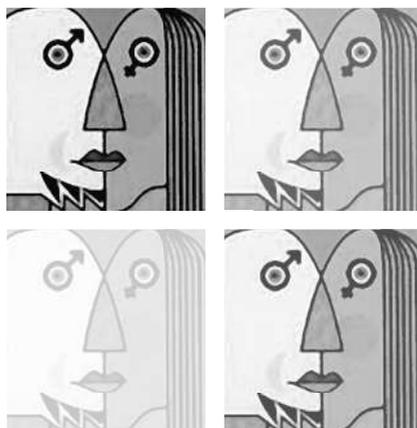


Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Marzo 2011 / Volumen 5 / Número 1

Versión electrónica: <http://www.rinace.net/rlei/>



Escuela de Educación Diferencial
Facultad de Ciencias de la Educación



Dirección Editorial:

Cynthia Duk H.

Editor invitado presente número:

Ofelia Reveco Vergara

Comité Editorial:

Cecilia Loren
Arturo Pinto
Ofelia Reveco
Rafael Sarmiento
Mauricio Zepeda

Coordinación Editorial:

Versión electrónica: Verónica González de Alba

Versión impresa: Cecilia Loren G.

Consejo Editorial:

Jaime Bermeosolo (U. Católica de Chile)
Rosa Blanco (OREALC/UNESCO)
Abelardo Castro (U. de Concepción, Chile)
Soledad Cisternas (U. Diego Portales, Chile)
Gerardo Echeita (U. Autónoma de Madrid, España)
Windyz Ferreira (U. Federal de Paraíba, Brasil)
Paulina Godoy L. (MINEDUC, Chile)
Eliseo Guajardo (Secretaría Educación, Estado de Guerrero, México)
Seamus Hegarty (IEA, Inglaterra)
Álvaro Marchesi (OEI España)
Víctor Molina (U. de Chile)
Javier Murillo (U. Autónoma de Madrid, España)
Mariano Narodowski (Ministerio de Educación ciudad de Buenos Aires)
Selma Simonstein (U. Central de Chile)
Rodrigo Vera G. (Fundación HINENI)

Edita:

Escuela de Educación Diferencial, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile en colaboración con RINACE, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.

I.S.S.N. versión impresa: 0718-5480

I.S.S.N. versión electrónica: 0718-7378

Dirección electrónica: <http://www.rinace.net/rlei/>

Imprenta Norte Grande EIRL / (02) 773 3158

Diagramación: MOGA / contactomoga@gmail.com

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Escuela de Educación Diferencial
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva surge ante la necesidad de contar con un medio que propicie el diálogo académico en torno a los grandes dilemas y retos que plantea la educación inclusiva a los sistemas educativos y a la escuela de hoy. Se trata de una publicación científica de libre acceso y carácter periódico que persigue tres objetivos fundamentales:

1. Generar un espacio de intercambio, debate y reflexión con relación a los desafíos que supone avanzar hacia una educación inclusiva, de calidad para todos, en el ámbito de las políticas, la cultura y las prácticas educativas.
2. Difundir estudios, investigaciones, programas y experiencias innovadoras, que aporten al conocimiento y desarrollo de escuelas que acojan y respondan a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes.
3. Promover propuestas y estrategias que apunten a la mejora de la calidad y equidad de los sistemas educativos, con especial atención en los sectores y grupos más vulnerables.

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, tiene una periodicidad bianual, se publica en los meses de marzo y septiembre y es editada en versión impresa y electrónica en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE. Los números tienen una sección monográfica, con un tema prefijado y coordinado por un editor invitado, y una sección libre, en la que se publican artículos de temática libre.

Contempla la publicación de trabajos inéditos o de muy escasa difusión en Latinoamérica que versen sobre los siguientes temas:

- Avances y dificultades que experimenta la inclusión educativa en el plano de la legislación, las políticas, las actitudes y prácticas educativas.
- Reflexiones y revisiones conceptuales asociadas a los principios y fundamentos teóricos de la educación inclusiva y su relación con la calidad y equidad de la educación.
- Análisis de barreras que dificultan el desarrollo del enfoque inclusivo (en los sistemas educativos, escuelas y aulas), así como los procesos de cambio y mejora para la superación de las dificultades.
- Enfoques, programas y resultados vinculados a la educación de población indígena, con necesidades educativas especiales (asociadas o no discapacidad), de sectores de pobreza, inmigrantes, etc.
- Propuestas y experiencias de respuesta a la diversidad, con referencia a adaptaciones curriculares; metodologías y estrategias de aprendizaje; procedimientos e instrumentos de

evaluación; medios y materiales educativos.

- Revisiones de la literatura relacionada con la educación inclusiva, la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.
- Evaluación de la eficacia y calidad de los procesos educativos en contextos escolares inclusivos.

Todos los artículos publicados son sometidos a una estricta doble evaluación ciega por pares. El plazo máximo de recepción de originales es el 30 de junio y el 30 de Septiembre, siendo las fechas de lanzamiento el 30 de Septiembre y 30 de Marzo respectivamente (Ver normas de publicación en apartado final).

EDITORIAL

- ¿Escuelas eficaces versus Escuelas inclusivas?** 11
F. Javier Murillo y Cynthia Duk

SECCIÓN TEMÁTICA: GÉNERO Y EDUCACIÓN

- Presentación** 15
Ofelia Reveco Vergara

ARTÍCULOS SECCIÓN TEMÁTICA

- Curriculum y género en educación.** 17
Ofelia Reveco Vergara

- Equidad educativa y género en Chile: estado de situación del sistema educativo y relaciones de género en la escuela.** 33
Jorge Castillo Peña

- Las rutas de inserción a la docencia en la educación secundaria: Una mirada de género.** 49
Lucila Parga

- Género y educación: trayectorias de vida para ellos y ellas.** 63
Rolando Poblete

- Las (des) conexiones entre la pedagogía feminista y la educación inclusiva.** 79
Karla Kral y Florentina Preciado

- Los saberes de género en tesis que investigan asuntos educativos.** 91
Dora Inés Munevar

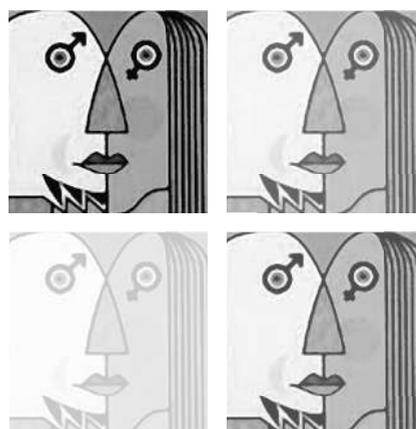
- Enseñanza del derecho en Chile y enfoque de género: una necesidad urgente.** 107
Mirna Villegas Díaz

ARTÍCULOS TEMÁTICA LIBRE

- Educación inclusiva: ¿Mito o Realidad?** 125
Ximena Damm M., Cecilia Barría N., Damaris Morales F., Paula Riquelme B.
- La Tarea de la orientación como herramienta de inclusión educativa.** 145
Carlota de León y Huerta y M. de los Ángeles Olivares
- Buenas prácticas en las distintas medidas de prevención del fracaso escolar en la comunidad autónoma de Andalucía.** 161
Maximiliano Ritacco y Francisco Javier Amores

EDITORIAL

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





¿Escuelas eficaces versus Escuelas inclusivas?

F. Javier Murillo y Cynthia Duk

Es posible que la búsqueda de un título breve pero provocador para enganchar la lectura de este editorial, haya generado que se nos escapara el foco de la cuestión. Intentémoslo de otra forma: ¿una escuela inclusiva puede no ser eficaz?, ¿una escuela eficaz puede ser no inclusiva?

Ambas cuestiones se nos antojan sugerentes y su respuesta no es tan fácil e inmediata como pueda parecer. El problema de fondo es que si la contestación a ambas es negativa, es decir si consideramos que una escuela para ser eficaz debe ser inclusiva, y que una escuela para ser inclusiva debe ser eficaz, nos encontramos que una escuela inclusiva y una escuela eficaz son lo mismo. Y poca gente asumirá esto último como cierto: demasiados años de lucha para llegar a un lugar ya conocido. Pero, ¿son acaso conceptos tan diferentes?

Aunque el camino lógico sería comenzar analizando qué entendemos por una escuela inclusiva y una escuela eficaz, vamos a postergarlo para más adelante. Preferimos presentar antes que todo una breve reflexión acerca del por qué nos genera inquietud pensar que los conceptos de escuela eficaz y escuela inclusiva no son tan diferentes.

El concepto de “escuela eficaz” proviene de la Línea de Investigación sobre Eficacia Escolar y comparte con ella muchas incomprensiones y una injusta mala fama, especialmente en América Latina. Quizá por la influencia de los estudios más economicistas, quizá por la influencia negativa surgida de interpretaciones sesgadas e interesadas, o tal vez por la crítica que se le hace de tener una visión mecanicista de la educación o un enfoque tecnocrático. Críticas que contrastan con visiones más conservadoras de otros países del mundo que han tachado a la investigación de eficacia escolar como progresista, dado que se preocupa de cuestiones tales como la equidad en los resultados para alumnos desaventajados o para las minorías, presta excesiva atención a las clases bajas y establece perfectamente la relación entre situación socioeconómica y rendimiento para hablar de escuelas eficaces.

En todo caso, el término “escuela eficaz” es un tecnicismo que surgió por la necesidad de los investigadores de buscar un elemento en común a las diferentes definiciones de “escuela de calidad”; una especie de acuerdo tácito entre todas las diferentes concepciones de lo que es una escuela de calidad. De esta forma, para que una escuela sea considerada “buena”, al menos, todos y cada uno de los y las estudiantes deben aprender... Poca gente pondrá en duda esta afirmación. Ciertamente es que quizá eso no sea suficiente, además, quizá haya que hablar también de relevancia o pertinencia.

El término educación inclusiva, por su parte, no está muy claro cuando surge. Posiblemente nace de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales organizada por la UNESCO en 1994 y que concluyó con la llamada Declaración y Marco de Acción de Salamanca.

Transcurridos 16 años, el principio rector de dicho Marco de Acción está completamente vigente y sigue orientando las políticas en muchas partes del mundo, textualmente señala que “las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales

lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados”. Además fundamenta que “las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

Sin duda, es la Declaración de Salamanca la que plantea con claridad la inclusión como principio central que ha de guiar la política y la práctica en la construcción de una educación para todos.

Es, por tanto, un planteamiento surgido del encuentro de decidores de política y expertos de más de 90 gobiernos y organizaciones del mundo concienciados y preocupados por avanzar hacia una escuela para todos. Con ello hasta podemos afirmar que se trata de un término “político”, que refleja un modelo de ser humano y define una sociedad ideal; un término incluso “utópico” si se quiere entender así.

Que un término “técnico” y otro “utópico” se acerquen, pensar que tienen tanto en común, nos resulta, al menos, chocante. Aunque conseguir una escuela eficaz (para todos y cada uno) es tan político o tan utópico como una escuela inclusiva y, el término inclusión es tan técnico como el de eficacia.

Pero volviendo a los conceptos, una definición de Escuela eficaz es:

“...aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes, más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación socio-económica y cultural de sus familias”. (Murillo, 2005)

De esta afirmación se desprende que las escuelas que seleccionan, discriminan o marginan a cualquiera de sus estudiantes por sus características personales, culturales o sociales no son escuelas eficaces, que no es suficiente aprender lengua, matemáticas o ciencias para desarrollarse integralmente, y que es preciso disponer de apoyos especiales para los estudiantes que por sus antecedentes o situación, más lo necesitan.

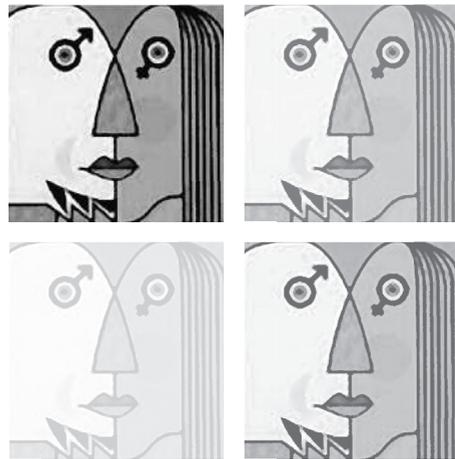
Para escuela inclusiva, por su parte, podemos encontrar definiciones primigenias como la de Stainback y Stainback (1999: 21) que defiende que “es la que educa a todos los estudiantes en la escuela ordinaria”, pero que tan escasa nos resulta, o la de Ainscow (2001: 44) que señala que es “una escuela que no sólo acepta la diferencia, sino que aprende de ella”. En todo caso, es aquella que garantiza el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias personales, su procedencia social y cultural.

De esta forma, no son tan diferentes ambas definiciones; o al menos tienen un punto en común: que todos y cada uno deben aprender. ¿Podemos imaginar una escuela inclusiva donde los estudiantes, todos los estudiantes, no aprendan? Obviamente no, será una escuela integrada, donde conviven todos los y las estudiantes, pero no inclusiva.

Parafraseando a nuestro amigo Antonio Bolívar, cuanto más eficaz sea una escuela, más inclusiva será. Así se sencillo y así de desafiante.

SECCIÓN TEMÁTICA: Género y Educación

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





GÉNERO Y EDUCACIÓN

Ofelia Reveco Vergara

“Porque sobre todo, este mundo gilánico será un mundo donde las mentes de los niños de ambos sexos ya no estarán aprisionadas. Será un mundo donde la limitación y el temor ya no se enseñarán de manera sistemática a través de mitos que nos digan cuan inevitablemente malos y perversos somos los seres humanos. En este mundo a los niños no se les enseñarán epopeyas sobre hombres que son celebrados por ser violentos o cuentos de hadas acerca de niños que se pierden en bosques pavorosos donde las mujeres son brujas malévolas. Se les enseñarán nuevos mitos, epopeyas y cuentos en los cuales los seres humanos son bondadosos; los hombres son pacíficos; y el poder de la creatividad y el amor simbolizado por el Cáliz sagrado, el santo receptáculo de la vida es el principio supremo. Pues en este mundo gilánico, nuestra inclinación por la justicia, la igualdad y la libertad, nuestra sed de conocimiento e iluminación espiritual y nuestro anhelo de amor y belleza serán finalmente liberados. Y después del sangriento desvío de la historia androcática, tanto mujeres como hombres descubrirán al fin el significado de ser humano”.¹

Con este final de un libro que trata de la historia de la humanidad, en la que se devela una época en que las relaciones se fundaban en el amor, la solidaridad, la justicia, el reconocimiento del otro, representado por la autora con el Cáliz y otra distinta, en que se valoraba la primacía y el poder sobre el otro y la naturaleza, valorándose la violencia, la fuerza y la guerra, significado por la Espada, queremos iniciar este nuevo número de la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.

En los discursos, acuerdos, congresos, etc., se plantea la importancia que tiene la educación respecto del mejoramiento en la calidad de vida de las personas y sociedades. Sabemos que no es sólo la educación la responsable, sin embargo, tenemos la esperanza que desde ella pueda aportar algo a una sociedad como la descrita en el sueño de la autora.

Más aún, cuando desde la función formativa de la educación sabemos que podemos responder a aquellos intereses, necesidades, temas o desafíos que siendo planteadas por niños y jóvenes, por docentes; la escuela, el liceo, el jardín infantil, habitualmente no aborda salvo por la vía del curriculum oculto.

A través de este número pretendemos visibilizar la problemática de Género en educación, un tema que a menudo no se trata y, cuando se hace, con frecuencia se le resta importancia o es objeto de bromas.

Desde una dimensión política, ya es parte del consenso que todas las niñas y niños tienen derecho a una educación de calidad entendida como el derecho de todas y todos a aprender con alegría, seguridad y facilidad, los conocimientos, normas, valores y actitudes necesarias para desenvolverse en el mundo actual, en la diversidad de situaciones que cada quien vive y vivirá.

¹ Eisler, Riane. *El cáliz y la espada*. Editorial Cuatro Vientos, 1990, p.231.

