

Presencia de los estudios de género en el currículum aplicado en segundo medio en Chile

Jesús Marolla Gajardo¹

Resumen: El presente artículo se origina del trabajo conjunto entre el autor y alumnos de 10 establecimientos escogidos al azar dentro de la comuna de Santiago.

Los objetivos principales de esta investigación se resumen en: indagar sobre el conocimiento de los estudiantes sobre los Estudios de Género y evaluar la presencia de tales temáticas en el currículum de Segundo medio.

En el análisis a presentar se tomaron apreciaciones de los propios estudiantes frente a planteamientos y situaciones relacionadas con temas como: equidad e igualdad de género, presencia y rol desempeñado por la mujer, entre otros. De acuerdo a los resultados obtenidos se realizará un análisis en relación a los alcances de los temas de género en el currículum chileno y los desafíos existentes en función a las propuestas educativas que posicionan al género como un eje fundamental y transversal en la formación y preparación de nuestros alumnos.”

Palabras clave: Currículum, género, equidad, igualdad, transversalidad.

Presence of the gender in the school curriculum of second grade in Chile

Abstract: The present paper was born from a job between the author and students of 10 schools in of Santiago County.

The main objectives of this research are: Inquire about the knowledge of the students about the gender studies and assess the presence of these topics in the curriculum of Second in high school.

The analysis takes appreciations of the students about approaches and situations in topics like: equity and equality of gender, presence and rol of the woman, and others. According to the results obtained be analyzed the challenges of the topics of gender Chilean curriculum and the scopes of the educative proposal of gender like a fundamental and cross topic in the preparation of our students.

Keywords: Curriculum, Gender, Equity, Equality, Mainstreaming.

¹ Profesor de Historia, Geografía y Ed. Cívica y Licenciado en Educación con Mención en Historia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

I. PRESENTACIÓN

Si bien es aceptado en la sociedad que se debe *enseñar en Género*, la realidad en las aulas, como la realidad misma en los hogares de donde provienen nuestros y nuestras alumnas difiere mucho de lo esperado.

En las siguientes páginas no se pretende definir conceptos básicos relacionados con los estudios de Género, ya que tal acción no representa la prioridad y objetivos de la presente investigación. Para tales efectos se puede consultar bibliografía relativa a autores tales como Scott y Davis (Scott, 2008), Friedan (Friedan, 2009), Badinter (Badinter, 1993), Hutchinson (Hutchinson, 2001), Lerda y Todaro (S. Lerda, 1997), Benería (Benería, 1989), Veneros (Veneros, 2005), entre otros que aportan con un completo bagaje teórico-conceptual en torno a los temas de Género.

Lo expuesto a continuación se divide en dos partes. En la primera sección se realiza un repaso general sobre las distintas propuestas que han existido en términos de enseñanza de género desde planos curriculares. En una segunda sección se expondrán los resultados de la investigación realizada a nuestros y nuestras alumnas.

En términos prácticos, la pesquisa que se llevó a cabo no trata acerca de un análisis de la enseñanza del género en el aula, sino más bien cómo está el estado del conocimiento y práctica de temas de género en nuestros niños y niñas de Chile. Principalmente el objeto de estudio se enmarca en segundo medio, ya que en este curso y edad los alumnos deberían poseer cierto

conocimiento mínimo acerca de temas y conceptos de género. Además, en tal curso es cuando curricularmente, se pasa “el grueso” de lo que es Historia de Chile, y por tanto los estudiantes están en constante relación a temas sumamente atingentes a sus propias realidades.

Debo destacar que los resultados aquí expuestos no deben considerarse como absolutos ni como un reflejo total y ejemplificador de la realidad chilena, sino más bien como una primera aproximación al estado de la enseñanza en género en las aulas de nuestro país.

II. EL GÉNERO COMO CONSTRUCTO SOCIAL

En la gran mayoría de los círculos académicos ya es aceptado que el Género es una construcción socio-cultural impuesta en gran medida por los hombres. Según Scott:

“El hombre, la feminidad, la masculinidad, la maternidad, la paternidad, la heterosexualidad, el matrimonio y la familia, son en realidad conceptos creados culturalmente, generados por los hombres para oprimir a las mujeres...” (Scott, 2008)

Tales construcciones, además, van cambiando de acuerdo a la época y varían dependiendo del contexto en el que se aplican. No se poseen las mismas pautas de género por ejemplo, en Argentina como en Bolivia, Perú, México o Irak, como asimismo en una misma región los modelos existentes pueden variar por villa, población, grupo deportivo, y por sobre todo: escuela. De acuerdo a lo planteado por Stromquist (Stromquist, 1996), la educación formal juega un papel fundamental en la creación y

mantenimiento de las asimetrías de género. En ésta es donde muchas de las estructuras existentes en torno a la percepción de los hombres y las mujeres nacen, se forman, fundamentan y perpetúan.

