

Equidad educativa y género en Chile: estado de situación del sistema educativo y relaciones de género en la escuela

Education and gender equity in Chile: status of the education system and gender relations in school

Jorge Castillo Peña

Resumen

El artículo tiene como propósito realizar una mirada panorámica respecto al comportamiento del sistema educativo chileno respecto a su equidad de género, para ello se analiza indicadores de acceso, eficiencia interna, y calidad de los aprendizajes, para luego observar las opciones vocacionales que son tomadas tanto por jóvenes hombres y mujeres. Los datos muestran la presencia de una mayor equidad en algunos de estos indicadores y de una clara desigualdad en otros.

Como una forma de esbozar explicaciones a estos fenómenos descritos, se revisan estudios que han investigado en profundidad las dinámicas escolares que se dan entre los géneros en la escuela chilena en los últimos años, revisando sobretodo aquellas que son lideradas por los docentes respecto de sus estudiantes como las que se establecen entre pares.

Se concluyen avances relevantes en estas materias en el ámbito de las políticas educativas, pero que muchas veces son atenuadas en las prácticas cotidianas que se dan en el mundo escolar. Se sugiere mirar más en profundidad las dinámicas infanto juveniles que se dan en las relaciones de género, ya que se perciben relaciones más horizontales que las que promueven los propios docentes.

Palabras Clave: equidad educativa – género – socialización de roles de género- representaciones de género.

Abstract

This article aims to show a panoramic view of the Chilean education system with respect to gender equality. Indicators of access, internal efficiency, and quality of learning have been analyzed. The career paths taken by both young men and young women have also been observed and studied. The data shows greater equality in some of these indicators, but a clear inequality in others.

As a way of outlining the described phenomena, the article summarizes studies which profoundly investigate the dynamics and interactions between the sexes in recent years in Chilean schools; both interactions between students themselves and interactions that are lead by teachers.

In conclusion, many relevant advances have been made in the field of educational policies. However, these policies are often debilitated by daily cultural practices which occur in the school environment. This article suggests an in-depth look at the dynamics of gender relations between young children, which are perceived as being more horizontal than those promoted by the teachers themselves.

Key words: Educational equity, gender, socialization of gender roles, representations of gender.

1. Introducción

Los patrones de relación de género son aprendidos socialmente, los roles y los sistemas de relaciones de género se incorporan y negocian en espacios de interacción social. La familia, los medios de comunicación, el grupo de pares y la educación formal son espacios importantes en ello.

Como diversos investigadores en temas de educación lo señalan, partiendo por el propio Talcott Parsons (en Pérez Islas, José, 2008), la escuela es una de las primeras instituciones (para algunos la más clave) que tiende un puente de apertura para la incorporación de las personas al medio social, más allá del ámbito familiar. De esta forma la escuela aparece como un espacio de aprendizaje en distintos niveles: en él se aprende a ser, a hacer, a convivir y a aprender (Delors 1996), lo que da cuenta que no sólo se aprenden disciplinas científicas, que recogen parte importante del conocimiento cultural que se ha ido generando en el transcurso de la historia, sino también maneras de ser, de comportarse y de actuar con otros. A este respecto podemos afirmar que en la escuela también se aprende a interactuar en relaciones de género, que como también ha sido señalado en diversos estudios, tienden a mostrar desigualdades importantes entre hombres y mujeres. En este escenario es necesario preguntarse en que medida la educación formal es un aparato reproductor o un espacio de cambio de las representaciones de género que imperan en la sociedad chilena en la actualidad.

2. Algunas aproximaciones recientes desde la política educativa

La política educativa chilena ha intencionado una mayor igualdad en el tratamiento de la población infantil y juvenil en las dos últimas décadas en términos de género, con el objetivo de limitar la discriminación, sus representaciones estereotípicas y los patrones de comportamiento asociados a ellos que distintos estudios mostraban como predominantes. Dentro de las principales estrategias realizadas a este respecto, sobretodo en la última década, a partir de la política educativa podemos mencionar las siguientes¹:

- a. En el marco de fortalecer *una gestión escolar inclusiva* que permita una educación media para todos, el año 2000 se promulga la ley 19.688 que prohíbe la discriminación contra estudiantes embarazadas y madres y posteriormente el decreto regulatorio de dicha ley (2004). Esta ley tiene como objetivo promover la permanencia de las mujeres en el sistema escolar abordando la principal razón de deserción para las mujeres como es el embarazo y la maternidad. Además se prioriza esta dimensión en la focalización de becas de retención escolar y otras estrategias de corte asistencial.
- b. Con el objetivo de favorecer una *definición curricular* menos sexista, a fines de los 90 y los primeros años de la siguiente década se intencionó la revisión de los programas de estudio y de los textos escolares con el objetivo final de que considerarán un enfoque de género.

En los planes y programas se veló tanto por la visibilización de cada sexo a través del lenguaje escrito y gráfico, como de la no transmisión de estereotipos de género y la promoción de metodologías de trabajo participativas en el aula que ayudaran a incorporar a las mujeres a grupos de trabajo mixtos. Por ejemplo, respecto a los textos escolares se resguardaron los mismos criterios ya mencionados, transfiriendo a las editoriales orientaciones precisas para cautelar sesgos de género en ellas (en un manual y en diversas capacitaciones) para que fueran incorporadas en los diseños de éstos².

1 La gran mayoría de estos fueron gestionados por el MINEDUC, pero con el apoyo y aportes del SERNAM.

2 Las evaluaciones realizadas muestran avances al respecto, pero aún se perciben algunos sesgos de género ya que este enfoque no ha logrado permear a los distintos sectores y subsectores de aprendizaje (En Guerrero, Provoste y Valdés p. 117 – 120 y Sonia Montecinos 2007 y 1997; Mella s/f y Acevedo y otras 2003 en Guerrero, Hurtado, Azua y Provoste sin año Pág. 60-61).

- c. Vinculado a lo anterior, pero con el objeto de enmarcar y orientar las prácticas de enseñanza docentes además de las orientaciones provistas por los programas de estudios definidos por el Ministerio de Educación, se definió un “Marco de la buena enseñanza” que estipula por escrito los diversos dominios en los que se espera que el docente se desempeñe profesionalmente y que debiesen impactar en un adecuado trabajo en el aula. Si bien estos dominios incluyen aspectos vinculados directamente al aula y otros a la preparación de dicho trabajo, en uno de ellos se menciona la necesidad de crear un ambiente propicio para el aprendizaje donde la relación, las expectativas y la predisposición hacia “el otro que aprende” se relevan como aspectos centrales para ello. Respecto a esto último, se menciona la importancia del respeto por la diferencia, donde se especifica el tema del género (Marco para la Buena Enseñanza. Mineduc. 2003).