Desde una perspectiva cultural se considera a una educación que reconozca en la diversidad de culturas y su riqueza; que potencie su valorización y aprendizaje. Que permita disfrutar de la naturaleza, respetándola y aportándole para su continuidad y desarrollo. Que reconozca que tanto hombres como mujeres son igualmente personas, con capacidades y que sin ambos no es posible avanzar en la búsqueda de una mejor sociedad. Que sienta las bases para gozar aprendiendo con las creaciones humanas; el arte, la ciencia, etc. Que permita mirar con distancia la cotidianidad de tal forma de ser crítico respecto de aquello que no concuerda con los valores de cada uno y a la vez con la cercanía que hace a cada uno y cada uno comprometerse con lo que sucede más allá de sí mismo/a, del núcleo familiar, la comunidad, la región, el país, el continente.

Derecho a una educación que permita a niños y adultos, a hombres y mujeres, a ricos y a pobres hablar de igual a igual, sin sentirse que uno está más preparado que el otro, que uno vale más que el otro; para dialogar, disfrutar o actuar.

También esta Revista se construye desde una perspectiva Latinoamericana, porque contamos con aportes de autores de diversos países de nuestro Continente y porque las educadoras y educadores necesitamos conocer más allá de nuestra sala, de nuestra Escuela, de nuestro país. Ello nos da la distancia para observar críticamente lo que hacemos, la cercanía para descubrir en lo que otro hace una idea para implementar una mejor educación y a la vez, sentirnos parte de una gran red que crea, que innova, porque todas y todos buscamos ofrecer una educación de calidad a niños y niñas que son diversos.

Y la última consideración, que cruza las anteriores, es la ética. Considera que la educación implica antes que nada compromiso con personas y por ende, implica hacerse cargo de cada quien: niña, niño, madre, padre, educadoras y educadores, maestras y maestros, profesoras y profesores. Es un compromiso de hoy con personas únicas, aunque teniendo siempre presente un ideal de sociedad.

Esperamos que a través de la lectura de este número logremos reafirmar los múltiples desafíos que la Educación Latinoamericana tiene pendientes, especialmente de calidad con equidad y, en dicho contexto la no consideración de la perspectiva de género no nos permitirá avanzar suficientemente. Las respuestas, las propuestas quedan en las manos de cada una de nosotras y nosotros lectores; aunque no solas/os, sino también con el apoyo de quienes toman decisiones en los diversos ámbitos: países, estados, regiones, provincias, comunas, escuelas, liceos, colegios y jardines de niños/as.

Finalmente y a modo de síntesis, les invitamos a circular en torno de las diversas temáticas que este número de la revista nos ofrece; transitaremos desde su relación con el curriculum, con el tema de equidad, del ser y hacerse docente, con la reproducción de roles al interior del sistema educativo, con los mecanismos ideológicos y sociales que circulan en las profesiones, disciplinas y procesos educativos y con aquellos antecedentes que hace que el tema de género sea uno de aquellos que nos permite hablar de una Educación Inclusiva.

Les invitamos a leer...

Curriculum y género en la educación

Curriculum and gender in education

Ofelia Reveco Vergara

Resumen

El artículo aborda el tema educación y género desde tres perspectivas, primeramente desde la estadística de tal forma de responder desde ella a la pregunta, ¿existe en los países del MERCOSUR equidad en el egreso de la educación Primaria y Secundaria y en la matrícula de la Terciaria, cuáles son las áreas de especialización y la participación en la actividad económica respecto de quienes cuentan con Educación Superior? En un segundo acápite se avanza en responder a la pregunta ¿Qué está transmitiendo el curriculum desde la perspectiva de género? Y finalmente se avanza en responder a la pregunta sobre la relación curriculum cultura y género. Se concluye que el logro del propósito de avanzar en una educación integral de niños/as y jóvenes exige incorporar la perspectiva de género en el quehacer educativo.

Palabras clave: Educación-género, currículo-género, equidad en educación.

Abstract

The paper deals with gender and education from three perspectives, first from the statistics in such a way to respond from there to the question, Is there equity MERCOSUR countries in the discharge of primary and secondary education and the tuition Tertiary what areas of expertise and participation in economic activity for those with higher education? In a second section of progress in responding to the question “What is transmitting the curriculum from a gender perspective? And finally moving to respond to the question of culture and gender related curricula. It concludes that achieving the purpose of advancing a comprehensive education of children and young people requires gender mainstreaming in the educational process.

Key words: Education, gender, curriculum, gender equity in education.

Introducción

En América Latina, la educación, contempla entre sus propósitos contribuir al desarrollo integral del niño/a y joven. Por ende, nos desafía a potenciar en niños, niñas y jóvenes todas sus capacidades y potencialidades en cuanto ser humano. Sin embargo, las investigaciones en educación muestran, que esta potenciación no es posible de ser realizada si no se contempla la perspectiva de género.

Cuando hablamos de perspectiva de género, nos estamos refiriendo a las características que social y culturalmente se adscriben a hombres y mujeres a partir de las diferencias biológicas, constituyendo así lo que se conoce como género masculino y género femenino (REDALF/UNESCO.1994:21).

El tema de género es un tema que podría considerarse nuevo en América Latina, el aporte de investigaciones realizadas en el extranjero, en América Latina a partir de los 80, la existencia de ONG especializadas, diversos acuerdos internacionales y la creación de Ministerios de la Mujer, lo ha ido poniendo procesualmente como tema de preocupación para la educación, el trabajo y otros ámbitos de la vida de nuestros países. Sin embargo, seguramente por ser un tema nuevo, no siempre es considerado o, abordado a través de políticas específicas y, a menudo la sola palabra género lleva a muchos a hacer bromas sobre el tema.

En el siguiente documento el tema se aborda desde tres perspectivas, primeramente desde la estadística de tal forma de responder desde ella a la pregunta, ¿existe en los países del MERCOSUR equidad en el egreso de la educación Primaria y Secundaria y en la matrícula de la Terciaria, cuáles son las áreas de especialización y la participación en la actividad económica respecto de quienes cuentan con Educación Superior? En un segundo acápite se avanza en responder a la pregunta ¿Qué está transmitiendo el curriculum desde la perspectiva de género? Y finalmente se avanza en responder a la pregunta sobre la relación curriculum cultura y género.

El documento finaliza con un conjunto de conclusiones.

I. Lo que mira la estadística respecto de la relación educación género: El panorama en los países del MERCOSUR.

Las investigaciones estadísticas referidas a la educación en las cuales se compara la población masculina y femenina muestran lo siguiente:

I.1 Egreso de la Educación Primaria y Secundaria y Matrícula en Educación Terciaria

En la actualidad, las mujeres acceden y finalizan la educación básica del siguiente modo:

PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN QUE HA COMPLETADO NIVELES DE ENSEÑANZA POR EDAD, SEXO Y PAÍS EN PORCENTAJE AL AÑO 2005 EDUCACIÓN PRIMARIA COMPLETA				
PAIS	25 A 34 AÑOS		55 A 64 AÑOS	
	VARONES	MUJERES	VARONES	MUJERES
Argentina	29.9	26.7	51.9	54.4
Bolivia	56.4	61.6	75.8	85.1
Brasil	44.7	38.4	72.0	73.4
Chile	16.6	14.7	58.3	63.0
Paraguay	48.8	49.1	76.2	77.7
Uruguay	35.4	27.9	58.7	54.9
Venezuela	70.1	65.2	80.4	82.4

FUENTE: MERCOSUR: 2005, PÁG. 26.

Como puede observarse, en el grupo etáreo de 25 a 34 años, es mayor el número de varones que completa su Educación Básica, salvo en Bolivia y Paraguay, en los cuales son las mujeres. Para el caso del grupo etáreo de 55 a 64 años, es mayor el número de mujeres que finalizó su Educación Primaria, salvo en el caso de Uruguay.

Desde la perspectiva del analfabetismo, en un reciente estudio de OREALC/UNESCO se señala:

“(...el volumen absoluto de población que declara no saber leer y escribir varía de manera muy diferente. Por una parte, la población masculina en dicha condición se ha reducido entre 1970 y 2005 sólo en 6.9% manteniéndose cercana a los 17 millones, mientras que la femenina lo ha hecho en 17.4% lo que ha significado pasar de cerca de 25 millones a poco más de 20 millones de personas en el mismo periodo” (OREALC/UNESCO 2007, Pág. 136).

PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN QUE HA COMPLETADO NIVELES DE ENSEÑANZA POR EDAD, SEXO Y PAÍS EN PORCENTAJE AL AÑO 2005 EDUCACIÓN SECUNDARIA ALTA				
PAÍS	25 A 34 AÑOS		55 A 64 AÑOS	
	VARONES	MUJERES	VARONES	MUJERES
Argentina	53.8	60.7	35.8	37.3
Bolivia	33.2	29.9	17.0	9.3
Brasil	38.9	45.6	20.1	19.0
Chile	73.5	75.0	32.9	27.7
Paraguay	36.7	40.6	13.9	14.4
Uruguay	33.2	44.3	28.3	30.6
Venezuela	17.3	19.7	8.7	8.0

FUENTE: MERCOSUR: 2005, PÁG. 26.

En relación a la Educación Secundaria alta, para el grupo etáreo de 25 a 34 años, en 6 de los siete países, son las mujeres las que completan este nivel educativo y para el grupo etáreo de 55 a 64 años, en cuatro países los porcentajes son mayores para los varones y en los tres restantes para las mujeres.

Respecto de la Educación Superior, la matrícula por sexo se comporta del siguiente modo:

MATRICULADOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR POR SEXO EN LOS PAISES DEL MERCOSUR EN PORCENTAJE EN EL ÚLTIMO AÑO CON DISPONIBILIDAD DE DATOS			
PAÍS	AÑO	MUJERES	VARONES
Argentina	1998	54.1	45.9
Bolivia	2001	45.0	55.0
Brasil	2000	56.24	43.76
Chile	2002	47.30	52.70
Uruguay	1999	61.0	39.0
Venezuela	1999	60.31	39.69

FUENTE: Papadópulos, J; Radakovich, R. 2003. Pág 119.

En el citado estudio no se cuenta con información respecto de Paraguay. En relación a los restantes países en cuatro de ellos el porcentaje de población femenina matriculada en la Educación Superior es superior a la de varones. Sólo dos países son la excepción: Bolivia y Chile. Este fenómeno no nos debería llamar la

atención en la medida que en dichos países (salvo Chile) es mayor el número de población femenina que finaliza su Educación Secundaria alta en el grupo etéreo que podría estar matriculado en la Universidad, por lo tanto se encuentra en condiciones de continuar en la Educación Terciaria.

Cabe señalar que el estudio citado concluye también que las tasas de egreso de la población femenina es superior al de la masculina, lo que estaría hablando de un mejor rendimiento académico. A modo de ejemplo se puede citar el caso de Chile que en el periodo 1992-2007, se tituló un 59% de mujeres y un 41% de varones (CSE: 2007).

I.2 Áreas de Estudio de la Población Matriculada en la Educación Superior.

ÁREAS DE ESTUDIO QUE CUENTAN CON MAYORÍA MASCULINA EN LA MATRICULACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR POR PAÍS EN AMÉRICA LATINA, ÚLTIMO AÑO DISPONIBLE																		
PAÍS	ING	AGR	MED	MAT	COMP	CS	EFIS	CT	ARQTOP	CRIM	VENT	BA	H	CJ	CE	MUS	AD	ED
Bolivia	X	X							X		X			X	X			
Brasil		X		X	X	X			X									
Chile		X	X						X				X				X	X
Uruguay	X	X							X							X		

FUENTE: Papadópulos, J.; Radakovich, R. 2003, Pág. 121.

Tal como se puede observar, de un total de 18 áreas profesionales y, analizando sólo aquellos países del MERCOSUR que cuentan con información se puede concluir que: en Bolivia y Chile en 14 áreas se concentra una mayoría de población masculina matriculada.

Sin embargo, estas difieren de país en país. Es interesante observar que Arquitectura y Agronomía es el área que en los cuatro países considerados concentra una mayor población masculina.

I.3. Tasa de Participación en la Actividad Económica por Sexo

TASA DE PARTICIPACIÓN EN LA ACTIVIDAD ECONÓMICA POR SEXO PARA QUIENES TIENEN TRECE AÑOS O MÁS DE EDUCACIÓN EN LOS PAÍSES DEL MERCOSUR					
PAÍS	AÑO	MUJERES		VARONES	
		Total PEA Ocupados	13 años y más	Total PEA Ocupados	13 años y más
Argentina	2002	46	68	72	79
Bolivia	2002	57	63	77	77
Brasil	2001	53	80	79	88
Chile	2003	45	66	73	80
Uruguay	2002	50	74	72	83
Venezuela	2003	56	74	83	82

FUENTE: Papadópulos, J.; Radakovich, R. 2003, Pág. 123.

Como se puede observar, en todos los casos (salvo en Venezuela varones) la mayor educación asegura porcentajes mayores de participación en la actividad económica de un país. Por otra parte, para el sexo femenino, esta diferencia es aún mayor que para el caso de los varones. Al respecto los autores de este estudio señalan:

“En promedio, en los países analizados (13 países), las mujeres con trece años o mas de educación tienen una participación en el mercado de trabajo superior en un 19% a la población total femenina; mientras que en el caso de los hombres con trece años o mas de educación, su participación en el mercado de trabajo se incrementa respecto de la población masculina total sólo en un 5.46%.”(Papadópulos,J; Radakovich,R.2003.Pág 123).

Sin embargo, el estudio citado muestra que a pesar del buen rendimiento académico de las mujeres, de su mayor participación en el mercado laboral, en el tipo de empleos producen diferencias negativas respecto de las mujeres ; éstas: “ representan el 31.4% de los Directivos de Gobierno y Empresas, el 48.7% de los profesionales científicos e intelectuales, el 59.34% de los empleados de oficina, el 65% de los trabajadores de servicio y vendedores, el 71% de los peones y trabajadores no calificados” (Papadópulos, J.; Radakovich, R. 2003, Pág. 124).

Así mismo, el desempleo femenino es mayor que el masculino tal como se puede observar en el siguiente cuadro:

DIFERENCIA PORCENTUAL ENTRE DESEMPLEO MASCULINO Y FEMENINO 2003	
PAIS	Diferencia Porcentual de desempleo femenino en relación al masculino
Argentina	1,7
Bolivia	5,4
Brasil	1,7
Chile	3,3
Uruguay	3,6
Venezuela	4,3

FUENTE: Papadópulos,J; Radakovich,R.2003.Pág 124.

II. Educación y Curriculum en la enseñanza Parvularia, Primaria y Secundaria.

A pesar que en América Latina la mayor parte de los establecimientos educacionales son mixtos y el curriculum explícito es el mismo para ambos sexos, en la medida que no existe una reflexión y capacitación intencionada respecto de la relación educación-género, las distintas asignaturas y, por razones culturales la investigación muestra que tienden a estar impregnadas de una visión tradicional de los roles de género, que tiende a hacer “invisibles” los puntos de vista y los logros femeninos en algunas materias y los masculinos en otras.

En el contexto de este artículo nos referimos a curriculum explícito a aquello que la escuela señala enseñar y que se concreta en los planes y programas de estudio, orientaciones para los profesores(as), normas técnicas, textos escolares, etc. y hablaremos de curriculum implícito u oculto para referirnos a aquello que la escuela enseña a través de las relaciones que se dan a su interior, de los contenidos presentes en los documentos oficiales, en los textos escolares y otros. Por ende, hasta ahora hemos señalado que a través del curriculum explícito habría una aparente igualdad entre ambos sexos y hemos anunciado que desde el curriculum implícito se podrían encontrar tratamientos desiguales.

Respecto de lo implícito, investigaciones realizadas en la sala de clases, han permitido detectar diferencias marcadas en el comportamiento de alumnas y alumnos y en el trato que reciben de parte de sus profesores/as, diferencias respecto de las cuales cabe suponer que inciden tanto en la visión de mundo de las mujeres, como en las carreras que eligen y en que ellas accedan a trabajos donde ocupan mayoritariamente posiciones subordinadas, tal como ha quedado demostrado en el primer punto de este documento. Este fenómeno es similar para los varones respecto de otras áreas del conocimiento.

En las investigaciones citadas en este documento, muestran una realidad muy semejante en escuelas de diversos sectores socioeconómicos y dan cuenta del fenómeno denominado “pedagogía oculta de género”, el cual se refiere a la preferencia por los alumnos varones expresada por los/las docentes, quienes tienden a poner mayor atención en el trabajo escolar y en general en todas las conductas de éstos y a provocar una especie de “invisibilidad” de la niña en la sala de clases. Este comportamiento de los/las profesores/as refuerza los roles tradicionales al restarle importancia a la niña, ubicándola en un rol subordinado, donde su palabra no tiene la misma importancia que la de sus compañeros varones. Mientras los/as docentes suponen menor creatividad en las mujeres y refuerzan en ellas la disciplina y la pasividad, estiman inevitable la indisciplina masculina, que llega incluso a considerarse como una muestra de autonomía y de inteligencia.