En efecto, no es de extrañar que los alumnos no conozcan la palabra, sus postulados y tiendan a caer en confusiones, ya que la raíz misma del concepto presenta dificultades destacables. Como plantea la antropóloga mexicana Marta Lamas (Villalba, 1998), el uso de la categoría “género” presenta en el español considerables problemas. Si se considera que en el idioma anglosajón para referirse a tales temáticas se ocupa la palabra y concepto de “gender”¹, que tiene referencia directa a los sexos, en cambio en el español “género” posee una gama variada de acepciones que sólo son identificables dentro de un contexto determinado. Por ejemplo, “género” se refiere a clase, especie o tipo a la que pertenecen las cosas, a un grupo taxonómico, a los artículos o mercancías que son objeto de comercio y a la tela, entre otros (Villalba, 1998).

De lo anterior se desprende la primera interrogante educativa que tiene relación con: ¿Cómo los estudiantes quienes no poseen preparación teórica en relación a los temas de género van a tener conocimiento y noción de siquiera la significación del concepto mismo?

III. LA IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR DEL GÉNERO EN LAS AULAS

Teniendo en claro las problemáticas antes descritas, en los años noventa el Ministerio de Educación en conjunto a la reforma educativa propuesta, creó el Programa de la Mujer, dependiente del Departamento Extraescolar y Programas Formativos Complementarios de la División de Educación General. Tal programa se propuso: “[...] como tarea prioritaria avanzar en la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres dentro del sistema educacional chileno. En un primer momento el tema principal recogido por este Programa es la deserción de las jóvenes embarazadas. A ello se suma posteriormente la educación sexual y luego la incidencia en la reforma curricular [...]” (Elizabeth Guerrero, Victoria Hurtado, Ximena Azua, Patricia Provoste, 2010).

Debido a los bajos resultados conseguidos con las propuestas realizadas, en el año 2000 se crea la Unidad de Apoyo a la Transversalidad dependiente de la División de Educación General. Esta unidad tenía como prioridad asistir a la implementación de los objetivos fundamentales transversales - contenidos en la reforma curricular realizada- en temáticas de: ciudadanía, medio ambiente, derechos humanos y género (Elizabeth Guerrero, Victoria Hurtado, Ximena Azua, Patricia Provoste, 2010), (Ministerio de Educación, División de Planificación y Presupuesto, 2008). No obstante, según estudios realizados por dicha entidad se reconoce que la tarea dista mucho de estar completa. Por ejemplo, gran parte de las docentes

¹ Concepto que hizo su aparición en los años 70' con todo el boom feminista de tal década.

femeninas se sitúan en nichos dedicados al cuidado infantil asumiendo tareas de “madre” al interior de las escuelas. Los hombres en cambio, se dedican a actividades “propias de su sexo” (Hutchinson, 2001), es decir, a la transmisión de conocimientos con alumnos de mayor edad. Otra gran parte de los profesores hombres se dedican a la enseñanza de un oficio, asumiendo el rol del padre proveedor. Por un lado tenemos a la mujer enseñando en cursos menores, preparando a los niños en esferas “domésticas”, y por otra vemos a los hombres, formando “hombres” (Ministerio de Educación, División de Planificación y Presupuesto, 2008, pág. 12) (Hutchinson, 2001) (S. Lerda, 1997) (Stromquist, 1996).

a- La “Agenda de Género de Michelle Bachelet”

Bajo tal marco es que en el gobierno de Michelle Bachelet se propuso la conocida “Agenda de Género” que tenía por objetivo que la educación en las aulas fuera transversalmente en género. La agenda postulaba como marco referencial la construcción de una sociedad más equitativa e inclusiva. Tales planteamientos consideraban que la desigualdad de género provocaba diferencias sociales, raciales, étnicas y generacionales (SERNAM, 2007).