3. ¿Qué pasa hoy en Chile en términos de equidad educativa desde la perspectiva de género?

A pesar de las políticas o estrategias anteriormente descritas se perciben efectos confusos en términos de resultados del sistema educativo desde la perspectiva de género. Dichos resultados dejan entrever que si bien se ha ganado en materia de equidad en el acceso, al parecer aún sigue operando en el mundo educativo ciertos patrones que reproducen las tradicionales representaciones de género y de esa forma la desigualdad. Revisaremos las principales tendencias:

a. Acceso más equitativo a la educación obligatoria

En las últimas décadas se observa un aumento significativo en los años de escolaridad de mujeres, siendo hoy incluso superior a la de los hombres en población urbana sobre los 25 años.

Tabla n°1

Promedio de años de estudio de la población urbana de 25 años y más por sexo. Comparación 1980 y 2000.

Sexo	1980	2000
Hombre	9,7	11,0
Mujer	9,0	11,3

Fuente: CEPAL, 2004: Panorama Social de A.L 2002-2003.

La misma fuente (CEPAL 2004) afirmaba que en zonas rurales ya en el año 1998 la escolaridad de las mujeres era medio año más que la de los hombres (9,2 y 8,7 años respectivamente).

Esta situación se percibe claramente hoy en la “matricula neta de la enseñanza media” que mide la matrícula total de alumnos del grupo de edad oficial en la enseñanza media, en relación a la población total de ese grupo de edad. Para el año 2007 esta llegaba a ser del 78,6% en el caso de los hombres y de un 83% en el caso de mujeres (Indicadores de la educación en Chile 2007 Mineduc). Lo que indica que hoy las mujeres están matriculándose en este tipo de enseñanza en mayor proporción que los hombres.

Es más, si miramos el acceso a educación superior, hoy las mujeres están accediendo en mayor proporción que los hombres a este tipo de educación, situación contraria a lo que sucedía hace quince años atrás donde eran los hombres los que accedían en mayor proporción.

Tabla n°2

Tasa Neta asistencia Educación Superior.

Año	Hombre	Mujer
1990	13,9	11,8
1992	13,3	12,1
1994	19,3	17,1
1996	21,9	20,1
1998	20,6	21,2
2000	23,1	21,2
2003	26,7	25,3
2006	27,1	27,8
2009	28,1	30,0

Fuente: Casen 1990 – 2009, Mideplan.

b. Mayor adaptabilidad de las mujeres a la dinámica académica.

Este mayor acceso de las mujeres al sistema educativo se percibe siendo “aprovechado” de manera más activa por parte de las mujeres. Algunos indicadores de eficiencia interna como la tasa de aprobación, reprobación y abandono de estudiantes en los distintos niveles de la educación obligatoria nos muestran mejores indicadores para mujeres, lo que estaría hablando de una mayor adaptabilidad de la mujer en el mundo escolar (Indicadores de educación 2006 y 2007, MINEDUC).

Tabla n°3

Tasa de aprobación, reprobación y abandono de niños y jóvenes.

Nivel	Sexo	Tasa de aprobación	Tasa de reprobación	Tasa de abandono
Básica	Hombre	93,2%	5,3%	1,5%
	Mujer	95,8%	3,2%	1,1%
Media	Hombre	84,5%	9,4%	6,1%
	Mujer	88,6%	6,7%	4,7%

Fuente: Ministerio de Educación, Departamento de Estudios y Desarrollo 2007.

En un análisis realizado por el PNUD (2009) a estudiantes se puede observar la trayectoria respecto a sus notas a lo largo de su enseñanza básica y media. Para ello, se dividieron las notas en quintiles, los cuales fueron posteriormente agrupados según la siguiente clasificación: bajo (quintil 1 y 2), medio (quintil 3) y alto (quintil 4 y 5).

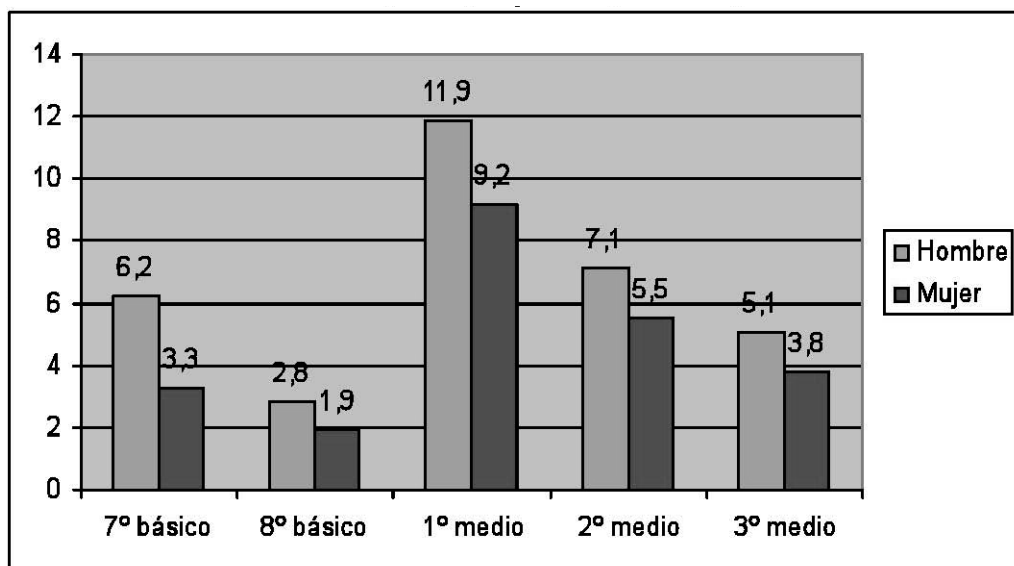
La comparación de notas según sexo del alumno revela que durante el período 2003-2007 las mujeres

tenían un mejor rendimiento que los hombres, concentrándose en mayor medida en la categoría “alta”. El año 2003 del total de mujeres que se encontraban en segundo básico, un 38.3% se concentran en la categoría de rendimiento alto. A su vez, los datos muestran que a medida que pasa el tiempo, la brecha observada a favor de las mujeres aumenta, pasando desde una diferencia de 7,9% en el año 2003 a una de 12,8% en el año 2007, correspondiente a 6° básico.