Sumado al trato diferente en el aula, la niña se encuentra, además, expuesta cotidianamente al uso del idioma castellano, que más que otros idiomas, expresa lo plural y universal mediante el masculino y excluye, así de hecho la presencia y la realidad de las mujeres. La forma en que están escritos los textos escolares contribuyen también a la “invisibilidad” de las mujeres y a su adscripción a roles tradicionales, tal como ha sido señalado por investigaciones realizadas en Chile (Blasquez:1990, Binimellis: 1992, Reveco:1996; Reveco y Rodas:1997; Formujer:2000; García:2009; Guijarro: 2010), estas conclusiones son coincidentes con estudios sobre el mismo tema realizados en diversos países. Este fenómeno, reviste gran importancia en la formación y en la conducta futura de la mujer dado que, inconscientemente, la niña se ubica a sí misma en un mundo donde juega un rol pasivo y en el cual el hombre es el protagonista.

Junto a este carácter discriminatorio del idioma y de los textos con los cuales se realiza la enseñanza, al revisar el curriculum de las diversas asignaturas -en particular de la historia tanto nacional como universal y de las disciplinas científicas y tecnológicas se constata una menor presencia de la figura femenina. Por lo tanto, la niña no cuenta con modelos femeninos innovadores a los cuales imitar, dado que la abrumadora mayoría de las imágenes corresponden a personajes masculinos. Cuando existen figuras femeninas, se resaltan en ellas aspectos tales como la religiosidad, divinidad, maternidad, entrega y obediencia.

En este contexto, en el cual la niña recibe a diario señales tradicionales, resultan sorprendentes los resultados de las investigaciones que muestran que por lo general son mejores alumnas que sus compañeros varones, obtienen mejores calificaciones en promedio durante todo el periodo de enseñanza Primaria y Secundaria, que desertan y repiten menos que ellos. Sin embargo, al participar de las pruebas denominadas de “medición de la calidad” se observan resultados como los siguientes:

- En la última evaluación realizada por UNESCO/OREALC a través del Laboratorio de Calidad de la Educación se concluye que en América Latina y El Caribe, en promedio las niñas obtienen mejores resultados en Lectura y los niños en Ciencias y Matemáticas, ello, aunque es posible constatar diferencias, resultados distintos en algunos países. En lo específico este estudio se muestra que en lectura las niñas en 3° grado tienen 12.7 puntos de diferencia respecto de sus compañeros varones y en el 6° grado 10.4 puntos. En el caso de Ciencias, ocurre lo contrario, los niños tienen 11.5 puntos más que las niñas (OREALC/UNESCO: 2008, Pág. 145).

- El análisis de los resultados de la prueba SIMCE 2008, en el 4° de Educación Primaria muestra el siguiente panorama:

PUNTAJE PROMEDIO 4°BÁSICO 2008 POR GÉNERO Y DIFERENCIA

PUNTAJE PROMEDIO 4°BÁSICO 2008 POR GÉNERO Y DIFERENCIA		
PRUEBA	MUJERES	HOMBRES
Lectura	(+) 267	254
Matemática	245	249
Comprensión del Medio Social y Cultural	249	251

FUENTE: SIMCE 2008. PAG 36.

Las niñas muestran mejores puntajes en lectura y menores en las otras dos disciplinas evaluadas, aunque la diferencia entre ellas no es significativa en términos estadísticos. Cabe señalar también que en el periodo 2007-2008, las niñas incrementaron en 8 puntos su puntaje en lectura, los varones en 4 puntos, aunque en este último caso la diferencia no es estadísticamente significativa. En el caso de Matemática no se observan diferencias significativas en el logro.

Respecto de los resultados en la Educación Secundaria se observa:

PUNTAJE PROMEDIO 2°MEDIO 2008 POR GÉNERO Y DIFERENCIA		
PRUEBA	MUJERES	HOMBRES
Lectura	(+) 257	252
Matemática	246	254

FUENTE: SIMCE 2008. PAG 49.

En este nivel educativo se mantiene la tendencia de alumnas con mejores logros en lectura y de varones con mejores logros en Matemática

- Desde la perspectiva de la Prueba de Ingreso a la universidad, más mujeres (52.5%) que varones rindieron la prueba en el año 2006, 53.5% en el 2007 y 53.9% en el 2008 (OCDE-BM.2009. Pág.90). El siguiente cuadro muestra en número lo señalado para el último año así como los puntajes obtenidos:

PORCENTAJES CON PUNTAJES PSU EN LENGUAJE Y MATEMÁTICA (PROMEDIO) DE 450 Y SUPERIORES Y 475 Y SUPERIORES POR GÉNERO, ADMISIÓN 2008					
GÉNERO	ADMISIÓN	450+	%450*	475+	%475+
MUJERES	116.904	75.827	64.86	65.220	55.79
HOMBRES	99.977	70.868	70.88	65.531	62.55
TOTAL	216.881	146.695	67.64	127.751	58.90

FUENTE: OCDE-BM.2009. PAG 92.

Tal como se puede observar, los jóvenes, obtienen mejores puntajes que las mujeres.

Si bien no se ha hecho un examen exhaustivo de los resultados de esta Prueba, entre las hipótesis que se plantean se señala que puede suponerse que los menores logros femeninos no sólo se debe al proceso educativo sino también a la orientación vocacional recibida por las mujeres y a que no aspiran en la misma proporción que los varones a ingresar a las carreras de la enseñanza superior que requieren de los más altos puntajes en dicha prueba.

También cabe atribuir a la educación recibida la tendencia de las mujeres a ubicarse en posiciones subordinadas en el mercado de trabajo y a preferir profesiones, oficios o actividades vinculadas con el rol tradicional que ha ejercido la mujer en la sociedad (profesores, enfermeras, etc.) y a descartar o a no considerar las carreras relacionadas a las ciencias y a la tecnología.

La visión de mundo tradicional transmitida por el curriculum y que la escuela no cuestiona se encuentra entre los factores que podrían explicar no sólo de que las mujeres se ubiquen predominantemente en forma segregada en el mercado ocupacional, sino de que no evalúen antes de optar el nivel de ingresos que les reportarán dichas ocupaciones. A modo de ejemplo observemos el caso de la profesión docente en Chile. Al respecto podemos señalar que históricamente ha sido mal remunerada si se lo compara con otras profesiones que exigen el mismo número de años de estudio. En el caso chileno podemos destacar que aproximadamente el 71% de los educadores son mujeres (125.378). Más aún, en aquellos niveles ligados al rol materno estos porcentajes se incrementan tal como se puede observar en el siguiente cuadro:

Nivel	Sexo	Número	Porcentaje
Totales	Total	176.472	100
	Hombres	51.094	29
	Mujeres	125.378	71
Docente Aula	Total	150.792	100
	Hombres	40.667	27
	Mujeres	110.125	73
Técnico Pedagógico	Total	6.282	100
	Hombres	1.830	30
	Mujeres	4.452	70
Planta Directiva	Total	6.999	100
	Hombres	3.425	49
	Mujeres	3.574	51
Director/a	Total	7.729	100
	Hombres	3.708	48
	Mujeres	4.021	52

FUENTE: MINEDUC 2008, PAG. 123.

Nótese que en la medida que se educa niños/as más pequeños, se incrementa el número de profesoras mujeres. Podríamos decir que el sistema escolar está fuertemente marcado y vinculado a la figura de la madre y que la profesión docente es mayoritariamente femenina.

Al analizar las posiciones que estas docentes tienen al interior del sistema escolar observamos lo siguiente:

DOCENTES DE AULA POR NIVEL DE ENSEÑANZA Y SEXO EN NUMERO Y PORCENTAJE			
Nivel	Sexo	Número	Porcentaje
Totales	Total	176.472	100
	Hombres	51.094	29
	Mujeres	125.378	71.0
Parvularia	Total	16.481	100
	Hombres	744	4.5
	Mujeres	15.737	95.5
Especial	Total	7.941	100
	Hombres	551	7
	Mujeres	7.390	93
Básica	Total	92.331	100
	Hombres	22.631	24.5
	Mujeres	69.700	75.5
Media HC	Total	30.823	100
	Hombres	13.095	22.5
	Mujeres	17.728	57.5
Media TP	Total	16.166	100
	Hombres	8.340	42
	Mujeres	7.826	48
Adultos	Total	12.730	100
	Hombres	5.733	46
	Mujeres	6.997	54

FUENTE: MINEDUC. 2008, PAG. 120.

Como se puede observar, a pesar que un 71% de los docentes son mujeres, las encontramos en un porcentaje sobre el promedio en actividades de aula. Por el contrario se encuentran en aproximadamente 20 puntos bajo el promedio en las funciones directivas.

III. Currículum, Cultura y Género

Hasta ahora hemos mostrado como en la escuela se da un tratamiento desigual a hombres y mujeres, el cual se ve concretado en el currículum, Por ende, el tema del currículum es central.

Siguiendo a Magendzo, entenderemos por currículum a “una selección y organización de la cultura” (Magendzo: 1986:7). Sin embargo, tal como señala este autor, este proceso de selección y organización se caracteriza por ser:

- Intencional, en la medida que la selección se hace desde una determinada concepción de persona y sociedad y por ende supone determinados valores e ideologías.
- Esta selección se manifiesta en expresiones explícitas como los planes, los programas, los textos escolares, etc. y también,
- En expresiones implícitas tales como los modos de interacción entre los profesores y los alumnos, entre los alumnos, el tipo de organización escolar, el mayor o menor tiempo entregado a tal o cual asignatura.

Por lo tanto, en la medida que el diseño del currículum es un proceso intencional, quien lo hace, selecciona aquellos elementos de una determinada cultura que le parecen importantes.

Desde la perspectiva del género, diversas investigaciones realizadas en Chile y en el extranjero (Benimellis, Blasquez, Fernández) muestran que en la educación, a través del currículum, se estaría transmitiendo estereotipos sexuales. En esta transmisión, los planes y programas y los textos escolares ocupan un lugar central.

En relación a los textos escolares, Fernández y otros en una investigación realizada en Perú señalan:

“Es indudable que los textos escolares constituyen un factor importante en la transmisión de contenidos dentro de la educación formal, tanto a través de los textos escritos cuanto de las ilustraciones. Las imágenes que se van modelando en los textos ejercen una influencia poderosa y persistente tanto en los educandos y docentes cuanto en los padres de familia...”(Fernández y otros.1986:13).

Otras investigaciones realizadas en Chile, España, Perú, Guatemala muestran la presencia de sexismo en los textos escolares. Estamos entendiendo por sexismo “al acto de discriminar o subestimar a cualquier persona en función del sexo al cual pertenecen” (Blasquez.1992:4; Blat, A. 1994). En estos estudios se señala que:

“La mujer se hace invisible por el uso del castellano y las estructuras lingüísticas propias de esta lengua que se manifiestan, principalmente, a través de los plurales masculinos y los sustantivos genéricos singulares...El sesgo de los autores que, consciente o inconscientemente, eligen mencionar poco o nada a la mujer en sus relatos, cuentos y ejercicios...” (Blázquez 1992:58).

En una investigación realizada en Perú, se concluye:

*“Se constata la sistemática marginación de la presencia femenina en los textos de quinto y sexto grado de primaria. A nivel de la materia de ciencias sociales encontramos que la virtual inexistencia de la mujer en historia se acrecienta relativamente en Educación Cívica y Geografía, conservándose en líneas generales en las diversas materias, un absoluto predominio de la figura del varón..
La mujer cuando aparece, lo hace fundamentalmente en el papel de esposa y madre, siendo el hogar el espacio de existencia privilegiado para ella. El varón posee una imagen multifacética y su presencia copa los diversos ámbitos de la vida social...”*(Fernández y otros.1986:113-114).

En una investigación realizada en Chile, se llega a conclusiones similares a las de aquellas investigaciones realizadas en otros países y se finaliza señalando:

“Los resultados de este estudio, una vez más nos muestran la complejidad del problema que se enfrenta, en la medida que refiere al ámbito de la cultura, del currículum oculto. Dado que quienes elaboran o evalúan los textos no son conscientes del problema, tienden a explicitar a través del lenguaje abstracto y gráfico y de los temas que seleccionan el sexismo presente en nuestra cultura nacional. La transmisión de relaciones y transmisión de inequidad socialmente legitimados, no son cuestionados en el momento de elaborar el texto, aunque los contenidos de él desde la perspectiva de la disciplina o materia que desarrollan sean de gran calidad”. (Reveco.1996:45)

En una reciente investigación realizada en Costa Rica se señala:

“Por lo que respecta a las ilustraciones en los libros analizados, en dichos materiales, la representación femenina nunca alcanza el 50%. A medida que se avanza de curso incrementa el protagonismo masculino, con lo que se observa la omisión del ámbito de lo doméstico dando mas importancia al público. Aunque en algunos textos aparecen varones realizando roles poco estereotipados como cocinar, lo hacen con corbata y traje, de lo que se deduce que está meramente ayudando” (Colmenares 2009).

Como se constata, el texto escolar a través del lenguaje que utiliza, sea lexical o gráfico, va transmitiendo determinados roles, expectativas, entre otros a los alumnos y alumnas. Pero:

“Para el común de las personas, para los profesores y profesoras, para alumnos y alumnas, para los padres y madres, en la medida que el lenguaje le aparece como natural, objetivo, universal y neutro, no se analiza. Sin embargo, da un tratamiento desigual a hombre y mujeres. Así por ejemplo, los genéricos tienen una fuerte carga semántica masculina: se habla de “los niños”, “los profesores”, y los “padres”. Además emplea eufemismos, sufijos diminutivos, describe a la mujer en relación a su sexo y a menudo emplea modificadores innecesarios... Se da la polarización de adjetivos donde generalmente lo femenino va asociado a lo negativo y lo masculino a lo positivo. (Reveco, 1992:7).

Por ende, es a través del lenguaje que se estarían transmitiendo implícita y explícitamente contenidos sexistas o en su defecto, contenidos proponentes de equidad entre los géneros. Por otra parte, al hablar de género en la educación, en las relaciones entre los sexos, hemos entrado en el campo de la cultura.

Vamos a entender la cultura como un modo de “habitar humanamente el mundo”. Desde esta conceptualización, la cultura se constituye con la totalidad de las obras de los seres humanos, con sus productos materiales e inmateriales. Entre ellos, el lenguaje ocupa un lugar central, puesto que sobre su base y por medio de él, un elevado edificio de símbolos impregnan toda la vida de las personas (Berger 1969). Por el lenguaje, el individuo es socializado para que sea una persona determinada y habite un mundo determinado.

Al respecto, existe una tradición socio-lingüística y etnográfica que ha planteado la relación cultura-lenguaje de diversas formas; por ejemplo, Goudenough (1971), Levi-Strauss, Bernstein (1988). Para este último autor, el lenguaje es un código que condensa la cultura y la organización social:

“Las formas del habla o códigos diferentes, simbolizan la forma de relación social, regulan la naturaleza de las instituciones y crean para los habitantes órdenes de pertenencia y de relación de pertenencia” (Bernstein, 1988:29).

Estos códigos se adquieren a través de la socialización y mediante este proceso la persona adquiere una identidad cultural, reaccionando a ella. En la socialización, la persona aprende los roles que deberá asumir y los principios de organización que operan en su cultura y en la sociedad más general.

Desde una perspectiva sociológica, es indudable que la clase y el género a que se pertenece determinan fuertemente la socialización. Respecto del género, citando a Binemelis y Blázquez, lo entenderemos como *“el conjunto de características psicológicas o de personalidad que diferencian lo masculino de lo femenino... es una construcción cultural: cada sociedad tiene un ideal de hombre y de mujer y establece los mecanismos para asegurar que sus miembros adquieran, desarrollen y reproduzcan las características especiales según su género”* (Benimellis y Blasquez, 1992:3). Por ende, al hablar de género,

estamos distinguiendo al hombre y a la mujer, lo femenino de lo masculino, no sólo por sus características biológicas sino también por aquéllos códigos que han aprendido y que le correspondería utilizar según su sexo en la cultura que habitan.

