el concepto de creencia proviene del verbo creer del latino *credere* y que a su vez la define como “firme asentimiento y conformidad con algo”. Luis Villoro, filósofo mexicano en su libro *Crear, saber y conocer* intenta dar cuenta del significado del término más allá de la definición general y logra definirla como “un estado disposicional adquirido, que causa un conjunto coherente de respuestas y que está determinado por un objeto y situación objetiva aprehendidos” (Villoro, 1985), de esta manera, si habláramos con verosimilitud de creencia, tendríamos que configurarla en lo que realmente existe y no por lo que

supuestamente creemos que existe. Por lo tanto, las creencias pedagógicas obedecerían a las dictaminadas por las políticas públicas, así como también las consideradas por el contexto educacional en el cual se enseña, dicho de otra forma, la creencia que tiene una profesora o un profesor con respecto a la praxis pedagógica, debe obedecer a la creencia que mantiene y propaga las políticas gubernamentales, pues son creencias que el grupo hegemónico considera positivas para la evolución y el desarrollo de la sociedad.

“las creencias guían el comportamiento humano en sintonía con las necesidades del quehacer organizacional, delimitando y orientando las acciones operativas y sociales dentro de la organización” (González, 2013).

Minetti y Bona (2002) plantea que la Gestión Pública es la ejecución y la observancia de la política gubernamental, según ha sido delineada para autoridades competentes, y por lo tanto, a ella conciernen los problemas, poderes, organización y técnicas que lleva implícita las leyes y políticas formuladas por la dependencia gubernamental encargada de ellos. La gestión pública es la ley en acción.

Casey (1995) señala que la Gestión Privada es “una entidad privada por definición, sirve a los intereses de su población base, y dichos intereses pueden ser incompatibles con los de otros estamentos sociales. Son solidarias, pero también pueden servir para explotar y lucrarse”.

“La capacidad de liderazgo que se requiere en la gestión pública es claramente más exigente que su equivalente en el sector privado, pues debe reemplazar con un sentido de misión y de servicio los estímulos más prácticos del mercado”. Massad (citado por Comité Interministerial de modernización de la Gestión Pública, 1998).

La creencia de las escuelas privadas es de adaptarse a las nuevas condiciones lo más rápido y eficientemente posible, pues de no hacerlo es objetivo que pierdan alumnos, disminuyan sus ingresos, que pierdan fuerza laboral y finalmente quiebren, a diferencia de las organizaciones públicas, las que no se encuentran bajo presiones de la misma intensidad. Sus objetivos, plantas de personal y presupuestos están muchas veces predefinidos por mecanismos legales que son independientes de los resultados operacionales de la entidad.

Las condiciones legales en que deben operar las organizaciones públicas son enormemente restrictivas y desincentivadoras para una adaptación eficiente a los nuevos cambios del entorno por lo que reciben presión para mantenerse en un “statu quo” operacional desde el mismo marco legal que las fundamenta. (Raineri, 1998).

García y Dolan (1998) ve las diferencias desde el punto de vista de la fidelidad con las creencias “En el caso de las empresas privadas, los representantes de la propiedad, tienen a seguir mucho más fielmente las creencias y valores de los accionistas que, en el caso de la empresa pública, cuyos propietarios son

obviamente los ciudadanos, a través, de sus impuestos y que están débiles o nulamente representados en sus centros de poder”.

Finalmente, las creencias que deben operar en una escuela eficaz son las llamadas colectivas, pues éstas facilitan y ahorran las comunicaciones, y facilitan la toma de decisiones pero a su vez si estas son negativas dificultan el proceso de cambio” (Jiménez, 2002).

Miranda (2002) plantea ejemplos de creencias colectivas que son aplicables a una escuela eficaz:

1°La "Aceptación": Los integrantes no se atreven a cuestionarse ni a "atacarse" argumentalmente porque creen que dejarán de ser aceptados.

2°La "Unanimidad": Los integrantes prefieren auto engañarse para no romper la sensación de "unidad".

3°El "Poder": El grupo experimenta una sensación de "súper hombres", invulnerables y aunque alguien piense que no es así no se atreve a plantearlo para no provocar fisuras en la "coherencia" del grupo.

4°La "Seguridad": Es preferible que decidan lo que dicen, "ellos" tienen "experiencia", "saben lo que hacen".