En el segmento de 7° básico a 3° medio, el mismo análisis nos muestra que existen diferencias en las tasas de repitencia al desagregarlas por sexo. Tal como se puede observar en el siguiente gráfico, a lo largo de todos los cursos analizados, los hombres repiten en mayor proporción que las mujeres, llegando en algunos casos a doblar la tasa de repitencia.

Gráfico n°1

Alumnos que repitieron según sexo y nivel educativo.



Fuente: PNUD 2009.

De este mismo modo, es posible observar que al comparar el rendimiento entre hombres y mujeres, cerca de la mitad de los hombres se concentra en las notas más bajas mientras que más del 40% de las mujeres se sitúa en los quintiles más altos. Ello volvería a mostrar una brecha a favor de las mujeres en términos de rendimiento.

Estudios señalan que al igual que en la educación general, en la educación superior a las mujeres tiende a irles mejor que a los hombres, terminan su carrera en menos tiempo y desertan menos de ella (Mineduc 2007).

Si ahora profundizamos el análisis a través del abandono escolar, específicamente revisando las razones que motivan la deserción de enseñanza media, se puede observar ciertas desigualdades que dejan ver aspectos vinculados con patrones de diferenciación propios del género: hombres desertan principalmente para asumir su rol de proveedor (ingreso al mercado laboral) y la mujer para posesionarse de su rol reproductivo

(vinculado al embarazo, maternidad o cuidado en los quehaceres del hogar). Según la encuesta CASEN 2009, el 23,9% de los hombres deserta por problemas económicos o para buscar trabajo, y en el caso de las mujeres un 31,7% lo hace por maternidad o embarazo.

c. Diferenciación en resultados educativos: Hombres se apropian de las ciencias duras y las mujeres de las humanidades.

Vinculado al punto anterior, los datos muestran también una clara diferenciación en los resultados educativos medidos a través del SIMCE. En matemáticas hay mejores logros de aprendizaje a favor de los hombres y en lenguaje a favor de mujeres en cualquiera de los niveles educativos evaluados.

Tabla n°4

Puntajes promedio en Simce 4° básico y 8° básico 2007 y 2° medio 2006, según sexo.

SIMCE	Sector	Indicador de análisis	Nacional	Mujeres	Hombres	Dif. Mujeres Hombres
4° básico 2007	Lenguaje	Promedio	254	259	250	9
	Matemática	Promedio	246	244	247	-3
8° básico 2007	Lenguaje	Promedio	253	259	247	12
	Matemática	Promedio	256	250	261	-11
2° medio 2006	Lenguaje	Promedio	254	258	251	7
	Matemática	Promedio	252	247	257	-10

Fuente: Simce 2006 y 2007.

Es más, los datos permiten hipotetizar en una ampliación de la brecha de resultados educativos entre hombres y mujeres en lenguaje y matemáticas mientras se avanza en los años de escolaridad básica (4° básico, 8° básico) llegando en 2° medio esta tendencia a atenuarse (Mineduc 2005)³.

³ El SIMCE 2009 reafirma esta hipótesis al analizar el avance entre 4° y el 8° básico de mujeres y hombres en lenguaje y matemáticas. En lectura se observa que las mujeres logran un mayor avance en relación a los hombres (41 y 33 puntos absolutos respectivamente). En matemáticas, los hombres aumentan 54 puntos, en tanto que las mujeres progresan 49.

Comparativamente, si miramos la medición educativa internacional (PISA), a la que Chile esta suscrito, podemos ver que esta diferenciación en resultados educativos desde el punto de vista de género no es universal, ya que no comporta de igual forma en los otros países que se someten a esta prueba (salvo en el caso del sector de lenguaje donde en todos los países evaluados las mujeres tienen mejor desempeño que los hombres). Es más, la prueba PISA del año 2006 muestra una particularidad específica de la realidad chilena, ya que de los países evaluados, el sistema educativo chileno es en el cual la brecha en el sector de matemáticas es la más amplia a favor de los hombres (28 puntos) y en el de lenguaje es la más baja a favor de las mujeres (17 puntos). Al parecer la educación chilena se configura de tal forma que termina, en mayor proporción que otros países, perjudicando más a las mujeres o beneficiando más a los hombres (Informe PISA 2006).

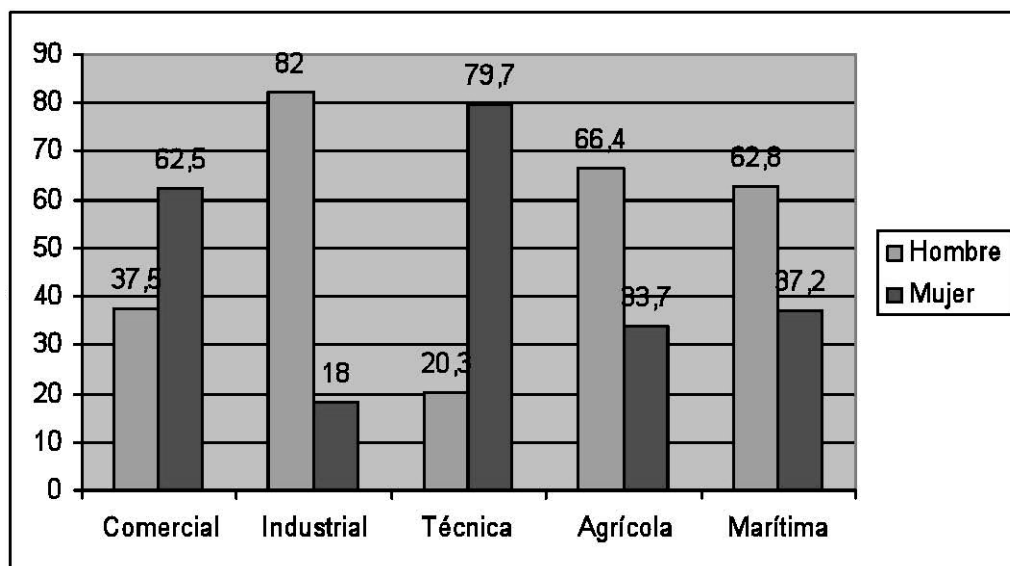
d. Diferenciación en opciones vocacionales.

Esta diferenciación basada en el género y en los estereotipos asociados a él se hace visible también en las “opciones vocacionales” que toman los estudiantes en la enseñanza media, tanto respecto a la elección del tipo de modalidad educativa que hacen a partir del tercer año medio (formación diferenciada “Científico Humanista” o “Técnico Profesional”) como a la “especialidad” por la que opta cada sexo (Mineduc Diplap 2008). Si miramos por ejemplo como se distribuye la matrícula de la enseñanza media científico humanista el año 2007 nos encontramos con que el 52,4% de ella esta compuesta por mujeres y el 47,6% por hombres, situación contraria a lo que sucede en el caso de la educación técnico profesional donde la mayoría (53%) esta compuesta por hombres y el resto (47% por mujeres).