Para tales efectos se propusieron una serie de medidas educativas en todos los niveles que tenían por objetivo que efectivamente los niños y niñas recibieran enseñanza en género. Si bien no se plantea un ramo, cátedra o curso específico sobre tal temática, los profesores adquieren gran responsabilidad en la creación de pautas y normas

pertinentes dentro de los parámetros de la igualdad y equidad de género. En efecto, dentro de las propuestas realizadas se encuentra la *incorporación de enfoque de género a la formación de estudiantes de pregrado de pedagogía* y la *incorporación de enfoque de género a las mallas curriculares de las carreras de pedagogía* (SERNAM, 2007). En términos prácticos los docentes son centrales en la implementación de los cambios impulsados por las reformas educativas antes mencionadas, además de ser ejes centrales en la transmisión de valores y estereotipos. Por lo tanto, si son grandes transmisores, a la vez pueden ser importantes agentes de cambio.

A modo de realizar un repaso general sobre tales propuestas educativas, se podría citar como las principales propuestas realizadas las siguientes:

Nivel	Propuestas
Educación Parvularia	-Establecer una licitación clara con criterios de género para los materiales educativos. -Capacitar a los agentes educativos para evitar sesgos sexistas.
Educación Básica	-Evaluar la persistencia de sexismo en textos escolares y programas de estudio. -Desarrollar programas específicos para contener y resguardar a niñas y niños sometidos a abusos sexuales y violencia sexual.

Educación Media	<p>Considerando que en esta etapa la deserción escolar aumenta por motivos de género, en donde los niños abandonan los estudios por motivos laborales y las niñas por embarazo y maternidad precoz:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Incorporar nuevos criterios para la canalización de las estudiantes de secundaria hacia carreras científicas e innovadoras para las mujeres. -Desarrollar orientación vocacional y laboral a los y las estudiantes, que tienda a romper la segmentación del mercado para las mujeres en oficios y carreras que son la prolongación de los roles domésticos. -Desarrollar acciones específicas para que las niñas ingresen a áreas no tradicionales de la educación técnico profesional, al igual que revisar los currículos de estos establecimientos. -Desarrollar programas específicos para prevenir la violencia de género física, psicológica y sexual en la adolescencia y la vida adulta, al igual que para generar nuevos comportamientos sociales y culturales que permitan erradicar el abuso sexual y la violencia sexual hacia niñas y niños. -Implementar una asignatura obligatoria sobre DD.HH. y género en las distintas carreras, especialmente en las profesiones del área humanista y social.
------------------------	---

(SERNAM, 2007), (Ministerio de Educación, División de Planificación y Presupuesto, 2008).

De acuerdo a lo anterior, se aprecian ricas y variadas propuestas relativas a la enseñanza en género de nuestros estudiantes. Es de destacar y reconocer los esfuerzos realizados por el MINEDUC hasta la fecha por implementar una efectiva y real transversalidad en áreas como la igualdad,

equidad, respeto, tolerancia, entre otros valores que involucran tanto a hombres como mujeres. En base a la investigación realizada y como consenso general, es aceptada la idea que no sólo bastan reformas curriculares o la implementación de la enseñanza de valores en objetivos transversales u objetivos verticales, sino que en muchos casos va a depender de la formación, las conductas y los estereotipos que poseen los docentes y el cómo así, interpretan y transmiten el currículum propuesto.

A modo de conclusión, según la investigación realizada y los resultados obtenidos se podría plantear que en relación a los postulados de tal “agenda”, si bien por parte del MINEDUC se ha priorizado su implementación y efectividad, en términos prácticos la realidad y la enseñanza que reciben nuestros y nuestras estudiantes se escapa de lo que se consideraría “educación en género”, tal como lo define la carta programática adjunta. Lo anterior provoca que aún en nuestros colegios persistan fuertemente estereotipos ligados a los sexos, prejuicios, y una gran falta de igualdad de equidad entre hombres y mujeres.

b- Los textos escolares de segundo medio y la “presencia transversal del género”

Parte del estudio realizado tuvo que ver con la búsqueda y análisis del contenido en base al contenido de los textos escolares de segundo año medio utilizados. En definitiva, los resultados encontrados no fueron óptimos, arrojando que aún persisten los sesgos de género y estereotipos en los libros, en donde se presenta a la mujer desde

el plano doméstico, y en cambio al hombre se le presenta como aquel “hacedor de historia”, asumiendo aquellas funciones consideradas “propias de hombres”: padre proveedor, valiente, sagaz, entre otras “cualidades” (Olavarría, 2000), (Uribe, 1997), (Connel, 1997), (Gilmore, 1994). De acuerdo a los comentarios realizados por los estudiantes, se generaliza la crítica en relación a la baja presencia femenina en los instrumentos de estudio, destacando que lo que existe perpetúa los estereotipos existentes. En efecto, y a modo de ejemplo un grupo de alumnas de segundo medio comentó en relación al rol de la mujer en la colonia que trata el texto de Historia y Ciencias Sociales:

“Lo que hace la mujer no ha cambiado mucho. En la colonia el papel de la mujer se redujo a educar a los hijos y los valores domésticos llevando una vida espiritual y una moral prudente. Se casaban a los 14 años de edad y eran educadas para el matrimonio. No me gusta cómo se representa”.

Con respecto a lo anterior, las alumnas expresan su descontento por el contenido y la perspectiva que se da a los contenidos de los textos, en este caso al de Historia y Ciencias Sociales de tal curso. Frente a situaciones así, se cuenta con un contexto idóneo para producir cambios en las percepciones y estructuras mentales en género de nuestros y nuestras estudiantes.

En relación a los cursos en que fue aplicado tal ejercicio de análisis sobre los textos escolares, muchos alumnos y alumnas manifestaron su rechazo al contenido advirtiendo su descontento por lo “machista” de la información. Es importante considerar que una forma de

discriminación que realizan los textos es la invisibilidad de la mujer en su contenido (Elizabeth Guerrero, Victoria Hurtado, Ximena Azua, Patricia Provoste, 2010), y lo que se muestra de ellas se enmarca en el estereotipo tradicional del “ser mujer”.

A pesar de que se aprecia la inclusión de actividades o personajes femeninos -a veces forzada- aún en relación al recuento sigue predominando la presencia masculina. Los papeles en que se muestran a las mujeres son más anónimos y generalmente de “menor importancia”. Es interesante destacar por ejemplo que en el texto de Historia y Ciencias Sociales de segundo año medio existe una imagen en donde se aprecian a los “precursores de la independencia”: O’Higgins, Carrera, Rodríguez y San Martín en conjunto a la presencia de Javiera Carrera, de quien nunca se explica su participación en el proceso independentista ni se le otorga mayor relevancia a su papel². Incluso, según registros realizados por estudios del Ministerio de Educación y el CPEIP, contabilizan que en tal texto aparecen trece (13) imágenes de mujeres en donde diez (10) son anónimas en contraste a sesenta y una (61) de hombres, de las cuales sólo ocho (8) son anónimas.

Es sumamente relevante realizar reformas atingentes a los textos escolares, ya que éstos representan uno de los recursos más utilizados por el maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera el libro puede

² Javiera Carrera. P. 82. Texto para el Estudiante. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 2012

ejercer dos tareas opuestas entre sí y que dependerán de su contenido: aumentar y perpetuar los roles, prejuicios, estereotipos y otros existentes, o en su contraparte, generar un instrumento eficaz para educar en género a nuestros y nuestras estudiantes. Es necesario que ambos géneros aprendan las mismas asignaturas, desarrollen las mismas destrezas y capacidades y se les eduque con instrumentos atinentes a la valoración de ambos en aspectos de igualdad y equidad (Villalba, 1998).

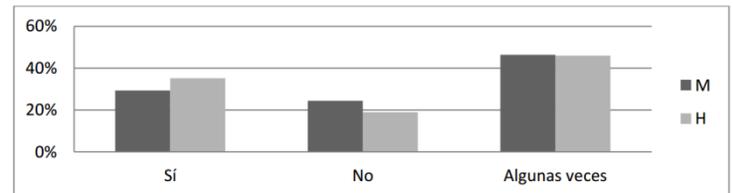
IV. RESULTADOS DE LA PESQUISA

A fin de conocer en términos prácticos y reales el pensamiento y percepción de niños y niñas desde la perspectiva de género, se aplicaron encuestas a estudiantes de diversos establecimientos de la comuna de Santiago de los cursos de segundo año de enseñanza media con la finalidad de conocer las diversas percepciones, comportamientos y roles desde la perspectiva de género que poseen nuestros y nuestras estudiantes y así evaluar de manera generalizada y a modo de aproximación a conclusiones futuras, la efectividad de los planes y programas propuestos por el Ministerio de Educación

La metodología utilizada fue eminentemente cuantitativa bajo un tipo de muestreo por conglomerados. Ésta se utiliza cuando la población se encuentra dividida de manera natural en grupos que la representan fielmente respecto a la característica a elegir, pueden seleccionarse sólo algunos de estos grupos o conglomerados (cursos) para la realización del estudio.