El significado de un concepto, de una idea está en las consecuencias que podemos desprender de esas ideas, se deben investigar por tanto las consecuencias de las ideas, pues el significado de una idea está en el futuro y depende de lo que se es capaz de hacer con esa idea, cualquier idea puede llegar a ser una hipótesis que se pudiera convertir en una creencia, lo importante está en cómo se trata y qué se hace con ella. Un error en educación es que las ideas que son hipótesis se enseñan como creencias y es así como se reproducen ideas, pensamientos, concepciones particulares como una idea, pensamiento, concepción que la sociedad en su conjunto acepta.

Maturana (1990) señala, que...lo que guía la conducta humana son las emociones o confianzas básicas... Las capacidades intelectuales, la capacitación de las matemáticas, de la historia, de la biología, etc., son fundamentales como instrumentos, que se aprenden desde la formación fundamental del niño que es la formación humana en el nivel emocional. Interpretando y contextualizando lo dicho por Maturana con la creencia de lo que es educación, debiéramos considerar que ésta se orienta a formar un individuo capaz de construir y manejar sus propias emociones, sirviéndose de esta inteligencia que le permitiría crecer en otros ámbitos del conocimiento, así como también deslindar las emociones negativas que afectan la conducta inteligente del ser humano, pues limitan y condicionan la mirada o la visión de las cosas, y más importante aún, es que generan una negación del otro. Reflexionando sobre ello, podríamos redefinir las causas del por qué la mujer no logró a diferencia del hombre configurarse como un otro presente y tener participación equitativa en las decisiones sociales históricas, todo ello tiene respuesta en la nula educación o, educación limitada que recibieron y que no

atendió a formarla como ser, sino como un otro, relegándola y configurándola como un complemento.

Según Maturana (1990), nos interesa obtener de la educación la felicidad de los niños y niñas, además señala que la tarea más importante de la educación es crear convivencia en la confianza, vivir los valores, y hablar de ellos cuando sea estrictamente necesario.

La creencia asociada a la expectativa, que se define como “la esperanza de realizar o conseguir algo” posibilita la concreción de lo que se desea. Así las representaciones mentales tácitas o expresas, precisas o difusas de los acontecimientos y situaciones deseadas, se forman, formulan y relacionan basados en niveles de inferencia, que por lo general son prelógicos y que se originan como mero producto de esquemas ordinarios, con acervo cognitivo y de una relevancia significativa para el individuo, atendiendo de igual forma a su condición biográfica.

Definir la educación chilena y configurarla como una educación equitativa en cuanto a género se refiere, es expectativa de muchos, pero al parecer para concretarla falta la creencia.

El acceso a los diferentes niveles educativos es un factor básico para combatir la pobreza. Limitar las posibilidades de formación de las mujeres no sólo viola uno de los derechos fundamentales de cualquier persona sino que además reduce las posibilidades de controlar sus propias vidas y restringe su capacidad de intervención política, social y económica en condiciones óptimas.

“La discriminación educativa de las niñas significa, por ejemplo, la pérdida de una serie de oportunidades de progreso humano y económico. Durante muchos años y en muchos países, se ha demostrado la asociación entre la educación de las mujeres y una mayor confianza para adoptar nuevas actitudes, una mayor propensión a utilizar los servicios sociales, una mayor capacidad de obtención de ingresos, mejoras en la atención y nutrición infantiles, la aceptación de la planificación familiar, la reducción del número medio de hijos por mujer y la alfabetización de la siguiente generación” (UNICEF, 1993).

Por todo ello, es crucial que se comprenda cómo capta el alumnado femenino y masculino las diferencias existentes entre ambos géneros, tanto en la sociedad, como en el sistema educativo, así como también a propósito del lenguaje con que se le enseña y aprende.

3.7. Violencia al género femenino en el sistema educacional Chileno

En nuestras sociedades se ha legitimado, puesto que los individuos tendemos a naturalizar los hechos, a configurarlos y a legitimarlos en contextos complejos y que están marcados por el desacuerdo de ambas partes, así como también la

polaridad en el uso de la violencia como una forma de ejercer control y resolver dichos conflictos. Esta violencia hoy en día está siendo objeto de estudio dado a la recurrencia y los dramáticos hechos conmueven a la sociedad en su conjunto.