Si miramos como comporta la distribución de la matrícula Técnico profesional por el tipo de rama de especialización elegida esta diferenciación asociada a estereotipos de género se hace aún más evidente.

Gráfico n° 2

Estudiantes por rama de la educación Técnico Profesional, según sexo (%). Año 2007.



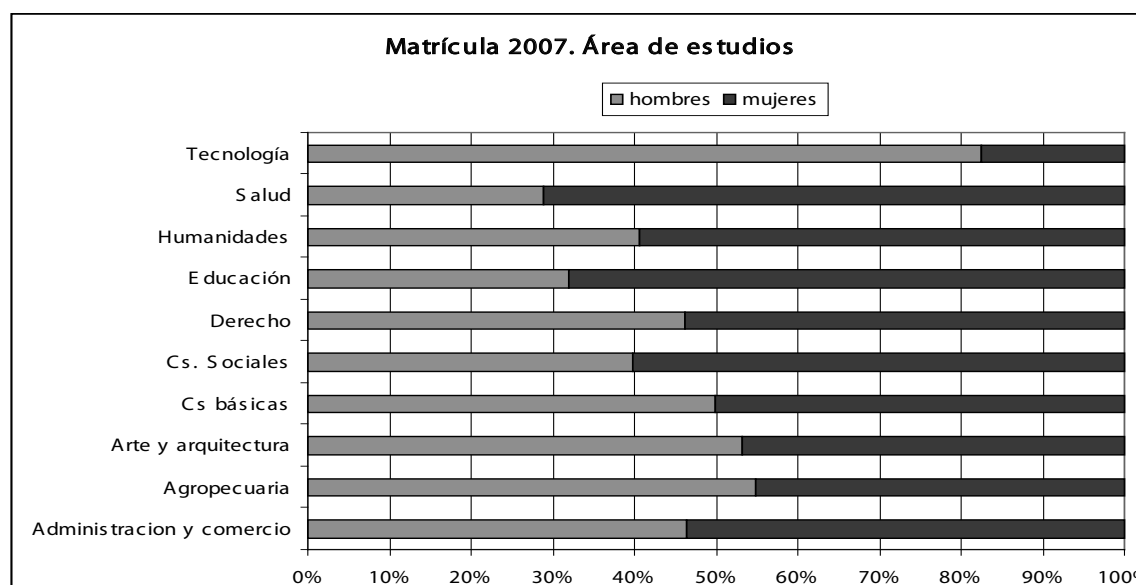
Fuente: Departamento de Estudios y Desarrollo. Mineduc.

La educación “industrial”, “agrícola” y “marítima” (en ese orden) es claramente apropiada por los estudiantes hombres. Por ejemplo en la educación de tipo industrial, tenemos especialidades como electricidad, mecánica automotriz, construcciones metálicas, que tienden a ser consideradas como masculinas ya que se asocian a oficios de mayor riesgo y que por lo tanto requieren de más fuerza. A diferencia de ello, las especialidades “técnicas” y “comerciales” que son elegidas en mayor proporción por estudiantes mujeres dan cuenta de opciones más vinculadas con un tipo de manualidad más fina como vestuario y confección textil o asociado al “servicio a otros” como secretariado y atención de párvulos y de adultos mayores.

Algo similar sucede al mirar el tipo de carrera en la educación superior por la que optan mujeres y hombres al egresar de la educación media.

Gráfico n°3

Matrícula Educación superior según área de Estudios y sexo de los estudiantes. Año 2007.

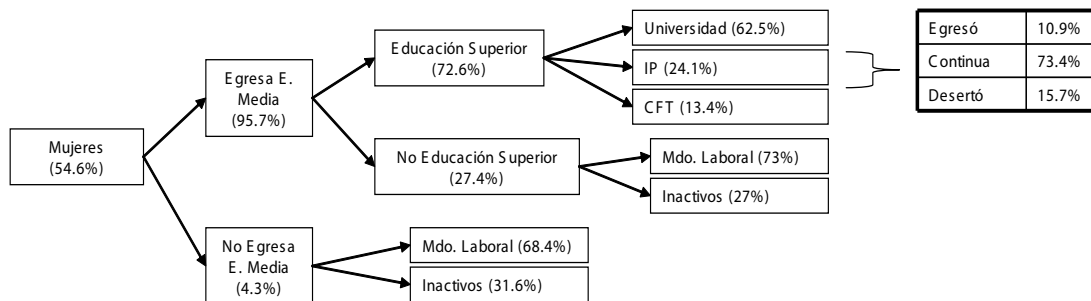
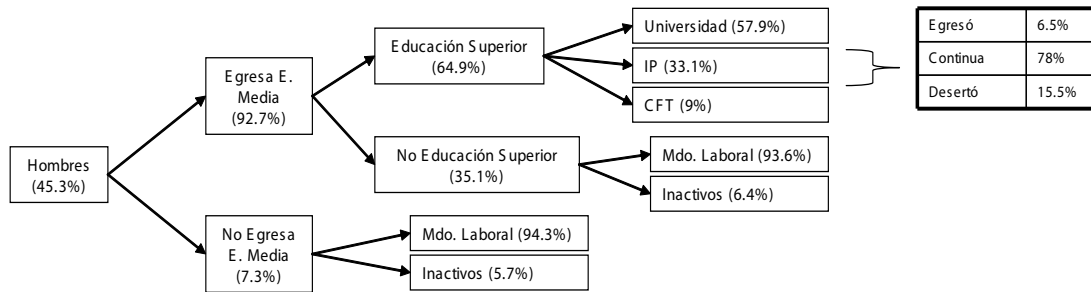


Fuente: División de educación Superior 2001 – 2007.

Como se puede ver, y al igual que como pudimos observar en el gráfico anterior, las opciones vocacionales se relacionan con ciertos patrones de género que se siguen reproduciendo a nivel cultural. Los hombres, al momento de elegir una carrera para estudiar prefieren aquellas relacionadas a la tecnología, mientras que las mujeres relacionadas con las áreas de la educación, de la salud y las ciencias sociales.

A modo de síntesis se presenta un esquema realizado en el contexto de un estudio PNUD (2009) que a grosso modo muestra comparativamente las trayectorias de hombres y mujeres respecto al sistema educativo en Chile.