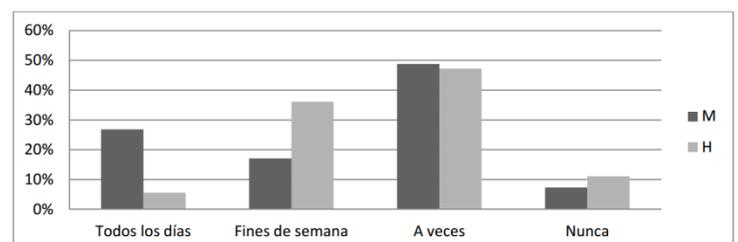
A continuación se exponen las principales respuestas entregadas por los alumnos extraídas de una encuesta mayor realizada. Los resultados de la encuesta realizada se resumen en:

1. ¿Consideras que el reparto de las tareas domésticas es justo en tu casa?



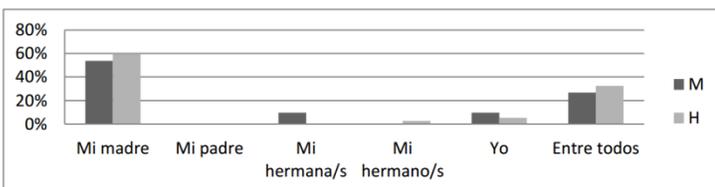
De acuerdo a la gráfica anterior existe paridad en las respuestas entregadas por las alumnas y alumnos, aunque esto no quiere decir que sean óptimos los resultados, ya que un 46% asume que algunas veces existe igualdad en las tareas del hogar y si sumamos a esto el 24% de respuestas de mujeres que arguyen que no existe tal situación en sus hogares tendremos un 70% de inconformidad y respuestas negativas ante una situación que ejemplifica la desigualdad de género existente. A pesar de lo anterior, es interesante destacar que un 65% de respuestas de hombres reconoce que en sus hogares existe una situación que se cataloga como “desigual” en términos de diferencias entre lo que realizan hombres como mujeres.

2. ¿Con qué frecuencia realizas las tareas de casa?



De acuerdo a las respuestas entregadas, queda clara la diferencia existente entre la participación femenina en tareas consideradas de “mujeres” (Hutchinson, 2001), contando con un 27% de respuestas que afirman realizar las labores del hogar todos los días en contraposición al 6% de respuestas de hombres que afirman que se encargan de tales efectos. Bajo tal marco, es interesante analizar a la vez la diferencia existente entre el 36% de respuestas que afirman realizar tareas del hogar solo los fines de semana en contraste al 17% de mujeres que afirman dedicarse a tales efectos en las fechas indicadas. Bajo lo anterior, se podría asumir que lo realizado por el hombre viene a ser una “ayuda” a la labor femenina en el hogar, ya que a fin de cuentas y como plantean diversos autores (Benería, 1989), (Hutchinson, 2001), (S. Lerda, 1997), (Connel, 1997) (Gilmore, 1994), (Olavarría, 2000), (Uribe, 1997), el hogar es el espacio femenino, y el laboral el masculino.

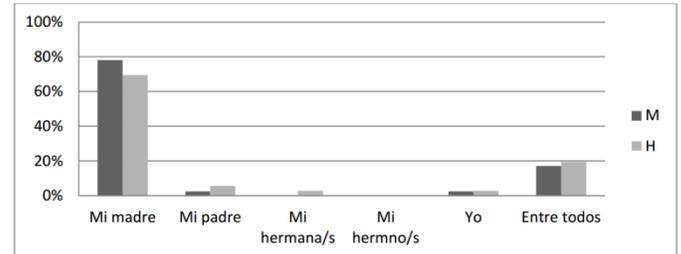
3. ¿Quién lava los platos diariamente?



En la pregunta 3 existe claridad entre las respuestas (59% en hombres y 54 en mujeres), que afirman que la madre se encarga del aseo de platos u otros en contraste al 0% de respuestas que dicen que el padre se encarga de tales labores. En base a los resultados se asume que en los hogares es clara la segregación y separación de

labores por género, como se ha afirmado anteriormente.