Este ejercicio de poder es siempre sobre alguien situado en una posición de subordinación, por tanto, y como hemos descrito anteriormente, se realiza de no siempre sobre el género masculino por sobre el femenino, sino viceversa y entre individuos del mismo género. El MINEDUC, ha debido impulsar políticas que vayan en atención de este fenómeno cada vez más común y de connotación más fuerte, debiendo intervenir establecimientos por no contar con manuales de convivencia que es un documento que administrativamente, garantiza la sana convivencia. Sin embargo, estas instancias han sido insuficientes frente a las situaciones que se viven a diario al interior de los establecimientos. Este fenómeno ha tenido tal connotación que hoy existen padres que, en un porcentaje mínimo, han decidido mantener a sus hijos en los hogares, impidiendo la convivencia de estos con sus pares, por considerar los establecimientos centros que más que educar y formar, estaría atentando contra la integridad de los niños y niñas. Lo anterior, no sólo en el ámbito de las agresiones físicas, sino que además, estaría atacando la integridad sexual de los niños y niñas.

La violencia de género, generalmente, es establecida en varias esferas, comúnmente se realiza a nivel psicológico o en la esfera simbólica, no siempre debe existir golpes que respondan a un descontrol en términos de género, es más bien concebida como una violencia de relación o una forma de “estar”.

Esta violencia, tiene sus consecuencias a nivel de identidad, así como también de autoestima y en la configuración que tienen las mujeres y los hombres como proyectos de vida.

Como lo señalara Stanworth (1981) La sala de clase es un espacio en el que existe un grado de dependencia de parte de los niños y niñas hacia sus maestros, dependen de esta persona adulta que al interior de ese espacio y muchas veces fuera de él, ejerce poder. Este adulto se relaciona con el niño y la niña en tanto en todo momento modela, valida la conducta, entrega aprendizajes que están estrechamente ligados al futuro de ellos en un plazo no muy lejano. Por lo anterior, es que se considera que difícilmente se podría evitar la participación del docente en los procesos de relaciones que se generan y establecen como normales y las clasificaciones sexistas que son definidas en las actividades de aula.

Aun cuando las alumnas se muestren responsables y capaces, tienden a ser percibidas por sus profesores y profesoras como carentes de autoridad y de asertividad, se les restringe el desarrollo de capacidades puesto que hay cualidades consideradas como prerrequisitos de ocupaciones y de empleos

que están reservados para el género masculinos y viceversa. Sólo cuando una alumna contradice en forma marcada el estereotipo femenino, sus profesores logran concebirla o proyectarla estudiante en el futuro una carrera no tradicional, no sin antes cuestionar su identidad de género (Gipps, 1996).

Estas expectativas diferentes generadas por los educadores son compartidas por el mundo en general, recordando el concepto de creencia contradictoria, tanto los padres, las madres, el profesorado y las amistades, aceptan sin problemas que un varón sea el presidente de curso, pero su actitud dado a la representación que tienen de la actividad suele ser distinta cuando tal posición la asume una mujer. Cambia desde la actitud, el trato y hasta el grado de compromiso.

De esta manera, la violencia de género en el sistema escolar ha terminado por influenciar las capacidades de las mujeres, puesto que no las desarrollan en su plenitud por la carencia de confianza y como consecuencia de aquello logran vivir experiencias menos positivas en diferentes campos de acción.

3.8. Calidad para la Equidad de género: demanda social para una educación futura con igualdad de género.

Brunner (2007) considera que el Estado no ha sido todo lo eficiente que debiera, considerando las capacidades de las personas que han venido conformando los ministerios y los gobiernos, para asumir sus responsabilidades garantizando estabilidad financiera, por tanto financiamiento, autonomía necesaria e intervenciones coherentes para mejorar la equidad y calidad de los estudiantes en una situación económica social más deprimida inmersos en el sistema escolar con altos índices de vulnerabilidad. Por ello, “La educación de calidad existe en Chile, pero para un 10% de la población” (Garcés, 2006), dentro de ese 10% ¿Cuánto porcentaje estará representado por mujeres y cuánto por hombres?

La población y el sistema están muy segmentados, el problema de equidad implica una gran complejidad. La equidad y la justicia social son sinónimos éticos y trascendentes para comprender las ideas específicas de equidad e inclusión en la educación (Williamson, 2006).

Por su parte García-Huidobro (2006) considera que el sistema educacional chileno no garantiza la inclusión de todos los individuos puesto que posee todas las limitaciones de un sistema altamente segmentado, puesto que desde la función política de la educación es segregativa y desde la efectividad pedagógica no todos y todas aprenden ni tienen éxito escolar, más aún cuando esta segregación se realiza por género y sexo. La segmentación a la que se alude y que el sistema educacional chileno estaría propiciando no debe ser considerado un efecto no deseado que se deba limitar o esconder, sino una consecuencia respecto de la conformación de

nuestro sistema, por lo cual su disminución supone cambios mayores y considerar la perspectiva de género.