La existencia de un determinado modo de concebir lo que es ser hombre o mujer, lleva a la sociedad a esperar que la persona, según sea su sexo, se comporte de un determinado modo; según aquellos rasgos y aptitudes psicológicas, intelectuales y manuales en función de sus características biológicas. A ello, le denominaremos transmisión sexual. Por ejemplo, se espera que la mujer sea afectuosa, sensible, débil, etc. o que el hombre sea fuerte, inteligente, con don de mando.

Desde estos antecedentes, podríamos señalar entonces que a través del curriculum como seleccionador y trasmisor de cultura, se estarían transmitiendo explícita o implícitamente las formas en que una determinada cultura concibe al hombre y a la mujer y lo que propone para ellos según su sexo.

Por ello, al generar curriculum, y más en concreto, al planificar el trabajo educativo, cada educadora está haciendo opciones que facilitarán u obstaculizarán oportunidades igualitarias para las niñas, los niños y jóvenes. El desafío es integrar también en la planificación la perspectiva de género.

Cuando hablamos de equidad de género, nos estamos refiriendo a generar las condiciones educativas para que los niños y jóvenes de ambos sexos puedan desarrollarse integralmente en todas las áreas del desarrollo y aprender por igual aquellos contenidos propios de todos los sectores y ámbitos. En la medida que los niños y las niñas no se han socializado con equidad, trabajar para la igualdad de oportunidades muchas veces significa trabajar diferente con los niños/as según su sexo. Por ejemplo, a los niños varones por su socialización en la familia, a través de los medios de comunicación, de sus relaciones con vecinos y con la comunidad se les ha enseñado que la afectividad es “cosa de mujeres”, por ello, les cuesta expresar afecto, temor, etc. Por ende, para trabajar por una equidad de género, debiéramos apoyar a los estudiantes varones para que esas expresiones sean lícitas, a su vez, debiéramos trabajar con sus familias para que en conjunto avancemos en este aspecto, y no sea reprimido en el hogar. En el caso de las niñas por ejemplo, debiéramos apoyarlas para que desarrollen su corporalidad, su sicomotricidad gruesa, lo cual no siempre es bien visto por la sociedad, considerándose a las destrezas físicas como algo propio de varones y llevando a las niñas paulatinamente a ser más pasivas a no gustar de los deportes, entre otras.

CONCLUSIONES

1. En los países del MERCOSUR, en el grupo etáreo de 25 a 34 años, es mayor el número de varones que completa su Educación Básica, salvo en Bolivia y Paraguay, en los cuales son las mujeres. Para el caso del grupo etáreo de 55 a 64 años, es mayor el número de mujeres que finalizó su Educación Primaria, salvo en el caso de Uruguay.
2. En Educación Secundaria alta, en los países del MERCOSUR, para el grupo etáreo de 25 a 34 años, en seis de los siete países, son las mujeres las que completan este nivel educativo y para el grupo etáreo de 55 a 64 años, en cuatro países los porcentajes son mayores para los varones y en los tres restantes para las mujeres.
3. En Educación Superior en cuatro países el porcentaje de población femenina matriculada en la Educación Superior es superior a la de varones. Sólo dos países son la excepción: Bolivia y Chile. Este fenómeno no nos debería llamar la atención en la medida que en dichos países (salvo Chile) es mayor el número de población femenina que finaliza su Educación Secundaria alta en el grupo etáreo

que podría estar matriculado en la Universidad, por lo tanto se encuentra en condiciones de continuar en la Educación Terciaria.

4. Las tasas de egreso de la población femenina es superior al de la masculina, lo que estaría hablando de un mejor rendimiento académico. A modo de ejemplo se puede citar el caso de Chile que en el periodo 1992-2007, se tituló un 59% de mujeres y un 41% de varones. (CSE: 2007).
5. De un total de 18 áreas profesionales y, analizando sólo aquellos países del Mercosur que cuentan con información se puede concluir que: en Bolivia y Chile en 14 áreas se concentra una mayoría de población masculina matriculada. Sin embargo, estas difieren de país en país. Es interesante observar que Arquitectura y Agronomía es el área que en los cuatro países considerados concentra una mayor población masculina.
6. En todos los países del MERCOSUR (salvo en Venezuela: varones) la mayor educación asegura porcentajes mayores de participación en la actividad económica de un país. Por otra parte, para el sexo femenino, esta diferencia es aún mayor que para el caso de los varones.
7. A pesar del buen rendimiento académico de las mujeres, de su mayor participación en el mercado laboral, en el tipo de empleo se producen diferencias negativas respecto de las mujeres; éstas: “representan el 31.4% de los Directivos de Gobierno y Empresas, el 48.7% de los profesionales científicos e intelectuales, el 59.34% de los empleados de oficina, el 65% de los trabajadores de servicio y vendedores, el 71% de los peones y trabajadores no calificados” (Papadópulos, J. Radakovich, R. 2003, Pág. 124). Asimismo, el desempleo femenino es mayor que el masculino.
8. Respecto del currículo implícito, investigaciones realizadas en la sala de clases, han permitido detectar diferencias marcadas en el comportamiento de alumnas y alumnos y en el trato que reciben de parte de sus profesores, diferencias respecto de las cuales cabe suponer que inciden tanto en la visión de mundo de las mujeres, como en las carreras que eligen y en que ellas accedan a trabajos donde ocupan mayoritariamente posiciones subordinadas, tal como ha quedado demostrado en el primer punto de este documento. Este fenómeno es similar para los varones respecto de otras áreas del conocimiento.
9. En la última evaluación realizada por UNESCO/OREALC a través del Laboratorio de Calidad de la Educación se concluye que en América Latina y El Caribe, en promedio las niñas obtienen mejores resultados en Lectura y los niños en Ciencias y Matemáticas, ello, aunque es posible constatar diferencias resultados distintos en algunos países. En lo específico este estudio se muestra que en lectura las niñas en 3° grado tienen 12.7 puntos de diferencia respecto de sus compañeros varones y en el 6° grado 10.4 puntos. En el caso de Ciencias, ocurre lo contrario, los niños tienen 11.5 puntos más que las niñas (OREALC/UNESCO: 2008, Pág. 145).
10. El análisis de los resultados de la prueba SIMCE 2008, en el 4° de Educación Primaria muestra que las niñas logran mejores puntajes en lectura y menores en las otras dos disciplinas evaluadas, aunque la diferencia entre ellas no es significativa en términos estadísticos. Cabe señalar también que en el periodo 2007-2008, las niñas incrementaron en 8 puntos su puntaje en lectura, los varones en 4 puntos, aunque en este último caso la diferencia no es estadísticamente significativa. En el caso de Matemática no se observan diferencias significativas en el logro. Respecto de los resultados en la Educación Secundaria se observa la tendencia de las alumnas con mejores logros en lectura y de los varones con mejores logros en Matemática.

11. Desde la perspectiva de la Prueba de Ingreso a la universidad, más mujeres (52.5%) que varones rindieron la prueba en el año 2006, 53.5% en el 2007 y 53.9% en el 2008 (OCDE-BM 2009, Pág. 90). Sin embargo, los varones obtienen mejores resultados que las mujeres.
12. En el caso chileno podemos destacar que aproximadamente el 71% de los educadores son mujeres (125.378). Más aún, en aquellos niveles ligados al rol materno estos porcentajes se incrementan. En Educación Parvularia equivalen al 95.5% y, en Educación Especial al 93%.
13. Al analizar las posiciones que estas docentes tienen al interior del sistema escolar, se puede señalar que aunque un 71% de los docentes son mujeres, las encontramos en un porcentaje sobre el promedio en actividades de aula. Por el contrario se encuentran en aproximadamente 20 puntos bajo el promedio en las funciones directivas.
14. Desde la perspectiva del género, diversas investigaciones realizadas en Chile y en el extranjero muestran que en la educación, a través del curriculum, se estaría transmitiendo estereotipos sexuales. En esta transmisión, los planes y programas y los textos escolares ocupan un lugar central.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson Jeanine, Herencia Cristina. 1983. La Imagen de la Mujer y del Hombre en los Textos Escolares.. UNESCO.
- Blázquez Marisa y Binimelis Adriana. 1992. Análisis de Roles y transmisión Sexuales en los Textos Escolares Chilenos. Documento de Trabajo N1 8. SERNAM Chile.
- Blat, Amparo. 1994. Informe sobre la Igualdad de Oportunidades educativas entre los sexos. Revista Iberoamericana de Educación. Número 6 Diciembre 1994 OEI.
- Binimelis Adriana. 1994. Presencia de Sexismo en los Textos Escolares utilizados en 1994. Copia mimeo. SERNAM 1994.
- Bonder, Gloria. 1994. Mujer y Educación en América Latina: Hacia la igualdad de oportunidades. Revista Iberoamericana de Educación. Número 6 Diciembre 1994 OEI.
- Didriksson. 2003. Educación Superior y sociedad del conocimiento en América Latina y El Caribe. Desde la perspectiva de la conferencia Mundial de la UNESCO Capitulo IX en Tendencias de la Educación Superior en América Latina y El Caribe. IESALC/UNESCO.
- Fernández, Mariella y otros. 1986. Imágenes de la Mujer y el Varón en la Visión de las Ciencias sociales. UNESCO. LIMA. Perú.
- García Colmenares Carmen. 2009. Las representaciones de género en los libros de texto. www.educandoenigualdad.com
- Guijarro, Juan Ramón. 2005. Valores de Otrredad (cultura y género) en libros de texto de ingles para primaria. Universidad de Granada.
- Instituto Nacional de Aprendizaje.2000. Género en el Lenguaje. www.ilo.org
- Magendzo, Abraham. 1986. Curriculum y Cultura en América Latina. PIIE.
- Ministerio de Educación de Chile. 2008. Resultados Nacionales SIMCE 2008. MINEDUC. Santiago Chile.
- Ministerio de Educación de Chile. 2008. Anuario Estadístico. MINEDUC. Santiago Chile
- MERCOSUR. 2005. Indicadores Estadísticos del Sistema Educativo del Mercosur 2005
- OEA. 1994. Género y Educación. Madrid. España.
- OREALC/UNESCO-PREALC. 2007. Situación Educativa de América Latina y El Caribe: Garantizando la Educación de Calidad para todos. Santiago Chile.
- OCDE/BM: 2009. Revisión de Políticas Nacionales de Educación. La Educación Superior en Chile. MINEDUC.
- Papadópulos, Jorge; Radakovicho, Rosario. 2003. Educación Superior y género en América Latina y El Caribe. Capítulo 8 en Seminario Internacional sobre la feminización de la matrícula de la Educación Superior en América Latina y El Caribe. IESALC/UNESCO.
- Reveco V, Ofelia. Análisis de tres proyectos de educación popular desde la perspectiva del género. copia mimeo. CIDE/PIIE. 1986 Coinvestigadora.
- Díaz, Ma Isabel. Trasmisión de estereotipos sexuales a través del material didáctico en el jardín infantil. profesor patrocinante. 1995. Tesis para optar al grado de Magister en Educación. UMCE.

2004. Evaluación de la Educación Inicial Nicaragüense desde la perspectiva de género y derechos. PAININ.
2006. Acceso y calidad de la población indígena y afro descendiente a la Educación Básica en tres casos. BID.
2009. Parámetros de calidad para la Educación Infantil Peruana. BID.
- Rojas, Alfredo. Cardemil Cecilia: 1992. Calidad de la Enseñanza Media. Un estudio de Casos. CIDE.
- Rojas, Alfredo.1994. Matemáticas y Mujeres en la Escuela: Reflexiones sobre las posibilidades de cambio a partir de un caso atípico en: Educación y Género; Una Propuesta Pedagógica. La Morada-MINEDUC.
- Rosetti y Otros:1994. Trasmisión de Roles sexuales en la Escuela. CIDE.
- Rossetti y colaboradores, 1988, La educación de las mujeres en Chile contemporáneo. En: Mujer, continuidad y cambio. CEM.
- Rojas, Alfredo. Compilador.:1988.)Diferentes o Desiguales? La Educación de Hombres y Mujeres en Chile. CIDE-PIIE-OISE.
- Ruiz, Patricia. 1994. Género, Educación y Desarrollo. OREALC. Chile.
- UNESCO/REDALF 1994. Género, Educación y Desarrollo. Santiago.
- Van den Eyden, Angeles.1994. Género y Ciencia)Términos Contradictorios? Un análisis de la contribución de las Mujeres al Desarrollo Científico. Revista Iberoamericana de educación. España.

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 SERNAMEC.

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, Azúa 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).

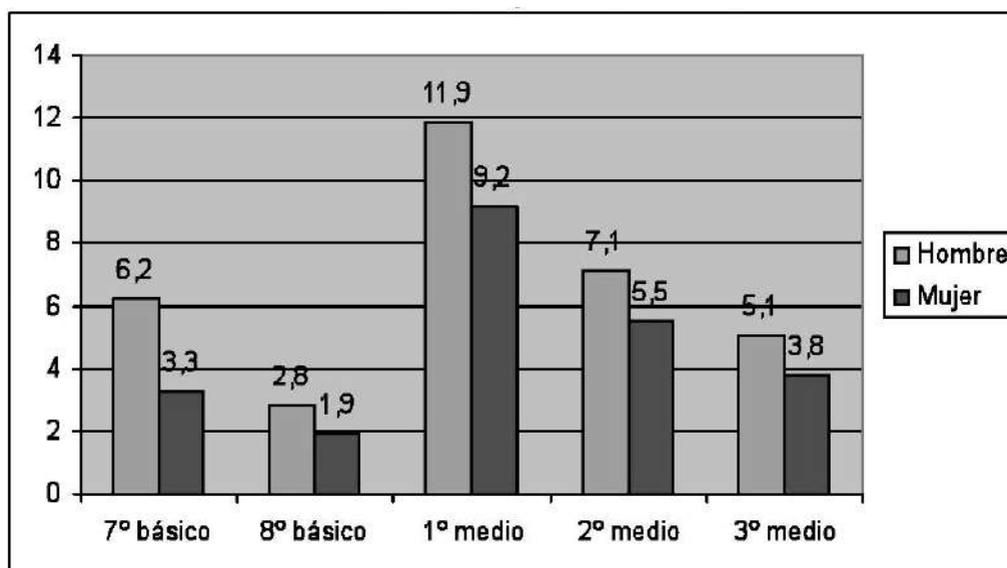
La comparación de notas según sexo del alumno revela que durante el período 2003-2007 las mujeres

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).

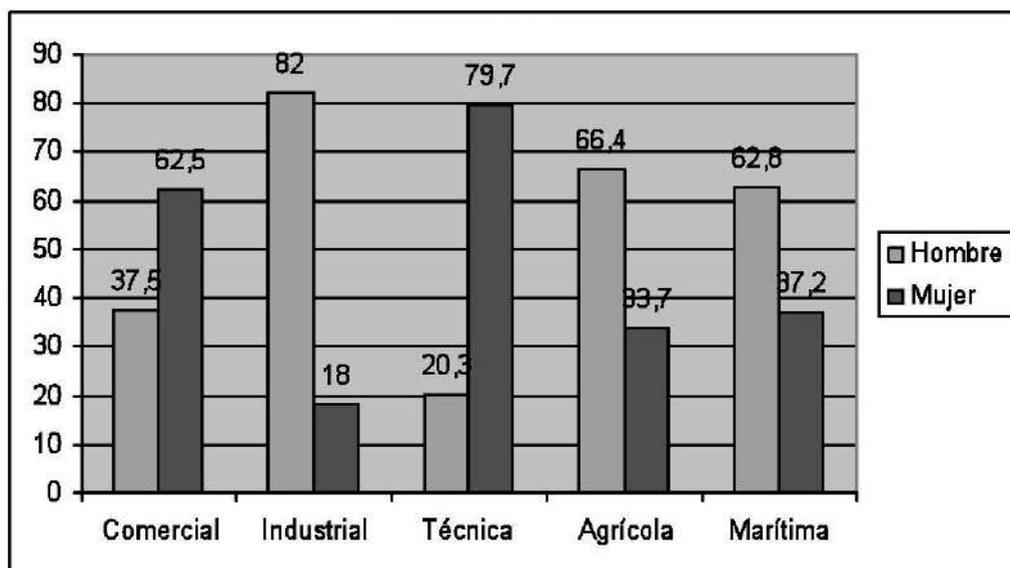
d. Diferenciación en opciones vocacionales.

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.