Esquema trayectorias secundarias y postsecundarias de jóvenes chilenos según sexo



4. Prácticas escolares, representaciones culturales y socialización en la escuela

Si bien algunos de los resultados revisados son posibles de vincular a las iniciativas implementadas por la política educativa, principalmente aquellos asociados a la creación de una normativa y de una asistencialidad más focalizada, que han tenido como resultado un acceso y una retención escolar más equitativa en términos de género, también nos encontramos con que existen resultados que evidencian más bien desigualdades, que a primera vista estarían dando cuenta que en paralelo a la intencionalidad de la política educativa, al interior de los establecimientos educativos se estarían reproduciendo ciertos patrones tradicionales de género. Si bien estos estereotipos no son exclusivos del mundo escolar ya que serían parte constitutiva de la cultura nacional, se hace necesario mirar como el mundo escolar, en su cotidianeidad, reproduce o no dichas representaciones y que espacios se visualizan para el cambio de éstas.

Con ese objetivo, en este trabajo también se revisó la escasa producción nacional de estudios que se han hecho en la última década al respecto y que se adentran a profundizar en las maneras en que se da el proceso educativo en el espacio escolar, los patrones relacionales de género que en él se establecen y su relación con los procesos de construcción de identidad de los estudiantes.

Estos estudios revelan que las prácticas escolares que reproducen un sistema de diferenciación de género

a nivel de aula se actualizan gatilladas por una serie de representaciones culturales que operan a través de prácticas pedagógicas concretas que van influyendo en las maneras en que los propios estudiantes se autoperciben e interpretan la realidad, reforzando así patrones tradicionales de género.

Con el objeto de comprender mejor como se produce este proceso, analíticamente se ha descompuesto en sus principales partes constitutivas:

a. Representaciones culturales de género de los docentes basados en estereotipos.

Los estudios revisados mencionan la existencia en los profesores de expectativas diferenciadas respecto de sus alumnos y de lo que ellos pueden lograr, los que se encuentran estrechamente relacionadas con lo que ellos consideran ser un comportamiento apropiado de los estudiantes de cada género. De esta forma, nos encontramos con la figura de “el buen alumno” que tiene como referente características asociadas a la inteligencia y la autonomía, a diferencia de lo que sucede respecto a “la buena alumna” la que es descrita principalmente como responsable y con menor grado de autonomía que en el caso del hombre. Estos patrones culturales hacen que los docentes interactúen con sus estudiantes muy influenciados por estas representaciones y que evalúen el desempeño y actuar de ellos según estos patrones.⁴

Estas representaciones que actúan de manera muy oculta en el mundo escolar, y que a la vez se encuentran justificadas por criterios “biológicos” (a través de una “naturalización” de las diferencias de competencias y habilidades entre los sexos) llega a tal nivel que incluso la mayoría de los docentes termina afirmando que las mujeres tienen menor habilidad matemática que los hombres (Contreras 2004: Estudio del colegio de profesores citado en Guerrero, Valdés y Provoste 2006), reforzando el clásico patrón que expresa que los hombres estarían más dotados para desenvolverse en disciplinas vinculadas a las ciencias más duras y tecnológicas a diferencia de las mujeres las que serían más aptas para desenvolverse en el área humanista.

Como podemos ver, esta representación se relaciona muy directamente con los resultados educativos que vimos anteriormente, donde estudiantes mujeres tienden a tener mejor desempeño en áreas más vinculadas a las humanidades mientras que los hombres en áreas científicas. Los resultados de las evaluaciones de aprendizaje en matemáticas y lenguaje refuerzan este hallazgo.

Vinculado a lo anterior podemos encontrar que esta representación, y la naturalización de ella, actúan también a nivel de los proyectos vocacionales de los estudiantes, donde se promovería la inserción de mujeres en determinados sectores del mundo laboral (Rossetti 1993 y Rojas y Muñoz 2009). Las especialidades de la educación técnico profesional y el tipo de carrera elegidas por hombres y mujeres también serían una muestra de ello.

Es interesante agregar en este último punto que según Acuña (2006) esta diferenciación no operaría de manera homogénea, ya que en los colegios que atienden a estudiantes con mayor capital cultural habría una mayor intencionalidad de adaptarse a los “proyecto de futuro” de sus estudiantes, más rígidos y exigentes para los hombres (asociado a la creencia de sus mayores capacidades intelectuales) y más

⁴ Esta situación queda claramente expresada en el lenguaje escolar, específicamente en la manera que se nombra a las mujeres estudiantes en establecimientos más populares. Se genera una dualidad señorita/mujercita en el aula: “señorita” cuando fracasan en el desarrollo de competencias vinculadas a lo académico-escolar, pero cumple con las expectativas atribuidas a ellas y por otra parte como “mujercita” cuando distrae y toma una posición más propiamente masculina. Esto hace que las mujeres sean sancionadas más recurrentemente que los hombres al tomar una posición más activa y protagónica en el espacio escolar (Acuña 2006).

flexibles para las mujeres asociado a encauzar en ellas trayectorias en áreas de las ciencias sociales, las artes, las humanidades y la pedagogía, pero con la impronta del mandato social de que ésta definición sean convenida con los proyectos de pareja y familia.

La cosa es distinta en el caso de estudiantes de estrato más popular, los liceos, pensando en el futuro de sus alumnos, refuerzan de manera más genérica y estereotipada (menos vinculada a la elección de áreas profesionales, por ejemplo) los roles de género: reforzando la figura del hombre como proveedor y la mujer como madre. Esto en el entendido que los docentes perciben que para estos estudiantes hay espacios que no están del todo asegurados como es el ingreso a la educación superior y la opción real por una profesión.

Pero, ¿como esta representación es capaz de generar dicha brecha en términos de resultados de aprendizaje y de opciones vocacionales entre hombres y mujeres? ¿Qué prácticas se promueven en los establecimientos educativos que permiten explicar esta situación?

b. Docentes, prácticas de aula e interacción pedagógica asociada a estas representaciones.

Si bien la escuela es una institución que está inserta en la sociedad, y en tanto ello actúa de manera funcional a los patrones culturales referidos a las relaciones de género, es posible identificar ciertas prácticas propiamente escolares que actúan como reforzadoras, en la mayoría de los casos, de estas relaciones.

En primer lugar, una serie de estudios evidencian que, a pesar de los esfuerzos de la política educativa en materia de diseño curricular y de edición de textos de estudio, los códigos escolares (lingüísticos, gráficos y a nivel del uso de ejemplos) tienden a operar interpellando casi exclusivamente a lo masculino, mostrando “lo masculino” como condición natural del mundo en general y en específico del mundo escolar. En el fondo como genérico de la condición humana. Esta condición que es propia del lenguaje hablado y escrito, también es reforzada al hacer uso de ejemplos didácticos con roles de género estereotipados.