4. ¿Quién pone la lavadora?

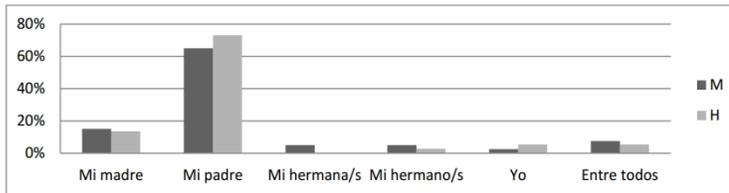


En la pregunta 4 el hecho de “poner la lavadora” y encargarse del aseo en general del hogar se considera como una labor “domestica” y por tanto parte de las labores que realizan las mujeres, al igual que en la pregunta anterior. Queda claro que en los hogares de nuestras y nuestros alumnos la segregación y sesgos de género es persistente, como queda reflejado en el 78% de respuestas de mujeres y 69% de respuestas de hombres que afirman que sus madres realizan tales labores, en contraste a las bajas cifras que responden que otros integrantes del hogar se dedican a los referidos aspectos: “mi padre”, 6% hombres y 2% mujeres responden tal opción, “mi hermana”, 3% hombres y 0% mujeres, “mi hermano” con 0% de respuestas, y “yo”, con 3% de respuestas de hombres y 2% de mujeres.

Por lo tanto, no es de extrañar que ante las cifras anteriores se encuentren comentarios realizados por alumnos como el siguiente:

“Mi mamá trabaja al igual que mi papá, pero generalmente el día domingo ella está en la cocina como las mujeres”.

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



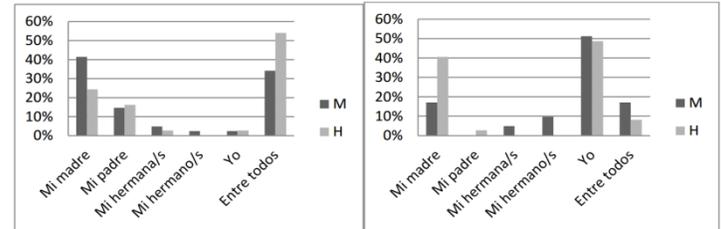
En relación a las preguntas anteriores y la división por género en el hogar, es interesante señalar que las labores de fontanería, electricidad u otras, a pesar de estas ligadas al ámbito laboral, guardan mucha relación con el oficio o trabajo que realizan los hombres y por tanto al momento de realizar reparaciones estas son efectuadas por los varones en el hogar. Esto queda claro con el 73% de respuestas de hombres y el 65% de respuestas de mujeres que afirman tal situación y división sexual en el hogar. De acuerdo a los comentarios realizados por los alumnos es interesante citar el siguiente ejemplo:

“El espacio de la mujer es la de quedarse en casa cuidando a los hijos, el de él hombre es de salir a trabajar para sustentar a la familia”.

Con lo anterior, se reafirma lo planteado por autores que dicen que el espacio domestico es de la mujer, y el oficio o trabajo es el espacio del hombre (Benería, 1989), (Hutchinson, 2001), (S. Lerda, 1997), (Connel, 1997) (Gilmore, 1994), (Olavarría, 2000), (Uribe, 1997), perpetuando aún más la falta de igualdad, de equidad y las desigualdades existentes desde la perspectiva de género.

6. ¿Quién se encarga de hacer el aseo en toda tu casa?

7. ¿Quién se encarga de hacer el aseo en tu pieza?



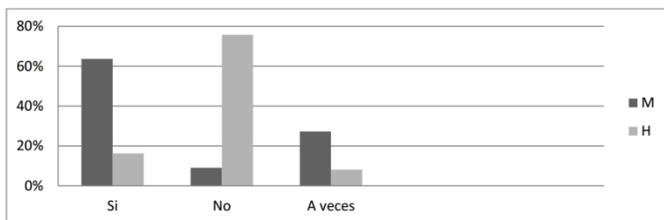
De acuerdo a la pregunta 6 y 7, se continúa en los postulados anteriores que reflejan que las mujeres son aquellas que asumen las labores del hogar. Esto lo refleja el 41% de niñas que respondieron que ellas se hacen cargo del “aseo” y otros en sus casas, en contraste al 54% de hombres que respondió “entre todos”, asumiendo una postura que no los involucra a ellos directamente, sino que los hace parte de un colectivo. Por lo anterior, cuando se les pregunta “¿quién realiza el aseo en tu pieza?”, el 41% de los hombres respondieron que su madre es quien asume tales funciones, en contraste al 51% de las mujeres que dice que ellas asumen tal responsabilidad. No obstante lo anterior, es interesante destacar que se ve la cifra de 49% de hombres que dicen que ellos asumen las tareas de asear sus espacios personales. Al respecto, un alumno expresa lo siguiente a modo de reflexión en torno a la pregunta realizada:

“En mi casa yo no participo mucho, solo limpio mi espacio personal y mi opinión es más valorada que la de mi hermana y en el colegio los hombres somos quienes más participarán en deportes porque tenemos más convicción, somos más fuertes y no mostramos dolor.”

De acuerdo a lo anterior, queda claro que los estereotipos, prejuicios, roles e imaginarios

formados desde la perspectiva de género predominan con fuerza en nuestros y nuestras alumnas.

8. De acuerdo a tu experiencia, ¿has sentido o sufrido discriminación de género?



La información aportada por el gráfico 8 es sumamente interesante ya que da cuenta explícita de que un 64% de las mujeres que responde reconoce que ha sentido o sufrido algún tipo de discriminación por género. Asimismo, se encuentra que el 27% de las niñas afirma que “A veces” ha sufrido tales problemas. Si se realiza la suma entre las respuestas comentadas anteriormente se obtiene la cifra de 91%, el cual asume que ha sufrido o sentido discriminación por su género, lo que ya denota cifras preocupantes en cuanto a la enseñanza de género, el respeto por la diversidad, la tolerancia hacia el otro, entre otros valores que se deberían rescatar y fomentar. En efecto, alumnas reconocen los estereotipos existentes desde la óptica del género y dicen por ejemplo:

“Yo soy mujer, y siempre me tachan como más débil o bipolar, etc.”.

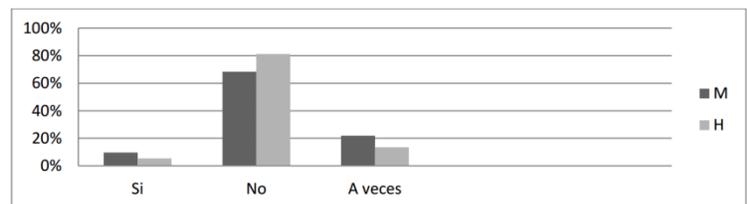
“Me dan menos trabajo por ser mujer”.

“Me discriminan por jugar fútbol”.

Es interesante destacar, en relación a las citas anteriores que la discriminación de género no pasa

desapercibida para nuestras alumnas en este caso, sino más bien ellas dan cuenta de tales actos a modo de molestia e incomodidad, reflejando que se debe reformar en relación a tales aspectos que perjudican su formación y educación. Además, se debe comentar que el 76% de las respuestas de los hombres afirma categóricamente que no ha sufrido o sentido algún tipo de discriminación desde la perspectiva del género, lo que refleja que aún la sociedad se construye fuertemente desde la patriarcalidad.

9. De acuerdo a la enseñanza que recibes en el aula, ¿te has sentido discriminado/a por tu género?



Para finalizar, la gráfica 9 presenta información de suma relevancia, ya que dice que un 68% de las mujeres y un 81% de los hombres no sufre o siente discriminación de género en el aula. Lo anterior no se condice con las respuestas anteriores, donde queda claro que la segregación por género, la predominancia de los estereotipos y la falta de igualdad son aspectos donde se debe trabajar mucho aún. A partir de lo anterior, y las respuestas entregadas, se podría plantear que es probable que la labor de los docentes explícitamente y en la aplicación del currículum tome las perspectivas de género definidas por el MINEDUC, sin embargo desde el plano del “currículum oculto”, desde lo implícito, es de

donde se produce la transmisión de estructuras, de valores, de pautas y comportamientos que caen en lo que es la “discriminación de género”.

V. DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA EN GÉNERO EN LOS COLEGIOS

De acuerdo a lo anterior, está claro que los desafíos que esperan a los docentes, como a la misma labor educativa son variados e implican un gran esfuerzo. Se requiere en primera medida mayor efectividad de los postulados y reformas propuestas por el MINEDUC y así también el perfeccionamiento pedagógico en tales temas, desde el plano conceptual hasta el plano práctico, analizando la relevancia e importancia de la enseñanza en género de nuestros y nuestras estudiantes. No basta con que los y las profesoras mencionen la “no discriminación” como un valor de suma importancia, o se utilice un lenguaje inclusivo, o más aún se insista en visualizar a las mujeres en igual medida que a los hombres, lo necesario e indispensable es la reflexión, es la necesidad de llevar a cabo un proceso de cuestionamiento en torno al tema, en donde se prioricen las opiniones de las y los alumnos, sus estructuras mentales, a fin de lograr que ellas y ellos alcancen la capacidad analítica y comprensiva necesaria acerca de la importancia y la transversalidad del tema en niveles sociales, laborales, como familiares. (Elizabeth Guerrero, Victoria Hurtado, Ximena Azua, Patricia Provoste, 2010).

Nuestros alumnos y alumnas expresan que quieren cambios, que les gustaría que se

produjesen reales y efectivos cambios. Desde su propia voz, dicen:

“Me gustaría que se traten como iguales tanto en el aspecto social como en el económico, ya que muchas cosas tienen que ver con la mujer. Se les discrimina en el trabajo, ejerciendo el mismo cargo que un hombre pero con un sueldo menor y frente a esto ellas no pueden hacer nada y creo que esto se debería regular.”

Es incorrecto partir del postulado que los y las estudiantes “saben nada”, ya que ellos mismos expresan y reconocen las grandes falencias que existen hoy en día en la sociedad desde el punto de vista del género:

“Me gustaría que hubiera mayor igualdad de derechos y menos discriminación hacia las mujeres.”

En definitiva, si se realiza una evaluación de los planes y programas entregados por el MINEDUC, se puede visualizar la importancia que se le da a la enseñanza en género, así como a otros valores fundamentales en la formación del alumnado. No obstante, estos esfuerzos no logran la efectividad que se espera ya que en la práctica aquel currículum no se está cumpliendo y la serie de problemáticas relacionadas con el género continúa muy presente en el imaginario y estructura social de los niños y niñas. Si bien la familia tiene importancia relevante en la formación valórica de sus hijos e hijas, el colegio debe asumir la otra parte de tal construcción, y como es sabido, no es una parte menor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Badinter, E. (1993). *XY, La identidad masculina*. Madrid: Alianza.
- Benería, L. (1989). Desigualdades de clase y de género y el rol de la mujer en el desarrollo económico: Implicaciones teóricas y prácticas. Bogotá: Magdalena León.
- Bourdieu, P. (s.f.). *La dominación masculina*.
- Connel, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En T. V. Olavarría, *Masculinidad/es: poder y crisis*. Santiago: Ediciones de las Mujeres, Isis Internacional-FLACSO.
- Elizabeth Guerrero, Victoria Hurtado, Ximena Azua, Patricia Provoste. (2010). *Material de apoyo con perspectiva de Género para formadores y formadoras*. (C. Ministerio de Educación, Ed.) Santiago: Hexagrama.
- Friedan, B. (2009). *La mística de la feminidad*. Madrid: Cátedra.
- Gilmore, D. (1994). *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Hutchinson, E. (2001). *Labores propias de su sexo*. Santiago: LOM.
- Ministerio de Educación, División de Planificación y Presupuesto. (2008). *Análisis del sistema educativo chileno desde la perspectiva de Género*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Olavarría, J. (2000). De la identidad a la política: masculinidades y políticas públicas. Auge y ocaso de la familia nuclear patriarcal en el Siglo XX. En R. P. José Olavarría, *Masculinidad/es. Identidad, sexualidad y familia*. Santiago: FLACSO-LOM.
- S. Lerda, y. R. (1997). ¿Cuánto cuestan las mujeres?, un análisis de lo labores por sexo. En *Sociología del trabajo* (Vol. 30). Santiago.
- Scott, J. (2008). *Género e historia*. Ciudad de México: FCE.
- SERNAM. (2007). *Agenda de Género 2006-2010*. Santiago: Grafika Marmor.
- Stromquist, N. (1996). *Gender and Democracy in Education in Latin America*. New York: Working Group on Educational Reform.
- Uribe, H. (1997). *Aportes para una reflexión crítica sobre masculinidad*. Santiago: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Veneros, D. (2005). *Perfiles Revelados*. Santiago: USACH.
- Villalba, E. D. (1998). Atención a los generos y a la diversidad en los proyectos curriculares. En PUC, *Pensamiento Educativo* (Vol. 23). Santiago: PUC.