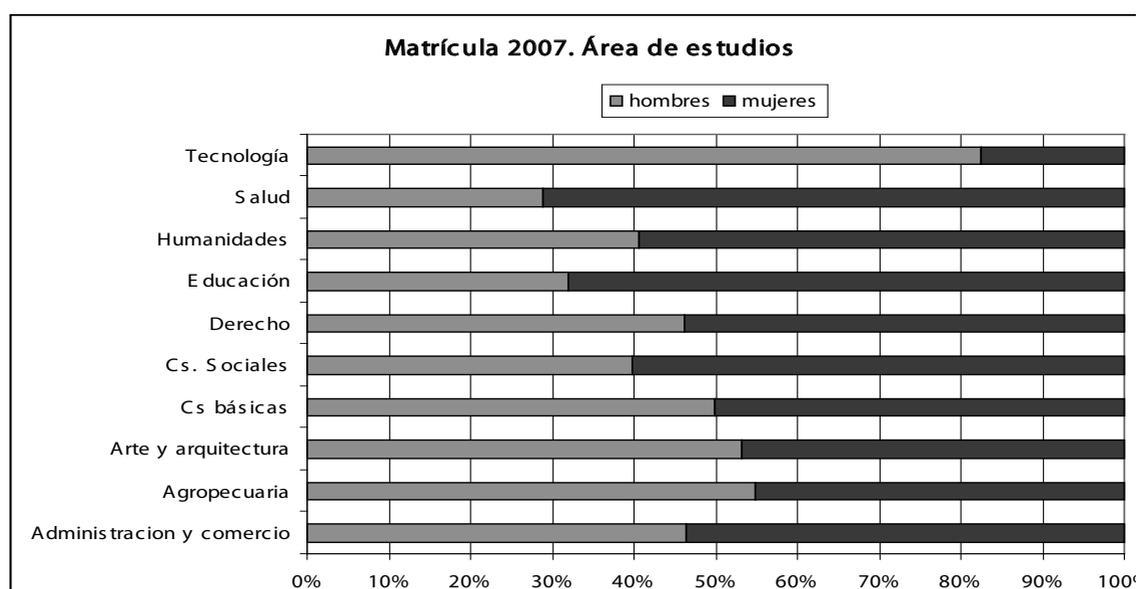
Fuente: Departamento de Estudios y Desarrollo. Mineduc.

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.

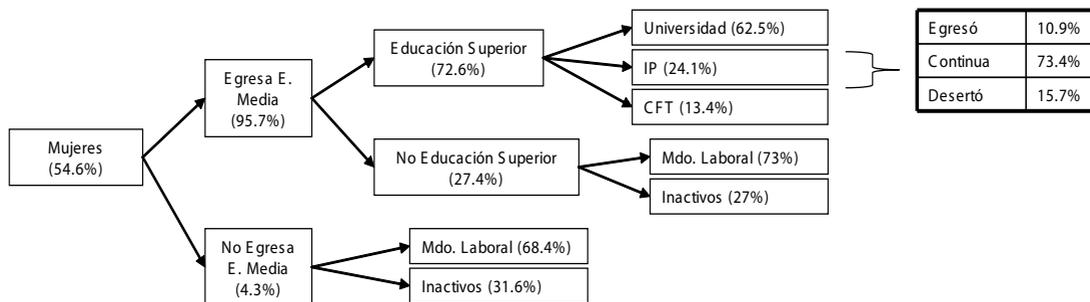
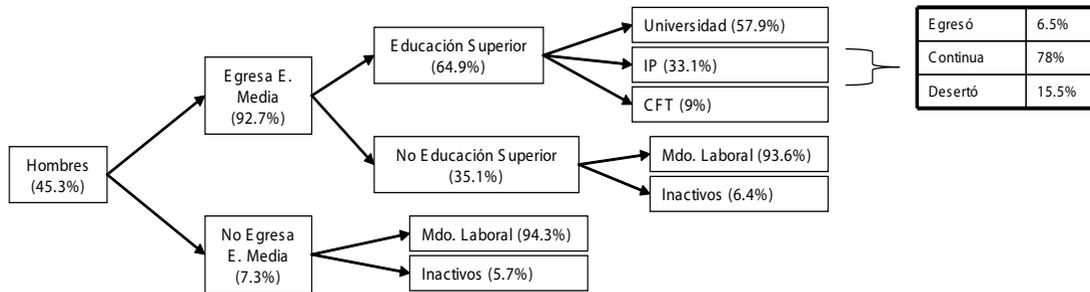


Fuente: División de educación Superior 2001 – 2007.

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.

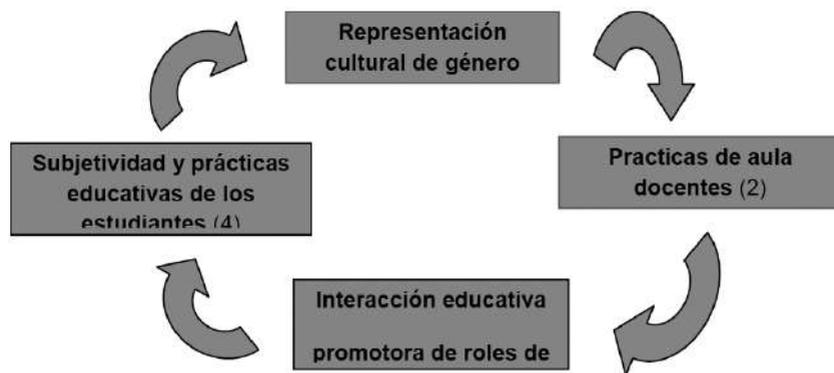
Relacionado con lo anterior, éstas dinámicas escolares también nos ponen frente a la presencia de “patrones atribucionales de baja expectativa”, ya que en mayor proporción las mujeres creen que sus fracasos se explican por factores internos (propios) y el éxito por factores “externos” (a diferencia de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

Las rutas de inserción a la docencia en la educación secundaria: Una mirada de género

Immersion routes into teaching in a mexican secondary school: Gender perspective

Lucila Parga

Resumen

El propósito de este trabajo es revisar algunas rutas de inserción a la docencia del profesorado de secundaria en el escenario de una escuela de la Ciudad de México. Se pretende explorar cómo la inserción profesional es un punto nodal en la configuración identitaria y reconocer las tensiones entre la dimensión profesional y la perspectiva de género.

Este artículo se presenta en dos partes: la primera sintetiza el itinerario teórico-metodológico para el análisis de las rutas de inserción y las mediaciones entre la identidad personal, profesional y de género; en la segunda se dibuja el camino en la construcción empírica de los datos. Desde este doble planteamiento la pregunta que orienta la búsqueda es: ¿cómo se construyen las experiencias de ingreso a la docencia desde una mirada de género en la escuela secundaria?

Palabras clave: inserción, profesorado, identidad, género y secundaria.

Abstract

This paper is aimed to go through the different immersion routes followed in the secondary school at discussing the situation for teachers in Mexico City regarding gender issues. The article explores the professional immersion as a point in the construction of the identity of the teachers.

This work has two parts; in the first part the theory and methodology of the analyzes of the immersion routes and the professional identity, as well as the configuration of the gender identity; the second part shows empirical support based in five interviews carried out with teachers. The question is, What characterizes the immersion into secondary school teaching and the configuration of professional and gender identity?

Key words: immersion, identity, gender, secondary school, teachers.

Introducción

La escuela secundaria se encuentra en la mesa de los debates. Las discusiones, tanto en el ámbito académico como en la arena política, cobran vida en el marco de las reformas educativas; las tensiones y contradicciones entre los diferentes factores muestran un escenario por demás complejo que invita a la reflexión y al análisis. Bajo este contexto, se realiza una mirada al proceso de inserción a la docencia y la identidad de género como ejes que atraviesan la profesión y caracterizan a los actores educativos. Las preguntas que orientan la investigación son: ¿cómo se construyen las experiencias de ingreso a la docencia en la escuela secundaria? ¿Cómo se configura la identidad profesional? ¿Cuáles son las tensiones entre la dimensión profesional y de género?

El espectro del problema es muy amplio, por tal razón, el horizonte desde el cual se anuda esta reflexión es la dimensión de género como elemento relacional que cruza las condiciones de vida de las mujeres y los hombres. La indagación busca hacer visibles las asimetrías basadas en la diferencia sexual, centrar la observación en el ordenamiento de dominación masculina y reconocer en los discursos del profesorado cómo la diferencia sexual se desdobra en una desigualdad social.

El análisis de la iniciación a la docencia se inscribe en el marco de la complejidad a la luz del reconocimiento de diversidad genérica identitaria como construcción social, cultural y simbólica situada en el escenario de una escuela secundaria en la Ciudad de México; se reconoce que este recorte analítico es sólo una aproximación al problema, sin embargo, resulta muy útil para comprender y explicar los procesos de estructuración de los sujetos. El centro de reflexión son las voces del profesorado, desde el lugar que ocupa la inserción profesional y el significado de lo femenino-masculino como punto nodal en la configuración identitaria. Se trata de reconocer las tensiones entre la dimensión profesional y de género para señalar la necesidad de emergencia de nuevas identidades en el marco de la inserción a la docencia.

Este trabajo sintetiza en el primer apartado el itinerario teórico-metodológico desde una perspectiva cualitativa, orientado hacia el análisis de las mediaciones entre la identidad personal, profesional y de género, se incursiona en estas categorías para comprender e interpretar las subjetividades como parte de las complejas relaciones que se ponen en juego en el momento de incursionar en la docencia. En la segunda parte se dibuja el camino en la construcción empírica de los datos, se analizan los ejes biográficos y laborales, se presentan algunos hallazgos de las entrevistas realizadas a dos maestros y tres maestras, estos discursos permiten capturar el significado de la narrativa como una construcción múltiple de experiencias y subjetividades que cobran vida en la cotidianidad escolar.

1. Itinerario teórico-metodológico

El horizonte desde el cual se anuda este debate es la reflexión y el análisis de la noción de inserción, identidad y género como elementos que coexisten y configuran al sujeto que interpela con el mundo escolar, consigo mismo y con los otros. Se presenta grosso-modo un planteamiento teórico interpretativo que conlleva a la comprensión de las identidades docentes para apuntar las tensiones en las construcciones genéricas.

La línea trazada alrededor de la discusión de la iniciación a la docencia ha llevado a concluir que es un proceso complejo concebido como: “[...] los años en los cuales han de realizar la transición de estudiantes a profesores [...] es una etapa de tensiones y aprendizajes intensivos, en contextos generalmente desconocidos” (Marcelo, 1999, p.3).

Las formas de inserción se enmarcan en las regulaciones del Estado, quien establece normas y reglas que marcan los límites y posibilidades de acceso. Así, el proceso de iniciación atraviesa lo institucional y lo educativo, emerge en el campo de interacción de los docentes, trastoca las identidades y configura a los sujetos desde distintos lugares, esto plantea considerar la inserción como un discurso y una práctica que adquiere múltiples significados en el ámbito educativo.

En este trabajo se parte de conceptualizar la inserción a la docencia en la educación secundaria como la trama donde cohabitan los normalistas y universitarios con formaciones y prácticas heterogéneas dentro de la institución educativa. También se analiza la manera en que se afianzan las representaciones de lo femenino y lo masculino desde los diversos discursos del profesorado.

La identidad es otro referente teórico que permite explicar los diferentes procesos de identificación en la interacción grupal. Una forma de comprender los cambios identitarios dentro de la dinámica social es la perspectiva teórica de Dubar (2002), quien señala que la identidad es un constructo socio-histórico donde cada uno configura su identidad desde distintos referentes, la identidad es múltiple y cambiante, la identidad es [...] “el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones.” (p.109).

La identidad se construye, transita, se mueve entre lo singular y lo plural, lo público y lo privado, el yo y el nosotros, lo objetivo y lo subjetivo, lo individual y lo social; es un proceso de construcción y re-construcción del sujeto, es un diálogo consigo mismo y con los “otros”. La identidad supone la identificación y a su vez la diferenciación con el “otro”, es el reconocimiento de la dimensión personal y social que da vida y recrea a los sujetos en el entramado social.

La tercera clave de análisis es la categoría de género entendida como un complejo juego de relaciones sociales de poder, que se traducen entre otras cosas en una manera de percibir e interrogar la realidad de manera diferente. Según Lamas (1986), “[...] la categoría de género permite sacar del terreno biológico lo que determina la diferencia entre los sexos y colocarlo en el terreno simbólico [...] La categoría de género permite delimitar con mayor claridad y precisión cómo la diferencia cobra la dimensión de desigualdad” (p.190). El género se construye desde las relaciones de poder que se ejercen entre los sexos y su representación simbólica.

El género como categoría percibe a todos los seres humanos como parte de los complejos procesos que reproducen o transforman el comportamiento social, en tanto que es necesario desentrañar todo aquello que se nos presenta como real, “natural”; visibilizar esa apariencia y llegar a la esencia de los fenómenos para dar cuenta de las relaciones entre hombres y mujeres; develar las relaciones jerárquicas de poder que se desdobl原因 en desigualdad hacia las mujeres.

En síntesis, el género supone, por un lado, la construcción del orden simbólico de las identidades y, por otro, las construcciones sociales, el ordenamiento social e institucional que regula una sociedad determinada y lleva a reconocer las discontinuidades en las diferentes dimensiones sociales e individuales.

La identidad de género se introduce como aquello que enriquece el análisis desde la diferenciación de los grupos sociales, desde el posicionamiento de ser hombre o ser mujer, desde el imaginario colectivo que establece comportamientos y formas de vida de acuerdo con el sexo de las personas. La cultura provee de modelos sociales de lo que debe ser un hombre y una mujer -valores, actitudes, representaciones- de acuerdo con cada contexto.

La identidad de género se cifra en la subjetividad como elemento fundante que organiza, coordina y controla a los sujetos; surge cuando un ser sexuado se asume como perteneciente al grupo masculino y/o femenino, al internalizar sentimientos, actitudes y comportamientos propios. El contexto determina la manera como se simboliza e interpreta la diferencia sexual; lo cultural aparece como referente universal que da pie a la simbolización del género a través de situaciones relacionales que permiten la posición de los sujetos en un marco histórico, social, político, educativo y familiar.

La cultura representa un espacio simbólico que influye en la construcción de la identidad de género de cada persona, mediante el establecimiento de normas ó pautas de lo que debe ser cada sexo en la sociedad bajo el sentimiento de pertenencia. La identidad femenina es “[...] por una parte, la autopercepción de alguien como perteneciente al genérico mujeres y por otra, la interpretación social de lo que son las mujeres al plantear la idea de que es la traducción imaginaria de un ordenador simbólico” (Serret, 2001, p. 31).

La identidad de género se construye paulatinamente a lo largo del desarrollo de la vida de mujeres y hombres, es el grado de identificación con los papeles asignados por una determinada sociedad y se fundamenta en la identidad sexual. El conjunto de condiciones históricas que la sociedad establece como dinámica de relaciones sociales –actitudes, roles, estereotipos, valores- son la base para el diálogo entre el individuo y la cultura, pero también el detonante de una serie de reinterpretaciones que el sujeto realiza al interactuar con la sociedad. De ahí que el resultado sea una serie de identidades heterogéneas, múltiples que adquieren diferentes significados de acuerdo a los propios contextos.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS



Las conexiones entre género, identidad e inserción configuran la identidad docente; las experiencias biográficas y formativas dibujan las diferentes formas de inserción a la docencia, dan significado a la diversidad de representaciones del ser docente y al modo de concebir el proceso enseñanza-aprendizaje en el entramado escolar.