En este mismo contexto, podemos señalar que cada vez más se observa la capacidad de las instituciones educativas para concebir la diversidad, puesto que se configuran cada vez más diversas, hay equidad en el acceso pero inequidad en los resultados obtenidos, se hace más visible aun cuando se compara estos resultados en términos de género, por otra parte la calidad de la educación superior que los estudiantes reciben o en el tipo de certificación, más o menos prestigioso que obtienen también genera diferencias abismantes, los hechos acaecidos durante el año 2012 con la Universidad del Mar, es una muestra de la realidad que enfrenta el país hoy.

Las universidades acreditadas y con mayor prestigio en el país, continúan aceptando a estudiantes con ventajas considerables, respecto de los estudiantes que no han accedido a una educación que les permita optar a dichas carreras, continúan la brecha en el acceso y en las conductas de entrada de los y las estudiantes (Peña 2006).

El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (en adelante PNUD) en el año 2006 señaló que el problema no está en la disposición de la información, sino el hecho que no se tenga acceso a ella a través de la educación formal y/o en los hogares, lo que constituiría inequidad. En relación a ello, realiza un análisis que señalan por una parte, que las instituciones de educación superior concentra desigualdad dado que existen desigualdades en el acceso, con las conductas de entrada de los estudiantes, y por otra parte, existiría desigualdad en la capacidad de pago.

Al respecto García-Huidobro (2006) explica que es lógico que las familias busquen de acuerdo a los ingresos y las capacidades del hijo/hija la mejor institución de educación y que les garantice la formación que él o ella necesita. Sin embargo, el problema es el Estado, que no iguala las oportunidades de acceso a los hijos e hijas que no tienen los recursos.

A partir de estos análisis, resulta evidente que aún no se han implementado de manera eficaz las debidas políticas públicas a las que hacíamos referencia en el capítulo anterior, por lo que es vital comenzar a lograr acuerdos que vayan en directo beneficio del adecuado funcionamiento del sistema educativo en todos sus niveles.

Otros elementos que estaría segregando y sería factor de desigualdad para el sistema es las pruebas estandarizadas Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza²⁴ y la Prueba de Selección Universitaria²⁵ (en adelante SIMCE y PSU),

²⁴ SIMCE se aplica a los estudiantes de determinados niveles en la educación básica y media, en Chile.

puesto que miden aprendizajes, pero que como el curriculum nacional es de carácter flexible y debe ser contextualizado, las pruebas no los miden en su contexto ni establece diferencias en las capacidades diferentes que tiene un porcentaje de la población estudiantil, refiriéndonos particularmente a los estudiantes que viven sus experiencias educativas en lugares apartados inclusive sin acceso a la información y a realidades que para otros niños son cotidianas, así como también a los y las estudiantes que conforman los proyectos de integración al interior de las escuelas.

Según datos de las Naciones Unidas, actualmente en Chile los alumnos de un nivel socioeconómico medio-bajo ingresan mayoritariamente a establecimientos municipales, mientras que los de estrato medio-alto estudian principalmente en instituciones privadas.

La población que logra los mejores resultados son partes del quintil con mayores ingresos de la población “lo que habla de una brecha importante que tenemos que mejorar tanto en calidad como en equidad y eso son los desafíos que tenemos por delante” (Senado de Chile, 2008).

Manzi (2006) Director del Centro de Medición (MideUc) considera que es evidente y considerando los serios problemas de la calidad, es lógico que los puntajes en las pruebas hayan permanecido ya por varios años en el mismo nivel; el resultado es que no hay progresos ni retrocesos. Para Manzi lo expresado “Es un motivo de preocupación para todos porque, como país tenemos la necesidad de avanzar”. Los datos nos dicen que en cada nivel social, cuando hay más profesores de buen nivel en la escuela, se observan mejores aprendizajes. Por tanto, cobra sentido lo señalado en cuanto a formación inicial docente nos referimos anteriormente.

Por su parte, los estudios realizados por el centro Mide UC y por el centro de Microdatos de la Universidad de Chile, en la rendición de la PSU, los resultados de las mujeres siempre han estado por debajo de obtenidos por los varones; la relación de desigualdad están en relación a que ellas se llevan el 40% de los resultados sobre 700 puntos, mientras que los varones se quedan con el 60%. A nivel general, los hombres las superan en el test de matemáticas, mientras que en lenguaje ellas las superan por muy poco.