Un estudio realizado por SERNAM (2009) identificaba esto claramente al mostrar como los docentes en general (más las mujeres que los hombres) se dirigen al grupo-curso “en masculino” (“chiquillos”, “alumnos”, “niños”, etc.), tendiendo a usar ejemplos donde los personajes femeninos son mostrados en tareas domésticas, maternas y/o de cuidado de otros (en el “mundo privado”) a diferencia de los hombres que aparecen asociados al mundo laboral, participando del “mundo público”. Casi la totalidad de los recursos pedagógicos que se usan muestran a hombres, siendo tan claro esto que a nivel de personajes históricos se destaca visiblemente la aparición de la ex presidenta Bachelet como uno de los pocos ejemplos usados que evidencia al género femenino en el mundo de lo público.

También es posible identificar algunos elementos de la interacción pedagógica que explicita una desigualdad en el trato educativo hacia los hombres y hacia las mujeres.

Este trato desigual se percibe a nivel del aula, no sólo mostrando roles estereotipados de género, sino que también promoviéndolos a través de distintas actividades escolares. Las mujeres, guiadas por los docentes en sus clases, tienden a asumir roles “organizativos” en la sala de clases (asumiendo el rol de secretarías, organizando eventos, coordinando el trabajo en grupos, etc.) que refuerzan el desarrollo de aspectos identitarios en ellas centrados en “el hacer para otros”, a diferencia de los estímulos que se refuerzan en los hombres, que se vinculan más a promover sus “intereses individuales” (Guerrero, Provoste y Valdés 2006 p.128 y Edwards, Micheli y Cida 1993).

Por otra parte, también se evidencia este trato desigual en la manera que tienen los docentes de retroalimentar el trabajo escolar. Así se ha identificado que los docentes recompensan diferenciadamente según el sexo

del estudiante: a las niñas por su apariencia, cooperación y obediencia, a los niños principalmente por sus logros, lo que implica que a éstos últimos se les invite más a participar en las clases (Guerrero, Valdés y Provoste 2006 y Estudio SERNAM 2009) y se les retroalimente más, educativamente hablando. Un estudio (CIDE-SERNAM 1999, citado en Guerrero, Valdés y Provoste 2006) llega incluso a evidenciar que esta preferencia estaría operando desde el nivel pre-escolar.

Esta retroalimentación diferenciada tiende a intencionar aprendizajes más activos en niños que en niñas, lo que se traduce finalmente en un acceso desigual al conocimiento. Por ejemplo, la mayor expectativa dirigida a los hombres en las “ciencias duras” y a las mujeres en las “humanidades” se percibe en el trato que los docentes hacen a sus alumnos en sus clases, donde éstos dirigen sus descalificaciones en mayor proporción hacia aquellos estudiantes que son percibidos como menos hábiles para la asignatura en cuestión. Un estudio señalaba que al no recibir respuesta de una niña, la profesora de matemáticas señalaba de manera irónica: “vamos a dejar que ella piense, mientras tanto le vamos a preguntar a Camilo” (Sernam 2009 Pág.61). Así, la mayoría de los comentarios condescendientes en el mundo escolar como mi amor, mijita, mi hija se dirigen hacia las estudiantes mujeres.

El estudio en cuestión sentenciaba en sus conclusiones:“... muchas de las características de las aulas observadas dificultan el aprendizaje de las alumnas mujeres (menor interacción, más descalificaciones, más roles de servicio y menos liderazgo), mientras que otras transmiten más creencias y visiones estereotípicas de los dos géneros (uso de ejemplos masculinos, ilustraciones masculinas, apelativos masculinos, ejemplos estereotípicos), las que pueden llegar a limitar la plena expresión del potencial de los alumnos de ambos sexos. Es decir los docentes replican en las aulas prácticas que históricamente han sido cultural y socialmente aceptadas, manteniendo los estereotipos de género tanto a nivel de las interacciones como del discurso de los docentes” (Sernam 2009 Pág. 70).

c. Efectos de esas prácticas educativas en la subjetividad de los estudiantes.

Como ya se ha visto, este trato diferenciado que opera en el mundo escolar, específicamente a nivel de aula, afecta e interpela la subjetividad e identidad de los niños y jóvenes estudiantes.

Los estudios revisados señalan que este tipo de interacción pedagógica tiende a generar efectos en la autopercepción de los estudiantes. Una manera de ilustrar esta situación la podemos ver reflejada en el hecho que durante la misma trayectoria escolar de los estudiantes se produce una disminución de la preocupación por parte de las mujeres de su rendimiento en matemática. De estar más preocupadas que los hombres en 4º año básico a estar menos inquietadas al final de la enseñanza media (Le Foulón 2002 en base a encuesta TIMSS, citado en Guerrero, Hurtado, Azua y Provoste /sin año). Pero ¿cómo podemos explicarnos esto? ¿Qué hace que decaiga la importancia de un subsector como matemáticas para las mujeres?

Algunos investigadores señalan que esta situación relatada nos pone frente a una “incapacidad aprendida”, donde la interacción social de las estudiantes con su entorno educativo termina generando en ellas una priorización más matizada y diferente, que hace que, en este caso, un sector de aprendizaje como matemática termine teniendo una importancia menor para las mujeres. Al parecer la retroalimentación docente en el aula es efectiva en tanto es capaz de afectar las predisposiciones de los estudiantes frente a ciertas asignaturas.

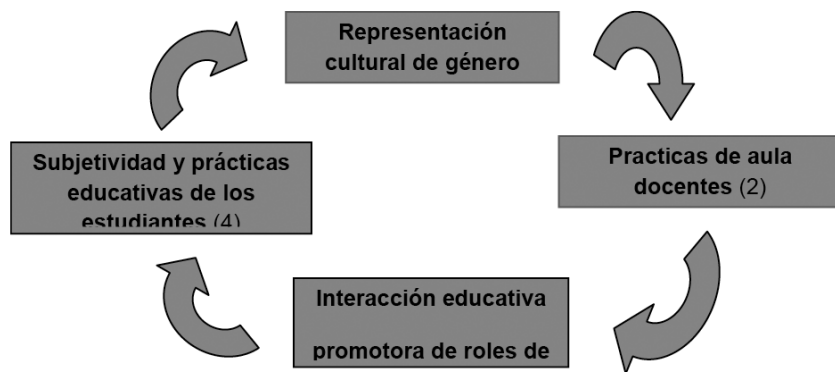
Relacionado con lo anterior, éstas dinámicas escolares también nos ponen frente a la presencia de “patrones atribucionales de baja expectativa”, ya que en mayor proporción las mujeres creen que sus fracasos se explican por factores internos (propios) y el éxito por factores “externos” (a diferencia de los hombres)

(Meece, Glienke, Burg, 2005 citado en SERNAM 2009), provocando que las niñas tiendan a subestimar y los niños a sobreestimar su inteligencia y habilidades (Gray y Leith 2004 citado en SERNAM 2009).