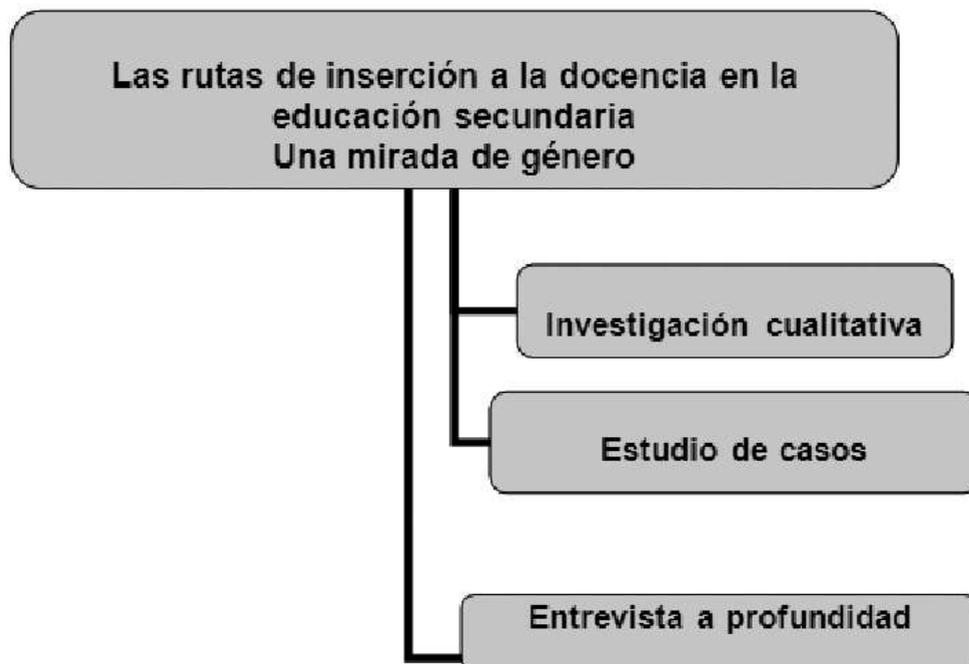
Otro punto es el itinerario metodológico que se reinscribe en la lógica de la investigación cualitativa y postula el análisis interpretativo. La lógica cualitativa concibe al discurso como un modo de expresión de la estructura cognitiva de los procesos sociales, en los cuales los individuos se encuentran insertos; y abre la posibilidad de comprender el pensamiento individual en interacción con los contextos culturales concretos.

La investigación cualitativa, según Denzin y Lincon (1994), es un campo amplio que atraviesa disciplinas, métodos y perspectivas epistemológicas. Es un conjunto de prácticas interpretativas que no se encuentran ligadas con una determinada teoría o paradigma en particular, se vale de aproximaciones, métodos y técnicas de diversas disciplinas; lo que se busca es conocer y tratar de comprender esa realidad desde los actores mismos, reconociendo que la realidad social es un constructo y no algo natural o dado.

La pertinencia de esta perspectiva radica en la necesidad de examinar el contenido concreto que asume la perspectiva de género y la inserción a la docencia. El interés consiste en acercarse a un marco que posibilite una mejor comprensión de las experiencias vivenciales de los/as sujetos de la investigación, así como reconocer las situaciones particulares en el marco de la escuela secundaria.

Se busca presentar una gran fotografía de los procesos de inserción, construir las explicaciones respectivas, dar cuenta de la heterogeneidad de las situaciones, para reconocer las tensiones entre la dinámica social y cultural desde la perspectiva de género en el marco del escenario educativo.

ITINERARIO METODOLÓGICO



En esta investigación se eligió el estudio de casos porque son particularmente válidos cuando se desea explorar y describir un fenómeno y el investigador/a tiene poco control sobre los acontecimientos. Castillo (2005) dice “[...] un estudio de caso es un método empleado para estudiar a un individuo o una institución en un entorno o situación única y de una forma lo más intensa y detallada posible” (p.79).

La selección de los participantes es flexible, como menciona Stake (1988): “La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras” (p.17). La selección de las unidades de análisis está fundamentada en las posibilidades de acceso. “El tiempo de que disponemos para el trabajo de campo y la posibilidad de acceso al mismo son casi siempre limitados. Si es posible debemos escoger casos que se puedan abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas” (p.17).

Para la recolección de la información se optó por la entrevista a profundidad conceptualizada como la interacción social entre dos personas que tiene como resultado una comunicación de significados: el entrevistado da su visión particular sobre el asunto y el entrevistador intenta recoger, interpretar y comprender esa visión particular (Taylor y Bogdan, 1996).

La intención es presentar algunos de los puntos de la narrativa del profesorado “desde los datos” y reconstruirlos a partir del análisis de las entrevistas en profundidad para resignificar los entramados simbólicos de los sujetos a partir de las categorías analíticas de la investigación. Las entrevistas permitieron sumergirse en los discursos, reconocer la diversidad de pensamientos y prácticas; así como las diferentes vías de ingreso a la docencia. Las voces múltiples enriquecen y reconocen la heterogeneidad, resignifican el andamiaje simbólico de los sujetos y redimensionan ese mundo que es la escuela.

El uso de la entrevista a profundidad ofrece la posibilidad de iniciar el diálogo con un guión que en todo momento de la conversación está abierto para generar nuevas preguntas, profundizar la información y enriquecer las respuestas. La técnica empleada fue de corte biográfico; el entrevistado relata y reconstruye sus experiencias para dar significado a la trama de la identidad profesional.

En síntesis, el trabajo cualitativo muestra la heterogeneidad de los actores, sus diferentes posiciones y discursos en relación con las rutas de inserción a la docencia, las construcciones identitarias y la diversidad de las profesionales desde la perspectiva de género.

2. Las rutas de inserción y la construcción de las identidades del profesorado

Los caminos para entrar a la docencia en la escuela secundaria en México son tres. De acuerdo con Montaña (2005) los lineamientos normativos para entrar a la docencia marcan:

- Asignación de plaza inicial. Los egresados de la Escuela Normal Superior (ENS) obtienen generalmente un nombramiento con 19 horas frente a grupo. La ENS es la institución encargada de la formación inicial, a partir del plan de estudios 1999 expide el título de licenciado en Educación secundaria; esto significa que en el último año de la carrera los alumnos realizan prácticas profesionales con el objeto de aproximarse al campo laboral. En la escuela Normal se aprende a ser maestro de secundaria, se interiorizan normas y valores que dan sentido a la cultura magisterial, los sistemas de significación dan cuerpo a ciertos modos del ser docente en la escuela secundaria.
- Selección libre de los servidores públicos. Se refiere a las propuestas por parte de la autoridad para acceder a horas frente a grupo. Generalmente va dirigida a todos aquellos profesionistas egresados de instituciones de educación superior.
- Propuesta del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Hasta el año 2008, las modalidades de inserción a la docencia en el nivel secundaria se circunscribían a las tres mencionadas, sin embargo hoy en día, las políticas orientadas a la inserción laboral también incluyen:

- El examen único, como una forma de ingresar a la docencia. Se pretende establecer una ruptura con las formas tradicionales de inserción laboral, no obstante, los resultados del examen permiten evidenciar grandes vacíos en las formas de operar, pues aparece como un mecanismo rígido, burocratizado que poco tiene que ver con un proceso serio de evaluación.

Las rutas de selección libre y la propuesta del SNTE, solicitan como único requisito para la contratación ser pasante o licenciado en cualquier área del conocimiento hay un vacío de formación pedagógica. En síntesis, existe una estrategia muy débil o mejor dicho nula de acompañamiento al proceso de inserción, realmente es a partir de la socialización y la interiorización de la cultura escolar como se “van haciendo docentes.” Según Sandoval (2000) el 70% de los profesores de escuelas secundarias no son normalistas, esto representa que más del 50% del profesorado no ha recibido formación docente alguna en el momento de presentarse frente a un grupo escolar.

El insertarse en la docencia y formar parte del grupo de profesores principiantes viene acompañado de una serie de tensiones que Veenman (1984) ha denominado “choque con la realidad”, los ritos de iniciación generan ansiedad, angustia, frustración, en muchos de los casos lo único que importa es implementar estrategias de sobrevivencia frente a la vida

El profesorado de secundaria muestra una amplia gama de especialidades proviene de diferentes escuelas y cuenta con una preparación heterogénea. La escuela secundaria es uno de los espacios donde se entrecruzan diferentes profesiones y se construyen distintas identidades profesionales o, como menciona Medina (2000), son los docentes híbridos: “aquellos que su formación profesional pertenece al ámbito universitario y se desarrollan profesionalmente en espacios legitimados como ‘propios’ para normalistas” (p.282).

Un punto importante para comprender el proceso de socialización del profesorado es incursionar en su biografía personal, recuperar los significados acerca del ser docente y transitar hacia la biografía institucional para establecer las conexiones entre lo personal y lo colectivo como elementos que configuran la identidad docente.

Este trabajo es uno de los resultados de la investigación “La red del observatorio de la Reforma a la secundaria”, tuvo como objetivo explorar los discursos del profesorado ante la Reforma educativa. Los referentes empíricos son producto del trabajo de campo llevado a cabo en el año 2009, el escenario de la investigación fue una escuela secundaria de la Ciudad de México. Para analizar las narrativas se recuperaron cinco entrevistas: tres maestras y dos maestros, se tomó la experiencia personal y el género como elementos que configuran la identidad docente; se registró una diversidad de discursos, múltiples experiencias que favorecen el desarrollo de este campo de estudio.

DATOS BIOGRÁFICOS DEL PROFESORADO

NOMBRE	RUTA DE INSERCIÓN	EDAD	INSTITUCIÓN DE PROCEDENCIA	CURSO DE INDUCCIÓN	OCCUPACIÓN
Alma	Normal Superior	25 Años	Normal superior	No	Docente
Carlos	Normal Superior	46 Años	Normal superior y carrera trunca en la universidad	No	Docente
Marco	Sindicato	38 Años	Carrera trunca en la ENAH	No	Docente
Andrea	Sindicato	43 Años	Universidad UNAM	No	Docente / Hogar
Georgina	Sindicato	36 Años	Universidad UAM	Si	Docente / Hogar

Los datos empíricos muestran que sólo dos profesores accedieron a la docencia por la ruta de la Normal Superior, en tanto que tres provienen de una institución de educación superior y optaron por la vía sindical; es posible señalar que, más allá del perfil profesional y de las necesidades del sistema existe por parte de las autoridades y el sindicato una contratación “discrecional” que se vincula con el tipo de relación que se establece en los diferentes niveles.

Por otra parte, la dicotomía normalista-universitaria tiene diversas implicaciones: a) Rastrear históricamente las funciones que se otorgó a las instituciones. b) El hecho de ser universitarios no significa homogeneidad, tiene diferentes cruces como es el origen institucional y profesional; esto se traduce en una determinada práctica e identidad profesional. c) La procedencia universitaria supone también lo que Fernández (1990) llama “fuga de origen”, es el caso de los profesionistas que se dedican a la docencia por no tener otra alternativa.

La socialización profesional adquiere diversos matices de acuerdo con la institución de origen, en el proceso se interiorizan normas y valores que dejan huellas y tienen gran influencia en el quehacer docente. Así, las prácticas profesionales se inscriben en el mapa institucional y marcan las fronteras de acuerdo con el lugar que ocupan las diferentes instancias académicas.

Las expresiones del profesorado son:

Marco:

-Yo estaba estudiando en la ENAH y ahí un compañero era director de secundaria y me ofreció horas y le dije que yo lo podía apoyar, llegué por seis meses y llevó tres años. Dedicarme a la docencia ha sido accidental, por accidentes del destino, yo no esperaba quedarme tanto, ni estudié para esto.

Andrea:

-Realmente a mí me interesaba mucho el área penal era lo que realmente me interesaba, pero por la problemática de encontrar empleo fue más fácil, bueno más fácil entre comillas porque también tardé un tiempo para ingresar a la SEP, pero fue por cuestiones de ser más fácil. Ahora la docencia me gusta, le pongo todo el interés para que los muchachos salgan adelante.

Los datos señalan que la identidad docente de Marco nunca ha estado clara, existen fuertes tensiones en relación con su profesión de origen, y en la configuración identitaria del ser docente esto se traduce en un factor negativo no sólo como profesor principiante, sino que permea a lo largo de su trayectoria profesional.

Estos puntos, si bien es cierto que no son los únicos, conllevan en muchos casos a tensiones de identidad, debido a que la imagen y función del profesor ha transitado por distintos roles en los que se desdibuja su función social. Por un lado, existen cuestiones eminentemente sociales y otras de tipo psicológico personal; como menciona Esteve (1994) son indicadores del malestar docente, de una desvalorización del trabajo y consecuentemente trae consigo una crisis de identidad profesional.

En cuanto a los cursos de inducción o de acompañamiento, éstos son prácticamente nulos, se parte del supuesto de ser obligatorios para todos aquellos que deseen ingresar a la docencia y tengan una procedencia distinta a la Normal Superior; sin embargo, se aplica un criterio discrecional y depende de la autoridad en turno.

Alma:

-Yo tomé un curso de nivelación pedagógica que exige la SEP para poder dar clases en secundaria y fue un año.

Aquí se observa que los cursos de inducción se desdibujan y pierden su esencia; como menciona Marcelo (1999) los programas de iniciación responden a la lógica de la formación permanente del profesorado, van más allá de un curso y una periodicidad, son un elemento clave que configuran al docente; vistos de esta manera, para el caso de México los cursos de inducción son el eslabón perdido, “[...] la configuración de la enseñanza como fenómeno reclama la necesidad de unos conocimientos y unas actitudes específicas para responder adecuadamente a la complejidad de su tarea, la cual va más allá de los saberes de una materia o de una asignatura” (Hernández, 1993, p.27).

La ruta de inserción a la docencia es un indicador de la trayectoria y experiencia laboral que permite entretejer la gama de relaciones y significados que se construyen en torno al ser docente; en este contexto emergen una serie de prácticas y normas simbólicas de lo que implica trabajar en un grupo y en una escuela en el marco de una cultura escolar.

Otro aspecto a considerar son las maestras, quienes su experiencia como madres atraviesa el ámbito escolar. Las docentes mencionan en diversos momentos que trabajan en la escuela porque así pueden atender a sus hijos y su casa; el horario y las vacaciones posibilita la reproducción de los roles de género.

Georgina:

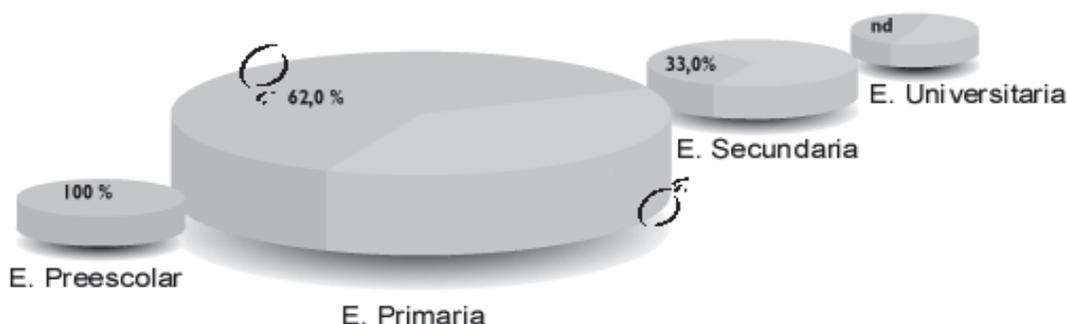
-Yo entré a dar clases porque quería un horario que fuera compatible con la escuela de mis hijos, me gusta estar con mis hijos, ahorita los llevo a actividades, estoy con ellos, me peleo con ellos, todo lo normal y yo siento que otro trabajo implica todo el día, a pesar que me gusta la escuela y me gusta dar clases yo creo que es un horario muy flexible para mamá. Yo busqué lo educativo por esto de los deberes del hogar.

El discurso de Georgina muestra cómo el insertarse en la docencia está mediado por cuestiones de tipo emocional y personal como el hecho de “formar una familia” más que por el desarrollo académico y profesional. La configuración de la identidad docente está estrechamente ligada a factores biográficos intuitivos que dan cuenta de la interiorización de patrones sociales establecidos que marcan las diferencias genéricas. Introducir cambios en los discursos y las prácticas culturales es un punto nodal en el camino hacia la equidad de género.

El sistema educativo mexicano es un mercado de trabajo atractivo para las mujeres y se reconoce como un espacio feminizado; en la educación secundaria hay un mayor número de hombres incorporados a la docencia comparado con la escuela primaria, en este caso se trata de colectivos que reproducen las desigualdades genéricas. Los datos hoy en día presentan un incremento de las mujeres en este sector educativo, sin embargo, esto no se encuentra documentado debido a que las estadísticas presentan los datos duros sin diferencia entre los géneros.

La feminización es un proceso de identificación de cualquier situación con los rasgos, características y actitudes asignadas culturalmente a las mujeres. Este proceso se da cuando hay mayor presencia de mujeres que de hombres en un ámbito determinado. Generalmente conlleva una interpretación devaluadora que tiene que ver con los estereotipos de género bajo una visión negativa hacia las mujeres.