En contraste a lo anterior, las mujeres cursando carreras universitarias obtienen mejores calificaciones de las esperadas para el primer año de estudios, según un estudio del Comité Técnico Asesor del Consejo de Rectores. Esto podría significar que la conformación de la prueba tiene un sesgo negativo que limitaría a las mujeres.

La brecha que encontró el estudio, llama la atención puesto que no estaría prediciendo lo que realmente rinden las mujeres. En el caso de los estudiantes de

²⁵ PSU se aplica a los estudiantes egresados de la enseñanza media y que optan a la educación universitaria.

menores ingresos, el análisis de Manzi y Bravo (2006) señala que la PSU beneficiaría a los estudiantes provenientes de colegios municipales, puesto que estaría sobrevalorando su resultado en la universidad, dado que durante el transcurso de su primer año tienen rendimientos más bajos de los que se esperarían según su puntaje promedio en la prueba. “No existe una explicación a estos fenómenos y eso ha desalentado que se tomen medidas para evitarlos. De todas maneras es posible controlar el sesgo de la prueba, monitoreando que las preguntas no favorezcan o perjudiquen a hombres y mujeres” (Manzi 2006).

Finalmente, Manzi (2006) determinó “El test subestima el rendimiento de las mujeres y esas diferencias son constantes en el tiempo”²⁶.

Lo que es preocupante en relación a la prueba SIMCE y que no ha cambiado durante estos años, es “que ‘el estancamiento’ no es solamente de estas últimas mediciones. Si uno mira los resultados de cuarto básico con mayor comparabilidad podemos ver que desde el primer SIMCE en 1996 no ha habido ningún avance. Llevamos bastante tiempo sin mejorar”. (Beyer, 2003).

Triguero (2008), Presidente de Instituciones de Educación Particular (FIDE) asume que “estamos presenciando una radiografía, un espejo que se vuelve a repetir todos los años, pero hay que tomar remedios en tres desigualdades que se nos representan, la calidad, la desigualdad socioeconómica y la de género”

Dicho lo anterior y retomando el tema de la segmentación en la educación, un documento de la OCDE (2004) informa que la UNESCO señala que una de las causas que explicaría la alta segmentación en Chile es la autonomía y libertad de los establecimientos de seleccionar a los estudiantes hasta sexto básico, recibiendo subvención fiscal y anuncia “si los recursos y la calidad se concentran en algunos tipos de establecimientos y en ciertos grupos socioeconómicos (...) se utiliza aquí un mecanismo que estaría estructurado conscientemente por clases sociales (...) se está en presencia de una situación de discriminación”, y considera que “el sistema de ingreso a la Educación Superior es limitado y excluyente”(OCDE, 2004).

La superación de la situación señalada por la OCDE y la UNESCO exige actuar sobre los “mecanismos de selección” y sobre el “financiamiento compartido” (García-Huidobro, 2007). Por otra parte, y en relación a esta desigualdad social, una de las tendencias para generar cambio en la Educación Superior, es promover la equidad y la igualdad de oportunidades y para lograrlo estas instituciones han desarrollado diferentes estrategias: propedéuticos que tienen por objetivo nivelar conductas de entrada de los estudiantes, unidades especializadas y encargadas de complementar la formación de los futuros profesionales trabajando en ellos aspectos que requiere la sociedad que ellos lleven al servicio de otros (tales como: liderazgo, trabajo en equipo, interculturalidad, educación cívica, formación de género, habilidades sociales, emprendimiento, entre otras.) De esta manera se otorga especial

²⁶ Refiriéndose a la Prueba de Selección Universitaria, PSU.

relevancia a las relaciones socialmente establecidas y pertinencia de los conocimientos que se generan y transmiten, vinculando los mundos de la educación al trabajo. Se requieren mínimos de equidad para generar la inclusión social para la “educación inclusiva” sea efectiva y avancemos hacia la justicia social.

El pensamiento de autores como Bourdieu es interesante analizarlo en el Chile actual, puesto que en él existe la insinuación que la inequidad educacional si bien se relaciona con el capital económico y cultural, reflejado en diferencias abismantes de aprendizajes, también es un tema que se explica por la posesión y distribución del capital simbólico al interior del sistema educacional, razón por la cual se necesita cada vez más conciencia de la igualdad y atención a la diferencia.