Además de estos aprendizajes vinculados con la “autoeficacia” y la “autovalía” de los estudiantes, también podemos reconocer otros que se dan en las prácticas escolares: el hombre aprende a esperar y exigir más atención, la mujer a ser paciente y pasiva. El hombre aprende a ser protagonista del mundo escolar, mientras que las mujeres a ser espectadoras de ese mismo mundo.

En este escenario las mujeres aprenderían a adaptarse “silenciosamente” a la cultura escolar. Aprenderían que el cooperar y el ser obedientes es la mejor manera de integrarse al mundo social.

Recapitulando lo visto hasta ahora, se podría decir que la práctica escolar a nivel de aula operaría como una “profecía autocumplida” donde la actuación pedagógica basada en una representación cultural de género forja o refuerza como resultado, a través de ciertas prácticas escolares, aquello de donde surge, generándose una retroalimentación negativa o círculo vicioso.



5. La escuela como espacio de cambio en las relaciones de género

Si nos detenemos a mirar en profundidad el esquema expuesto y analizamos cada uno de los elementos identificados podemos encontrar que si bien la escuela tiende a la reproducción de los patrones tradicionales de género, también es posible identificar ámbitos que dejan ver la posibilidad de cambios en este tema.

En primer lugar, y como fue señalado en un inicio, en la última década se han desarrollado una serie de medidas de la política educativa que buscan generar una gestión escolar y una gestión de aula que promuevan una educación más equitativa entre hombres y mujeres. En el ámbito del aula, el marco de la buena enseñanza, los planes y programas y los textos escolares, han intentado orientar unas “prácticas de aula docentes” (2) menos sexistas y que promuevan una enseñanza y una interacción educativa más equitativa. Considerando que estas iniciativas son aún incipientes y relativamente recientes, es difícil poder observar efectos a nivel de modificación de prácticas. Además, es necesario considerar que estas prácticas no sólo dependen del nivel de prescripción que la política educativa sea capaz de explicitar, sino más bien dependen de las representaciones culturales que se encuentren presentes en el contexto sociocultural más amplio de la cual son parte y que las subjetividades de los sujetos portan y manifiestan en sus prácticas cotidianas. De todas formas es útil mencionar que este es un ámbito que potencialmente está dirigido a modificar dichas prácticas que hoy sientan las bases de la reproducción de los patrones tradicionales y las relaciones de género.

Complementariamente, algunas evidencias encontradas en estudios nacionales e internacionales nos pone frente a nuevas posibilidades de una educación más equitativa en términos de género y que implica reconocer que el espacio educativo es un espacio que también se “co-construye” y donde las relaciones de pares y los espacios más informales de sociabilidad también aportan elementos sustantivos en la socialización en las relaciones de género. En este sentido, es necesario reconocer que “la subjetividad y las prácticas de los estudiantes” (4) que se dan en el espacio escolar (y en el aula) no sólo se estructuran en base a lo que las prácticas docentes de aula les imponen, influenciadas por las representaciones culturales tradicionales de género, sino que éstas también se estructuran considerando elementos que son propios de otros espacios sociales -como son los espacios de sociabilidad entre pares- y que ellos portan también en el mundo escolar.

Así entendido, y viendo las tendencias que comienzan a verse en esta última década en el mundo juvenil escolar (incluso en el “patio” y en los espacios “intersticiales”⁵ de la escuela) al parecer se tenderían a establecer relaciones más horizontales entre los sexos, donde las mujeres empiezan a ocupar los espacios que tradicionalmente eran propios del sexo opuesto. Conell (2001), en sus estudios sobre género y educación hace algunos años identificaba la importancia de estos espacios más informales en el mundo escolar para entender la socialización de género. En esos espacios reconocía la imagen de lo “masculino hegemónico” asociado a ámbitos como el deporte, el carrete y la violencia donde los hombres reforzaban su identidad de género, excluyendo a aquellos que no fueran parte de él y apropiándose así mismo del espacio escolar.

El auge del fútbol femenino en el mundo estudiantil; el aumento del consumo de “drogas sociales” en las mujeres escolares, llegando a igualar al de los hombres en aquellas lícitas como el alcohol y el tabaco y a aproximarse bastante en el caso de otras ilícitas como la marihuana (Conace 2008); y la aparente mayor horizontalidad en las relaciones de violencia entre los jóvenes (Póo y Vizcarra 2008, Sernam 2009 y Aguirre y García 1997 en relación a las relaciones de pareja y, División de seguridad ciudadana 2005 y 2007 en el ámbito escolar) nos lleva a replantearnos y cuestionarnos respecto a la pureza y “hegemonía” de esta “figura masculina”. Al parecer hoy estas imágenes tienden a hacerse menos claras y más difusas.

Reforzando esto, Guerrero, Provoste y Valdés mencionan que al parecer los cambios posibles de observar en este ámbito “...no serían atribuibles a los procesos de reforma. Las observaciones sugieren que éstos serían manifestaciones de la transformación que está experimentando la sociedad chilena en las relaciones de género. Esta presionaría sobre los distintos medios de socialización y marcaría en los jóvenes diferencias en relación a las generaciones anteriores, a la vez que influenciaría a la escuela” (Guerrero, Provoste y Valdés 2006, Pág. 130).

Distintas fuentes dejan entrever que las generaciones jóvenes portan una predisposición mucho mayor a establecer relaciones de género más horizontales y equitativas, y, según lo visto, de alguna forma ya se dejan evidenciar en el mundo escolar, sobretodo en aquel que se desarrolla en los espacios más propios de la sociabilidad juvenil (fuera del aula).

Las Encuestas Nacionales de Juventud refuerzan esta tendencia evidenciando una progresiva mayor predisposición en los jóvenes a una mayor igualdad en los roles de género. Desde el año 1994 hasta el año 2007 se percibe un aumento significativo de la proporción de jóvenes que son favorables a que no recaiga sólo en el hombre el mantenimiento económico de la familia ni sólo en la mujer el rol de la crianza de los hijos (Injuv 1994 y 2007).