PARTICIPACIÓN FEMENINA EN LOS ESTAMENTOS DOCENTES EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR, PRIMARIA, SECUNDARIA Y UNIVERSITARIA



Fuente: UNESCO, Anuario Estadístico 1988.

Acker (1995) sostiene que el incremento de mujeres en una profesión conlleva a la feminización, que se expresa en el planteamiento de que la mujer posee cualidades que la hacen más apta para la persecución de los objetivos educativos. Sin embargo, detrás de esto se esconde la desvalorización y pauperización de la profesión. Legatt (1970, citado por Acker, 1995, p.104) afirma que “la naturaleza burocrática del contexto laboral es compatible con las características tradicionales de la mujer, las cuales incluyen sometimiento y aceptación de la autoridad”. Las semi-profesiones se caracterizan por el control burocrático, respeto a la autoridad y apego a las reglas y normas establecidas. Apple (1989) incorpora en el análisis el proceso de proletarización e intensificación que sufre la enseñanza “[...] debido a la progresiva invasión de los procedimientos de control técnico de curriculum en las escuelas” (p.40).

La profesión de la docencia sigue siendo atractiva para las mujeres en tanto laboran en un espacio extradoméstico, sin descuidar por ello su “condición femenina” (cumple con el rol de madre y atiende el trabajo doméstico). Esto significa que, a pesar del acceso a la esfera laboral, se prolonga su rol tradicional de mujer, en la medida en que combina los roles de madre, esposa, ama de casa y trabajadora. Todo lo anterior significa preservar la división sexual del trabajo, más allá de la esfera doméstica también en el mercado laboral.

La vida de muchas mujeres transita de la familia al trabajo, es decir, de la casa a la escuela y es en la articulación entre estos dos espacios donde se construyen y reconstruyen sus identidades. La escuela y el mercado laboral reproducen roles y estereotipos que adquieren significado en la trama de las desigualdades educativas y la división sexual del trabajo.

FAMILIA-TRABAJO

El trabajo adquiere connotaciones distintas de acuerdo con el género; mientras para las mujeres la docencia aparece como un empleo que les permite tener acceso a un salario que es complementario al gasto familiar; para los hombres, el trabajo es la posibilidad de desarrollarse en una “carrera”, la participación en el mundo laboral es distinta y está marcada por ser “ellos” los proveedores en la familia.

Maestra de secundaria:

-En mi casa yo me responsabilizo del quehacer y la comida, lógicamente con la ayuda de mi esposo y de mis hijos [...] todo el demás tiempo entre semana lo ocupo en las actividades de la casa.

En este discurso aparece la expresión: “los hombres ayudan”, la responsabilidad sobre las tareas del hogar y los hijos es de las mujeres. La doble jornada está presente en las mujeres casadas, en ningún momento en el caso de los hombres emergen los discursos acerca de las actividades domésticas. Así, el espacio de la casa y las labores domésticas se encuentran reservadas a las mujeres, las casadas tienen mayor participación doméstica a diferencia de la soltera. En el hecho de que el trabajo doméstico sea realizado básicamente por mujeres subyace la idea de que es un trabajo simple, no necesita de ninguna preparación especial ni formal, se descalifica a quien lo realiza, en este caso a las mujeres (Fernández,1989).

Andrea:

Sólo me dedico, además de esto, a mi hijo y a mi casa. Estoy disfrutando a mi hijo, tiene tres años. Ahorita tengo un bebé y pues es una de las prioridades, también el hecho de los horarios, pues ahora me dedico a él. Primero fui mamá y luego maestra.

El estereotipo de la imagen de la madre está anclado en el discurso de la mujer como madre; el orden simbólico genera normas por medio de las cuales se construyen identidades y se legitima la maternidad como algo natural; las tensiones entre los compromisos personales y los laborales generan una identidad moviediza que no acaba de constituirse. La demanda de la maternidad no permite a la mujer otros estilos de vida ni de desarrollo profesional, se naturaliza la desigualdad y se nulifican las posibilidades de trastocar todo aquello que aparece como normal, bajo el discurso esencialista de lo “natural.”

La inserción de las mujeres a la docencia se presenta como un proceso que transita entre lo laboral y lo doméstico, los patrones sociales pre-establecidos configuran la identidad docente atravesada por las cuestiones de género. La interiorización de patrones y normas se ha instaurado en el imaginario colectivo y se reproduce en el sistema educativo, en tanto es preciso evidenciar las prácticas discriminatorias y dar paso a una cultura democrática con equidad de género.

Reflexiones finales

La escuela secundaria es el escenario institucional donde las rutas de inserción y los procesos identitarios emergen en la vida cotidiana. La heterogeneidad de las identidades profesionales flotan en el ambiente, son múltiples, diversas, cohabitan distintos contextos, se mueven en la trama social y provocan incertidumbres ante situaciones inéditas en el ámbito escolar.

Las “nuevas formas de inserción a la docencia” no han llegado acompañadas de otras maneras de mirar la docencia; en la escuela el profesorado reconoce cambios y avances que coexisten con elementos tradicionales, las reformas aún no trastocan en esencia las prácticas educativas. Las políticas de formación y actualización presentan una débil estrategia de inserción que cohabita con formas añejas y tradicionales. Plantear transformaciones implica revisar los procesos de inserción a la docencia, diseñar programas desde la formación inicial que acompañen a los docentes en este aprendizaje, desmontar las identidades profesionales, atender las resistencias y transitar hacia la redefinición del docente de secundaria.

La inserción a la docencia en la escuela secundaria se encuentra en arenas moviedizas, las identidades se encuentran ancladas en la profesión y en particular en la disciplina, atravesadas por las cuestiones de género. La redefinición de la identidad profesional exige la emergencia de construir diferentes formas de

ingresar y de acompañar al profesor en esta aventura, configurar nuevos roles, reconocer una relación diferente con el conocimiento y el alumnado, pensar una estructura organizativa y de gestión diferente que apunte hacia la configuración de una nueva identidad docente.

Es necesario incorporar la perspectiva de género como argumentación no sólo teórica sino también vivencial y analítica, a fin de que se introduzca como elemento fundamental en las políticas educativas, tanto en la formación inicial como en los cursos de inducción; reconocer las diferencias genéricas y, al mismo tiempo, potenciar el desarrollo de la persona para garantizar el acceso y permanencia en el sistema educativo. La institucionalización de la categoría de género no se reduce a un cambio de procedimientos trastoca el orden simbólico, implica un cambio cultural que enfrenta resistencias, pero que también apunta a la construcción de la democracia.

La escuela secundaria es el escenario donde se despliegan las diferentes identidades, es un espacio de encuentro y de tensión donde la heterogeneidad, la diferenciación y la fragmentación configuran la cultura escolar. La mirada de género interpela con los diferentes actores educativos, obliga a interrogar sobre las relaciones sociales, a construir otros marcos interpretativos para indagar y explicar los mecanismos que operan en la reproducción y transformación de los estereotipos de género, y busca ámbitos de intervención para la igualdad de oportunidades educativas.

El correlato entre la equidad de género y la inserción a la docencia es un tema pendiente hoy en día, es preciso abrir el diálogo razonado para construir los puentes entre la política educativa y la realidad social.

Bibliografía

- Acker, S. (1995): Género y educación. Madrid, Editorial Narcea.
- Altable, Ch. (1993): La coeducación sentimental. En Ramos García (Comp.), El camino hacia una escuela coeducativo. Sevilla, Editorial Morón.
- Apple, M. (1989): Maestros y textos. Madrid, Editorial Paidós.
- Castillo, M. (2005). Método de Estudio de Caso. México: USN.
- Correl, S. (2001): Gender end the career choice, En American Journal of Sociology, vol. 106. Chicago: University of Chicago.
- Denzin, N. y Lincon (1994), Introduction. Entering the field of Qualitative Research, en Handbook of Qualitative Research, Thousand Oaks, Sage Publications.
- Dubar, C. (2002): La crisis de las identidades. Barcelona, Editorial Bellaterra.
- Esteve, J.M. Franco, S y Vera, J. (1995): Los profesores ante el cambio social. México, Editorial Anthropos-UPN.
- Esteve, J.M: "La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial", en Revista de Educación, N° 340, pp.19-86.
- Fernández, M. (1990): Juntos pero no revueltos. Madrid, Editorial Visor.
- Hernández, F. y Sancho, J. (1993): Para enseñar no basta con saber la asignatura. Barcelona, Editorial Paidós.
- Foucault, M. (1979): Microfísica del poder. Madrid, Editorial La Piqueta.
- Lamas, Marta, (2002), El género la construcción cultural de la diferencia sexual, PUEG, México.
- Marcelo, C: Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento, en Revista Complutense de Educación, N°2, pp.531-593.
- Marcelo, C: PREAL (Programa para la Reforma Educativa en América Latina). pp.1-33.
- Marcelo, C: Los comienzos en la docencia: Un profesorado con buenos principios en Revista Profesorado, N°1, pp. 1-24.
- Medina, P. (2000): ¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? Barcelona, Editorial Icaria.
- Montaño (2005), La formación del docente actual de las escuelas secundarias generales en el distrito Federal. Caminos para la docencia. Tesis de maestría en Desarrollo educativo, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Sandoval, E. (2000), La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes, Plaza y Valdés, México.
- Serret, Estela, (2001), El género y lo simbólico: la constitución de lo imaginario de la identidad femenina, UAM- Azcapotzalco, México.
- (2002), Identidad femenina y proyecto educativo. UAM- Azcapotzalco, México.
- Stake, R.E. (1998), Investigación con estudio de casos, Madrid, Morata.
- Taylor, S. J. y R. Bogdan (1987), Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Barcelona, Paidós.
- UNESCO, Anuario estadístico, 1988.
- Veenman, S. (1984) Perceived Problems of Beginnig Teachers, en Review of Educational Research, vol54 (2), pp.143-178.



Género y Educación: trayectorias de vida para ellos y ellas

Gender and Education: trajectories of life for them and they

Rolando Poblete

Resumen

Este artículo aborda la relación entre género y educación y muestra la forma en que los procesos de socialización generados en las escuelas, reproducen la clásica construcción de roles derivados de la división sexual del trabajo, determinando trayectorias, comportamientos, actitudes, expectativas y decisiones vocacionales para hombres y mujeres, que cristalizan en el acceso diferenciado a los bienes simbólicos y materiales, limitando el acceso equitativo a las oportunidades de desarrollo.

Palabras Claves: educación, género, escuela, equidad.

Abstract

This article deals with the relationship between gender and education and shows the way in which socialization processes in schools reproduce the classic role construction derived from sexual separation in the workplace, establishing trajectories, behaviors, attitudes, prospects and vocational decisions for men and women, that crystallize in the different access to symbolic and material goods, limiting equal access to opportunities of development.

Key Words: education, gender, school, equity.

Introducción

La reciente entrega y difusión de los resultados de la prueba de medición de la calidad de la educación en Chile, SIMCE, ha generado un debate ya conocido y largamente abordado en círculos políticos, académicos y sociales acerca de la brecha existente entre estudiantes provenientes de colegios particulares pagados y quienes se educan en escuelas públicas. En términos simples -aunque con algunos matices- los primeros obtienen los más altos puntajes en todos los sectores que considera la medición, mientras que los segundos los más deficientes, lo que lleva a concluir la profunda inequidad de nuestro sistema educativo y la mala calidad de la educación que reciben las y los estudiantes más desventajados económicamente.

Para explicar esta situación se acude a numerosas variables que sitúan las responsabilidades en las mismas escuelas, sus modelos de gestión o la preparación de los y las docentes; las familias y su capital cultural, los contextos sociales del cual provienen los y las estudiantes; el tipo de administración y dependencia de las escuelas y, ciertamente, las políticas educativas emanadas desde el Ministerio de Educación. Dependiendo de las opciones intelectuales e incluso ideológicas la balanza se carga hacia una u otra de las variables mencionadas, atribuyéndoles más o menos capacidad de incidencia en función de los criterios y fines que se desea relevar.

Sin embargo, dichas explicaciones sólo son funcionales para responder a la pregunta sobre la diferencia entre estudiantes de “colegios ricos” y “escuelas pobres”, hegemonizando un debate que ciertamente puede y debe ser más amplio. En efecto, esta lectura acerca de los resultados del SIMCE acarrea en sí misma una limitación, en tanto considera sólo una de las brechas posibles, aquella que es más obvia y visible, descartando de plano abrir la discusión hacia “las otra inequidades” que ofrecen los datos. Esta perspectiva unidimensional no toma en cuenta, por ejemplo, la variable de género, obviando las claras diferencias de rendimiento entre hombres y mujeres en los sectores evaluados en la medición, dejando de lado cualquier análisis que ponga en evidencia aquellas desigualdades transversales que genera el sistema educativo, que no considera las necesidades particulares de sus estudiantes ni menos está preparado para visibilizar adecuadamente sus particularidades.

Este artículo propone, situando como eje de análisis la escuela, que la educación recibida durante el proceso de escolarización configura una trayectoria de vida y decisiones vocacionales diferenciadas para hombres y mujeres, limitando el acceso igualitario a las oportunidades de desarrollo al reproducir la clásica construcción de roles desde los primeros años de formación.

En la primera parte se expone la relación entre currículum y género, para establecer la forma en que los mensajes transmitidos por la escuela validan la división sexual del trabajo¹, mientras que en la segunda parte, a través de estudios y datos estadísticos disponibles a nivel nacional, se muestra como la educación recibida condiciona las decisiones vocacionales de los y las estudiantes, segmentando el mercado educacional y laboral.

¹ El concepto de división sexual de trabajo, parte fundamental de la construcción teórica en torno al género, se refiere al mandato de realizar ciertas labores por ser de un determinado sexo: para las mujeres aquellas propias del ámbito de lo privado y reproductivo y para los hombres las vinculadas al ámbito público y productivo.

I. Curriculum y género

La escuela, sin perjuicio de lo realizado por las familias, juega un rol fundamental en los procesos de socialización de los y las estudiantes, transmitiendo las adaptaciones culturales necesarias para asegurar el correcto desenvolvimiento de todos y todas en la sociedad. La socialización que realiza la escuela incluye los mecanismos conscientes e inconscientes que lleva a los individuos a apropiarse de una cultura, orientando los diversos aspectos de su personalidad en un sentido común al colectivo.

En ese marco, el aula es el espacio privilegiado para la generación de aprendizajes dentro de la educación formal. Si bien la escuela en su conjunto también juega un rol determinante, lo que ocurre a nivel de la sala de clases explica buena parte de los conocimientos y habilidades que adquieren niños y niñas. Pero no sólo eso, también las actitudes están moldeadas en gran medida por normas y formas relacionales que se establecen dentro de ese espacio.

Tanto los aprendizajes como las actitudes que inculca la escuela forman parte del curriculum, que es un sistema de mensajes que constituye aquello que cuenta como conocimiento válido a ser transmitido por esta institución (Bernstein, 1990). El curriculum ordena todo su quehacer, las estrategias y metodologías pedagógicas, los procesos de evaluación, las relaciones en su interior, los roles asignados a cada estudiante, etc., por lo cual es un hecho político que denota poder y control y que se despliega como acciones destinadas a formar a un determinado ciudadano/a, de ahí que se sostiene que no es un hecho azaroso o neutro, sino que intencional que compromete una visión de sociedad y está cargado ideológica y valóricamente (Magendzo, 1986).

Lo que enseña la escuela y la forma de hacerlo tiene una finalidad que remite a las preguntas fundacionales del acto mismo de educar, vale decir, qué ciudadano/a se desea formar y para qué. Sin embargo, si esas preguntas se responden desde una visión abiertamente androcéntrica -como construcción social donde prima una perspectiva masculina y masculinizante- surgen un conjunto de inequidades que afectan a las mujeres en nuestra sociedad, siendo la escuela una herramienta útil para reproducir tanto los valores como la definición de roles propios de la sociedad patriarcal.

El sistema educativo se ordena en función de códigos culturales y sociales únicos, que carecen de la flexibilidad necesaria para lograr una integración real de los diversos modos de pensar y hacer que caracterizan a las culturas y grupos. De esta forma, se niega una parte importante de la experiencia humana, del conocimiento y de la realidad cultural. Los esfuerzos por lograr estudiantes culturalmente homogéneos traen consigo una suerte de estructuración del pensamiento. La escuela ha privilegiado ciertas formas de enseñanza y aprendizaje que dan cuenta de una hegemonía, que en la mayoría de los casos -y así ha ocurrido históricamente- se identifica con aquella que representa los intereses de una clase, una raza, una etnia y un género en particular.