Queda establecido que después de más de una década el Estado chileno aún no ha conseguido sus propósitos de desarrollar políticas educacionales que mejoren la calidad y solucionen la equidad en los niveles de enseñanza del sistema educacional chileno para hombres y mujeres.

CONCLUSIONES

Si la educación se constituye como agente de formación, de cambio, de ascenso social, entre otros, dentro de los procesos de las representaciones de identidad de género, la tarea sigue inconclusa. Relevancia absoluta constituyen los educadores, formadores, profesores, maestros (según su percepción) así como también las entidades formadoras de los futuros profesionales de la educación, puesto que es fundamental en el sistema educativo chileno, que este se funde en un quehacer con principios, creencias, expectativas, que cultiven la concientización, reflexión crítica y por sobre todo la acción dentro de las etapas en que es preciso modelar e influir en el proceso de representación social y al proceso de creación de identidad de género, sólo así podrá proyectarse la igualdad de género, la calidad y equidad dentro de la diferencia que existe entre hombres y mujeres.

El proyectar acciones de identidad de género, desde un análisis interpretativo hermenéutico, advierte lo trascendentalmente significativas que pueden llegar a constituirse, dichas identidades, como acciones transformadoras de las personas y sus experiencias vitales consideradas para un desarrollo pleno, que sin duda se materializará en la contribución al desarrollo social en el que se encuentran inmersos.

Este trabajo, pretende contribuir a la reflexión crítica y a la conformación de los conceptos de ciencias sociales y su relación con el género femenino, así como también a cuestionar las creencias contradictorias que nos modelan casi subliminalmente, situación en la que papel fundamental tiene los medios masivos de comunicación y particularmente los estereotipos de género que se promueven en ellos. Así también fue importante configurar una nueva representación que se comparte con un grupo reducido socialmente, puesto que no se tiene una común, respecto del género, así como también los marcos de significancia si se quieren un tanto simbólicos sobre los cuales se estuvo llamando a la reflexión.

Por otra parte, ha contribuido a esclarecer explícitamente los esfuerzos de los últimos gobiernos chilenos en esta materia, a través de sus proyectos, programas, servicios y agendas han logrado avanzar hacia la instalación de nuevas prácticas de accionar en torno a la temática. Gubernamentalmente, se han sentado las bases para lograr los objetivos, sin embargo, falta tener claridad en la evaluación de dichos avances, de alguna manera configurar los avances en la equidad de género. Para ello debiéramos, primeramente, adoptar indicadores de medición, estos deben ser medidos cuantitativamente o cualitativamente, y por supuesto deben ajustarse a sintetizar de la mejor manera posible la información (con la que se cuenta dado los diversos análisis, estudios y resultados que hemos puesto a disposición a lo largo de este trabajo).

Para lograr lo anterior, se necesita medida, número, hecho, opinión o percepción de manera que se señalen las situaciones y/o condiciones específicas y que ayuden a medir situaciones o condiciones proyectadas en el tiempo referido al enfoque de género.

Otro aspecto relevante, es constatar que la perspectiva de género no se reduce a la mirada del género femenino, sino a ambos por igual, tanto hombres como mujeres necesitamos que se nos brinde igualdad de oportunidades socialmente, gozar de los bienes y servicios, acceder a estos bienes y servicios de manera equitativa. Si establecemos diferencias tan significativas entre ambos géneros, como por ejemplo la creación de programas exclusivos para mujeres, continuaremos perpetuando la diferencia y por consecuencia, no se cambiará las creencias que conforman las representaciones sociales de lo que significa ser hombre o ser mujer. Por tanto, la ideología seguirá siendo una brecha sobre todo en el acceso a la educación igualitaria con perspectiva de género.

En Chile hemos adoptado la fórmula de la educación “comprensiva” queriendo combinarla con la “nueva pedagogía”, el sistema educativo y el lenguaje son expresión de la desigualdad de los sexos y contribuyen a su reproducción, son difusores de desigualdad en determinados aspectos y agentes que promueven los cambios sociales favorables a la igualdad de los sexos, están colaborando en la transformación de las identidades y de las relaciones entre los géneros y con ello, están transformando las creencias colectivas frente a la igualdad de género.

Luego de investigar la situación del sistema educativo y de los discursos que en él se generan, en relación con las identidades genéricas y a los roles de género, y ello, desde una perspectiva histórica, ha permitido tener una comprensión dinámica del papel que juegan ambos en la transmisión de las pautas culturales que conforman las identidades de género, las creencias y expectativas en torno al mismo.