⁵ En el sentido que lo trabaja Feixa (1998) aludiendo al mundo de la cultura juvenil y su relación con el mundo institucional en general, dentro de los cuales nos encontramos con el mundo escolar.

Esta percepción más abierta a las relaciones más equitativas y horizontales ente hombres y mujeres en el segmento más joven de la población llegan incluso a mostrar la mayor predisposición que tienen los jóvenes en educar de manera más igualitaria a las nuevas generaciones, evidenciando la posibilidad de estar en presencia de un cambio sustantivo a este respecto. Esta situación se presenta de manera clara en el Informe de Desarrollo Humano 2010, donde los jóvenes tienden a presentar representaciones más liberales respecto a las relaciones de género.

Al parecer nuevamente los espacios informales del mundo escolar están avanzando más rápido que aquellos más formales, abriendo las puertas de la escuela a las dinámicas que en la sociedad se comienzan a evidenciar, sobre todo en el mundo juvenil y que hablan de relaciones más democráticas y abiertas en términos de género. Es rol de la escuela leer y potenciar dichas dinámicas, permeando su quehacer muchas veces regido por la inercia.

Por ello se releva la importancia de hacer sinergia con esta tendencia del mundo juvenil fortaleciendo las políticas educativas que se dirijan no sólo a orientar el trabajo de aula docente a través de estándares, marcos de actuación u otro tipo de orientaciones pedagógicas, sino también a acompañar a los docentes en este proceso. Deconstruir las representaciones culturales en el espacio escolar no operan por simple prescripción, se requiere de un apoyo sistemático y reflexivo sobre las prácticas educativas cotidianas.

Bibliografía

- Acuña, María Elena (2006) *Dinámicas de clase y género en contextos escolares: Una mirada desde la sala de clases*. Tesis para optar al grado de Doctor en Estudios Americanos. Universidad de Santiago de Chile.
- Aguirre, Ana María y García, Manuela (1997) “Violencia prematrimonial: Un estudio exploratorio en universitarios”, *Última Década* n° 6: 1 – 9.
- CEPAL (2004) *Panorama Social de América Latina 2002-2003*. Santiago de Chile.
- CONACE (2003) *Quinto estudio nacional de Drogas en Población Escolar de Chile, de 8° básico a 4° medio*. Santiago.
- Connell, Robert (2001) “Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las Escuelas”, *Nómadas* n° 14: 156 – 170. Universidad Central.
- Contreras, María Eugenia (2004) *Educación y Género. Un desafío a la organización magisterial*, Colegio de Profesores de Chile – Sernam.
- Edwards, Verónica; Micheli, Batriz y Cida, Soledad (1993) *Prácticas educativas y discriminación de género en la Enseñanza Media. Informe Final*. Santiago de Chile. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE).
- Feixa, C (1998): *De jóvenes, bandas y tribus*. Antropología de la juventud. Ed. Ariel Barcelona. España.
- Guerrero, Elizabeth; Provoste, Patricia y Valdés, Alejandra (2006) “Acceso a la educación y socialización de género en un contexto de reformas educativas” en Provoste Patricia, ed., *Equidad de género y reformas educativas*. Santiago, Hexagrama consultores.
- Guerrero, Elizabeth; Provoste, Patricia y Valdés, Alejandra (2006) “La desigualdad olvidada: género y educación en Chile” en Provoste Patricia, ed., *Equidad de género y reformas educativas*. Santiago, Hexagrama consultores.

- INJUV (1994) Segunda Encuesta Nacional de Juventud. El rostro de los nuevos ciudadanos. Santiago.
- INJUV (2007) Quinta Encuesta Nacional de Juventud. Santiago.
- Marco para la Buena Enseñanza. Mineduc 2003.
- MIDEPLAN (s/f) Adolescentes y jóvenes que abandonan sus estudios antes de finalizar la enseñanza media: principales tendencias. Santiago.
- MINEDUC (2005) Análisis de las diferencias de logro en el aprendizaje escolar entre hombres y mujeres. Santiago. SIMCE.
- MINEDUC (s/f) Indicadores de la educación en Chile 2006. Santiago.
- MINEDUC (2010) Resultados Nacionales SIMCE 2009 (4° básico y 8° básico). Santiago.
- MINEDUC (2007) Indicadores de la educación en Chile 2007. Documento preliminar. Santiago.
- MINEDUC (s/f) PISA 2006: Rendimientos de estudiantes de 15 años en Ciencias, Lectura y Matemáticas. Santiago.
- Ministerio del Interior (2005) I Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar. Santiago.
- Ministerio del Interior (2007) II Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar. Santiago.
- Montecino, Sonia (1997) “Constructores del afuera y moradoras del interior. Representaciones de los masculino y lo femenino en libros escolares chilenos. Una mirada desde la antropología del género a los textos escolares de castellano de la enseñanza básica” en *El futuro en riesgo: nuestros textos escolares*. Santiago. Centro de Estudios Públicos.
- Morgade, Graciela (2009) *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Parsons, Talcott (2008) *La edad y el sexo en la estructura social de Estados Unidos en Pérez Islas, J et al (2008). Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos*.
- PNUD (2009) *Informe de las Trayectorias de los Estudiantes de Distintas Cohortes del RECH 2003 – 2008*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- PNUD (2009) *Informe Encuesta Preliminar de Estudiantes 2009*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Póo, Ana María y Vizcarra, M. Beatriz (2008) “Violencia de pareja en jóvenes universitarios”, *terapia psicológica*. Vol. 26, n° 1: 81 – 88.
- Rojas, Aída y Muñoz, Lorena (2009) “El significado de la profesión para jóvenes de nivel socioeconómico bajo: Un estudio comparativo por género y por procedencia geográfica” en Redondo, Jesús y Muñoz, Lorena, ed., *Juventud y Enseñanza Media en Chile del Bicentenario. Antecedentes de la revolución pingüina*. Santiago, Observatorio Chileno de Políticas Públicas OPECH.
- Rossetti, Josefina (1993) “La práctica pedagógica discrimina a las mujeres. Efectos sobre la vida adulta” en *Educación y género. Una propuesta educativa*, Santiago, Ediciones la Morada – Ministerio de Educación.
- SERNAM (2008) *Incorporación de la perspectiva de género en textos escolares*. Documento de trabajo n° 101.
- SERNAM (2009) *Análisis de género en el aula*. Documento de trabajo n° 117.
- Subirats, Marina y Brullet, Cristina (1987) *La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Madrid, MEC.