En el mismo contexto, conocer en qué medida ambos (sistema educativo y discurso) se han dejado influir por los cambios sociales relacionados con las identidades genéricas y las relaciones entre mujeres y hombres, es decir, cómo se manifiesta en ellos la evolución social en este terreno. Así como también, profundizar en cómo influyen ambos en la propia evolución social, mediante qué mecanismos se perpetúan y fomentan la desigualdad y la discriminación al género femenino y qué otros elementos contienen que han permitido y permiten propiciar los cambios sociales a favor de la igualdad entre los sexos, es crucial continuar investigando por lo que esta monografía se proyecta como sustento a una investigación futura.

Por último, se espera que la reflexión en torno a esta temática; porque se quiera o no, al ser parte de una sociedad se está proyectando desde nuestras acciones herencia cultural, el *desain* se configura y materializa, que haya contribuido a organizar, interpretar, explicar, para luego analizar y proyectar dentro de nuestro marco conceptual los horizontes representativos del objeto de estudio. Finalmente, este trabajo quisiera mover a los futuros formadores y profesionales de la educación

en ejercicio de sus funciones, a constituir procesos formativos mediados desde la racionalidad, a crear y propiciar espacios de igualdad, que den cuenta de una verdadera apuesta educativa, que dé como resultado, un futuro más exitoso para cada uno de los estudiantes que están a merced de su labor profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis (1974). "La filosofía como arma de la revolución". Siglo veintiuno editores, México.

AÑAÑOS - BEDRIÑANA, F. T. (2013). Estrella Ryan y Soledad de Lemus Martín (coords.)(2010.) "Coeducación: Propuestas para alcanzar la igualdad de género desde las aulas". Granada: Universidad de Granada. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. España.

ARAYA, Sandra (2002). "Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión". FLACSO, Costa Rica.

ARIES, PHILIPPE y DUBY, Georges (1989). "Historia de la vida privada". Taurus, Madrid, España.

ASTELARRA, Judith (1982) "El sexismo en la sociología. Algunas manifestaciones, soluciones y problemas". En: Nuevas Perspectivas sobre la Mujer. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, España.

BURIN, Mabel y MELER, Irene (1999). "Género y Familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad", Paidós, Buenos Aires, Argentina.

BORDONS, M., Gómez, I., Hillán, L., Mauleón, E., Moreno, L., & Morillo, F. (2013). Indicadores de género en las publicaciones científicas: "gate-keepers" y autores.

CORSI, J., Aumann, V., & Monzón Lara, I. (2003). Maltrato y abuso en el ámbito doméstico. *Buenos Aires*.

DE BARBIERI, Teresita (1990). "Sobre la categoría género. Una introducción teórico-metodológica". En: PRODIR. Direitos reproductivos. Sao Paulo, Brasil.

DE PEDRO, H, & DEL CARMEN, M. (2013). "El aprendizaje del género: reproducción y transformación de las relaciones de género en el discurso educativo" (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid).

DI MARCO, G. (2005). "Relaciones de género y relaciones de autoridad". Democratización de las familias. UNICEF.

DÍAZ - GUERRERO, R. (2003). "Bajo las garras de la Cultura". Trillas, México.

DURKHEIM, Emilio (1897). "Las reglas del método sociológico". Buenos Aires: "Reglas relativas a la observación de los hechos sociales". Argentina.

DURKHEIM, Emilio (1985). "La división del trabajo social", 2 vols., Planeta-Agostini, Barcelona, España.

ECHEVERRÍA, Rafael (2002). "Ontología del Lenguaje", Dolmen Ediciones, Caracas – Santiago de Chile.

GIROUX, Henry (1990). "Los Profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del Aprendizaje". Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Paidós Ibérica S.A., 171-178. España.

GÓMEZ, Elsa (1993) "Introducción En: Género, mujer y salud en las Américas". Organización Panamericana de la Salud. Publicación Científica 541. Washington.

GONZÁLEZ, A. T. (2002). "Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa". En Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia (pp. 169-182). Graó.

GONZÁLEZ, M. (2013). "Políticas públicas de igualdad en el ámbito de la educación. Balance actual y retos futuros". Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 17(1), 9-27

LAMAS, Marta (1986) "La antropología feminista y la categoría 'género". En: Nueva Antropología, "Estudios sobre la mujer: problemas teóricos. Vol. VIII, No 30, México (pp 173-198).

LAMAS, Marta (1996) "El género: Una categoría útil para el análisis histórico". En: Lamas Marta Compiladora. El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. PUEG, México. Pp 265-302.

MATURANA, Humberto (1990). "Emociones y lenguaje en educación y Política". Santiago: colección hachette/comunicación – ced.

MIDEPLAN, (2009). "Encuesta Casen", Gobierno de Chile.

MIDEPLAN, (s/f). "Índice de Inequidad Territorial de Género". Gobierno de Chile.

MILOSAVLJEVIC, Vivian (2007). "Estadística para la Equidad de Género, Magnitudes y Tendencias en América Latina" CEPAL.

MONEY, John (1970) "Matched Pairs of Hermaphrodites: Behavioral Biology of Sexual Differentiation from Chromosomes to Gender Identity" en Engineering and Science. Biological Bases of Human Behavior. California, Institute of Technology. 1972 Man & Woman, Boy & Girl. (trad. al español: El desarrollo de la

sexualidad humana; diferencias y dimorfismo de la identidad de género, Madrid, Editorial Morata, 1982).

NAVARRO, Marysa (1991). "Mirada nueva - Problemas viejos". En: LUNA, Lola G. (Comp.). *Mujeres y Sociedad. Nuevos enfoques teóricos y metodológicos*. Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias PPU, Seminario Interdisciplinar Mujeres y Sociedad, Universitat de Barcelona (pp 101- 110).

OLAVARRÍA, José (2003). "Los estudios sobre masculinidades en América Latina. Un punto de vista" Artículo aparecido en *Anuario Social y Político de América Latina y el Caribe* Nro.6 Flacso / Unesco / Nueva Sociedad, Caracas, 2003, pp91-98

PERROT, Michelle (1989). "La mujer en el discurso europeo del siglo XIX". En: D'ANGELO, Virginia, et. al. (Eds.). *Mujeres y hombres en la formación del Pensamiento Occidental*. Vol II, Madrid, Instituto Universitario de Estudios de la Mujer, Universidad Autónoma de Madrid (pp 115-128).

POPPER, Karl. (1973). "La lógica de la investigación científica". Madrid: Editorial Tecnos, Cap.1: "Panorama de algunos problemas fundamentales"; Cap. 2: "Sobre el problema de una teoría del método científico".

RADKAU, Verena(1986). "Hacia una historiografía de la mujer". En: *Nueva Antropología*, "Estudios sobre la mujer: problemas teóricos. Vol. VIII, No 30, México (pp 77-94).

REINOSO, Marta (2004). "Instituciones educativas en contextos adversos". Ensayos y reflexiones. Secretaría de Ciencia y Técnica – UNPA. Informe Final Código 29/C007. Río Gallegos.P.1.

RUBIN, Gayle (1986). "El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo". En: *Nueva Antropología*, "Estudios sobre la mujer: problemas teóricos. Vol. VIII, No 30, México, GV Editores (pp 95-146).

SCOTT, Joan (1986). "El género: una categoría útil para el análisis histórico". Recuperado el 12/01/2012 <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/scott.pdf>

SCHULTZ, Alfred (1973). "El problema de la realidad social". Buenos Aires: Amarrortu, Argentina.

SERNAM, (2000). "Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres". Gobierno de Chile.

SERRET, Estela (1989). "El sujeto femenino; para una refundamentación de la 'Teoría Feminista'". En: *Sociológica*. *Mujeres. Historia, Identidades y Sujetos Sociales*. Año 4, No 10, mayo-agosto. México, Revista del Departamento de Sociología. Universidad Autónoma Metropolitana (pp 11-22).

SOZA - SÁNCHEZ, I. A. (2013). "Aproximaciones teóricas sobre el género, la reproducción y la sexualidad". Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana. Año VIII, No. 15.

STOLLER, R. (1968). "Sex and gender: on the development of masculinity and femininity". New York, Science House.

SUBIRATS, M. (2006). "La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo". Rodríguez C. editora. Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo. Madrid: Akal, 229-255.

VILLORO, Luis (1985). "El concepto de ideología y otros ensayos", FCE, México

WEBER, Max s/f. "Ensayos sobre metodología sociológica". Buenos Aires: Amarrortu, Argentina.

Los estudios, d. G., la nueva pedagogía, y. L. C., & de la educación, F. E. M. E. N. I. N.A. (2013). Hay problemas "de género" reales, actuales y acuciantes. Herramientas, 20, 08.