En este sentido la construcción de género, como hecho social, cultural e histórico que establece comportamientos y valoraciones diferentes para hombres y mujeres, tiene una expresión concreta en las escuelas e incluso a nivel de aula, explicando trayectorias de vida, comportamientos, actitudes y decisiones vocacionales que cristalizan en el acceso diferenciado a los bienes simbólicos y materiales que la sociedad establece como posibles, generando inequidades que la mayor parte de las veces afectan a las mujeres limitando su acceso igualitario a las oportunidades de desarrollo.

2 Para muchos autores la "clase, raza, etnia y género dominante" es sinónimo de varones, blancos, europeos y de clase media alta. Al respecto véase Grant and Sleeter (1989) *Race, Class, Gender, Exceptionality, and Educational Reform*. En: Banks, J. McGee Banks, C. Ed.(1989) *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, Boston, Allyn and Bacon, 46-65 y Flecha, R. (1994) *Las Nuevas Desigualdades Educativas*. En Castell, M y otros. (1994) *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Barcelona, Paidós, 55-82.

A nivel curricular, el predominio de la visión androcéntrica explica que las mujeres y otros grupos marginados de los discursos dominantes, no tengan un espacio en los saberes oficiales que transmite la escuela (Magendzo y Donoso, 2000). Bajo esta perspectiva el análisis del currículum tradicionalmente entendido, indica que³:

- Selecciona, pondera y oculta. Dista de ser un resumen representativo de todos los aspectos de la cultura de la sociedad en que surge el sistema escolar.
- Selecciona contenidos que no representan por igual los intereses, aspiraciones, formas de pensamiento, expresión y comportamiento de los diferentes grupos de la población de la que se nutre el sistema escolar.
- Propone e impone no sólo formas de pensar, sino comportamientos dentro de las escuelas y las aulas. A la vez, las prácticas organizativas y metodológicas imponen una homogenización de tratamientos pedagógicos con las y los estudiantes.

El currículum tiene un carácter de regulación general que opera en dos ámbitos que explicita e implícitamente determinan el *qué* se enseña y el *cómo* se enseña, orientando el conjunto de acciones que despliegan las escuelas. Ambos niveles, ampliamente tratados en la literatura educativa, son el currículum visible y el currículum oculto.

El currículum visible en la escuela tradicional (planes, programas, objetivos, contenidos, evaluación, materiales, etc.), responde a una lógica masculinizante, de forma tal que su estructura, las lógicas de razonamiento e incluso sus fundamentos son funcionales a los principios de la sociedad patriarcal. Se podría argumentar que existen contenidos neutros que no poseen una carga y una orientación determinada, como por ejemplo las matemáticas o las ciencias, sin embargo -y aunque esa afirmación es discutible debido a que los contenidos son construcciones androcéntricas⁴ - es aquí cuando opera el currículum oculto como forma de presentarlos.

En relación con este último, Lovering y Sierra (1998), definen este concepto, incorporando la variable de género, como el conjunto interiorizado y no visible de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y prácticas sociales entre hombres y mujeres. De acuerdo a las autoras, los fundamentos del currículum oculto de género radican en⁵:

- Androcentrismo: como percepción profunda de que tanto la cultura como la historia se han vivido, estructurado y comprendido desde la visión masculina en diferentes ámbitos.
- Esencialismo: que racionaliza y legitima la creencia que es la naturaleza biológica la que determina la construcción de roles entre hombres y mujeres, siendo ésta quien marca el destino posible.
- La polarización de género: lo cual implica construir desde la diferencia entre hombres y mujeres, el principio organizador de la vida social, las expresiones de sentimientos y los afectos.

3 Cfr. Rodríguez, M. (1995) La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal. Barcelona, Oikos-Tau.

4 Al respecto se sugiere revisar el artículo de Ángeles van den Eynde publicado en la Revista Iberoamericana de Educación, N°6, de 1994, titulado Género y Ciencia, ¿términos contradictorios? Un análisis sobre la contribución de las mujeres al desarrollo científico.

5 Cfr. Lovering, A. y Sierra, G. (1998) El currículum oculto de género. Revista de Educación Nueva Época, 7

Esta estructura encuentra múltiples expresiones en la vida cotidiana de la escuela y el aula, naturalizando la división sexual del trabajo para reforzar la clásica construcción de roles a partir de acciones explícitas y a la vez sutiles, tales como los ejemplos que utilizan los y las docentes en clases, los libros de estudio que privilegian un lenguaje masculino e imágenes estereotipadas que refuerzan dichas construcciones, o los estímulos al aprendizaje que reciben hombres y mujeres dentro del aula.

De esta forma la escuela y los actores que en ella se desenvuelven se transforman en agentes que reproducen, consciente e inconscientemente, los principios de la sociedad patriarcal: de ahí que lo que ocurre en el aula tiene consecuencias en la vida de las personas, que se explican por los procesos de formación vivenciados desde la más temprana edad, marcando trayectorias y opciones segmentadas en función del sexo de los y las estudiantes.

I.1 Estímulos diferenciados y desigualdad

Diversos estudios realizados sobre las interacciones entre docentes y estudiantes, han permitido levantar una hipótesis acerca de la forma en que se estimulan los aprendizajes de manera diferenciada, a través de las prácticas y metodologías que las y los profesores despliegan a nivel de aula.

De acuerdo a Tiedemann (2002):

- Los hombres reciben más atención por parte de las y los profesores y se les da más tiempo para hablar en la sala de clases que las mujeres.
- Los hombres reciben un mayor número de halagos, retroalimentación y correcciones que las mujeres.

Este tipo de interacción comienza a gestarse desde la educación preescolar, como lo demuestra un estudio encargado por el Servicio Nacional de la Mujer al Centro de Investigación para el Desarrollo de la Educación (CIDE) en 1999⁶. Las evidencias obtenidas a partir de observaciones a nivel de aula, muestran que los niños son reconocidos en mayor medida que las niñas y su participación mucho más estimulada, de forma tal que en las salas de clases los hombres presentan una actitud activa, mientras que las niñas aparecen más bien retraídas y sin iniciativa. Incluso lo mismo ocurre fuera del aula, por ejemplo en las actividades recreativas, donde es posible observar un mayor grado de interacción de profesores y profesoras con los varones. Evidentemente esto determina la frecuencia en la participación espontánea de hombres y mujeres en el espacio escolar, lo cual influye en la valoración y evaluación simbólica que realizan los y las docentes.

A nivel de la educación básica se repiten los mismos patrones de reforzamiento diferenciado, prolongando formas de discriminación a través de los años de formación de hombres y mujeres, con lo cual se moldean tanto los comportamientos como las expectativas.

⁶ Citado en SERNAM-Centro de Medición de la Escuela de Psicología de la PUC (2009) Análisis de Género en el Aula. Santiago, SERNAM.

Un estudio realizado el año 2008 para el Servicio Nacional de la Mujer de Chile por el Centro de Medición de la Universidad Católica, MIDE UC, demostró, a través de la observación de más de 300 videos de clases de docentes de segundo ciclo de educación básica (5° a 8° grado), que en este nivel se mantienen los estímulos diferenciados, los que se despliegan en acciones tales como:

- Los profesores y profesoras preguntan más a alumnos varones y repiten con mayor frecuencia sus comentarios, siendo más retroalimentados que ellas.
- Los profesores y profesoras utilizan más apelativos masculinos que femeninos al dirigirse al curso.
- Los profesores y profesoras utilizan en mayor medida ejemplos masculinos que femeninos y la mayor parte de las veces hacen referencia a estereotipos tradicionales de género.
- Las niñas tienden a adoptar roles de servicio o ayuda hacia la profesora o hacia sus compañeros, por ejemplo, siendo secretarias al momento de asumir responsabilidades en un grupo de estudio.

Evidentemente, esto confluente en la generación de altas expectativas hacia los hombres, tanto en su capacidad de aprendizaje como en su rendimiento, por lo cual son estimulados en mayor medida que las niñas.

Incluso este tipo de reforzamiento de los estereotipos de género ocurre en las clases de educación física, como lo demostraron algunos estudios realizados al respecto a través de análisis de lenguaje e interacciones entre profesores y estudiantes. Los y las docentes tienden a resaltar el individualismo, la agresión, la rudeza, la competición y el logro en los hombres, mientras que en las mujeres se destacan otras actitudes como la apariencia, la buena educación y la intimidad. Por otro lado, a nivel del lenguaje, los y las profesoras asocian a los hombres con habilidad, rudeza y perseverancia, cualidades que en las niñas se atribuyen como deficitarias. Este tipo de construcción incapacita a las mujeres y las desanima a participar activamente en las clases de educación física⁷.

El estudio ya citado y realizado en Chile por SERNAM también muestra que en este nivel se suman otras formas de segmentación a través de la estimulación diferenciada por área de estudio. Concretamente⁸:

- Las profesoras muestran más interacciones (preguntas, repeticiones y evaluación positiva) hacia los varones que hacia las mujeres en las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Comprensión del Medio Social.
- Los profesores lo hacen también con los varones en las áreas de Matemáticas y Comprensión del Medio Social.
- En ambos casos, como indica el estudio, la mayor frecuencia de repeticiones y evaluaciones dirigidas a los estudiantes se explica por una mayor cantidad de intervenciones espontáneas de los niños por sobre las niñas, lo cual corrobora las hipótesis elaboradas al respecto.

7 Cfr. Devis, J., Fuentes, J y Sparkes, A. (2005) ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. Revista Iberoamericana de Educación, 39, 73-90.

8 Cfr. SERNAM-Centro de Medición de la Escuela de Psicología de la PUC (2009) Análisis de Género en el Aula. Santiago, SERNAM.

Así se va construyendo un proceso formativo diferenciado -desde los primeros años de socialización en la educación formal- para hombres y mujeres y cuyas consecuencias inmediatas se expresan en desigualdades en el acceso a las mismas oportunidades y en brechas de conocimiento, la construcción de aprendizajes y los rendimientos.

I.2 Pruebas y resultados: brechas que marcan

Los diversos instrumentos de evaluación aplicados durante el proceso de escolarización tienen la función de medir el grado de apropiación de los aprendizajes alcanzados por los y las estudiantes. Más allá de la discusión acerca de la calidad de tales herramientas o sus niveles de confiabilidad y validez, lo importante es señalar la necesidad de estimar los avances de niños, niñas y jóvenes en sus procesos formativos. Tanto las pruebas realizadas por las escuelas en cada asignatura, como aquellas de carácter estandarizadas aplicadas a nivel nacional e internacional, permiten avanzar en ese sentido.

Al analizar test como el SIMCE, PISA y TIMMS, instrumentos aplicados en Chile, se observa con claridad las diferencias entre hombres y mujeres en las áreas que consideran dichas mediciones, con lo cual existe una segmentación por sexo y área del conocimiento. En todos ellos hay una constante: los hombres obtienen puntajes más altos que las mujeres en ciencias y matemáticas. De esta forma se puede apreciar que los estímulos diferenciados recibidos en los años de formación, mediados por la orientación que realizan los y las docentes hacia hombres y mujeres, tienen consecuencias a nivel de los rendimientos, lo que denota niveles diversos de apropiación de conocimientos por razones de género.

Por ejemplo, el SIMCE del año 2009 aplicado a los cuartos básicos arroja los siguientes resultados⁹:

PUNTAJES PROMEDIO 4º BÁSICO 2009 POR GÉNERO Y DIFERENCIA

PRUEBA	MUJERES	HOMBRES
LECTURA	(+) 267	256
EDUCACIÓN MATEMÁTICA	251	254
COMPRESIÓN DEL MEDIO NATURAL	254	258

(+) Puntaje de las mujeres es significativamente más alto que el puntaje de los hombres.

Fuente: SIMCE, 2009.

Si bien las diferencias no son significativas en matemática y comprensión del medio natural, al menos permiten vislumbrar una brecha y una tendencia que se repite año a año¹⁰.

⁹ El SIMCE El SIMCE es el Sistema Nacional de Evaluación de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile. Se aplica año a año en forma diferenciada a 4º básico, 8º básico y 2º Medio. Los resultados y otros datos pueden revisarse en el sitio web: www.simce.cl

¹⁰ Basta con revisar los datos de años anteriores para corroborar que las brechas de género se mantienen inalterables en el tiempo.

En el caso de lectura se alcanza una diferencia que de acuerdo a los criterios que considera la prueba es importante y que puede explicarse por la hipótesis señalada anteriormente sobre los estímulos por área que reciben los y las estudiantes.

Al analizar instrumentos de carácter internacional, como la prueba PISA, también se obtienen resultados similares, aunque las brechas son mayores, tal como indica el siguiente cuadro¹¹:

RESULTADOS PRUEBA PISA 2006 POR ÁREA Y SEXO

Área de medición	Puntaje Hombres	Puntaje Mujeres
Ciencias	448	426
Lectura	434	451
Matemáticas	424	396

Elaboración propia en base a datos Prueba PISA 2006

Comparativamente, Chile es el país que presenta las más altas diferencias entre hombres y mujeres en ciencias y matemáticas, tanto entre los países no OCDE como entre aquellos pertenecientes a dicha organización. En el caso de ciencias, Chile tiene la brecha más alta entre los países que participan de la muestra, superado solo por Jordania y Qatar¹².

En el caso de la Prueba TIMMS¹³, que evalúa exclusivamente matemáticas y ciencias, los resultados, tal como indican el siguiente cuadro, mantienen las diferencias de rendimiento entre hombres y mujeres:

RESULTADOS PRUEBA TIMMS 2003 POR ÁREA Y GÉNERO

Área de medición	Puntaje Mujeres	Puntaje Hombres
Matemáticas	379	395
Ciencias	398	427

Elaboración propia en base a datos Prueba PISA 2006.

11 La Prueba PISA es un proyecto de la OCDE que evalúa en qué medida los y las estudiantes de 15 años y más de cada país han adquirido los conocimientos y habilidades que los capacitan para enfrentarse a los retos de la sociedad del conocimiento, midiendo la alfabetización en tres áreas: lectura, matemática y ciencias. El año 2006 participaron 27 miembros de la organización. En el caso de Chile se incorporó a 173 escuelas con un total de 5.235 estudiantes, aunque de cada escuela se tomó una muestra representativa.

12 Cfr. MINEDUC (2006) PISA 2006, rendimiento de estudiantes de 15 años en ciencias, lectura y matemática. Santiago, MINEDUC.

13 La Prueba TIMMS es un estudio internacional sobre tendencias en matemáticas y ciencias del proyecto de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Chile ha participado en las mediciones del año 1999 y 2003, incorporando en su última versión a estudiantes 6.377 estudiantes de 8° básico de 195 escuelas de todo el país. La prueba mide en las áreas matemáticas y ciencias contenidos y habilidades.

En los tres casos expuestos los hombres presentan resultados mayores que las mujeres en las áreas científicas. Las mediciones nacionales e internacionales distinguen entre estudiantes de distintos orígenes sociales, destacando la amplia diferencia de rendimiento entre quienes provienen de colegios pagados y aquellos que se educan en establecimientos de dependencia pública. Al respecto, Navarro (2004), tomando en consideración los resultados de las mediciones educativas internacionales realizadas en Chile (PISA, IALS, TIMMS), concluye que tales indicadores son inferiores a los esperados de acuerdo al desarrollo institucional del país y el avance de su sistema escolar. En efecto, un grupo de estudiantes, los menos, alcanza puntajes similares o superiores a la media general de todos los países participantes, próximos a estudiantes de los países centrales, mientras que otros permanecen en un nivel de rezago propio del tercer mundo.

Sin embargo, las brechas de género son transversales a todos los grupos socioeconómicos, vale decir que las diferencias entre hombres y mujeres se reproducen en forma independiente a la condición económica de los y las estudiantes, con lo cual se puede deducir que el sistema educativo y la formación que reciben está orientada por los principios de una sociedad masculinizante, que reproduce en todos los niveles patrones patriarcales en el ámbito educativo a través de estímulos, asignación de tareas, la utilización de un lenguaje poco inclusivo y el uso de ejemplos estereotipados en que las mujeres generalmente aparecen vinculadas a los roles domésticos y los hombres al espacio productivo, propio del ámbito público.

II. Expectativas y decisiones de vida: un camino obvio

El condicionamiento que reciben hombres y mujeres durante la etapa escolar, tanto de la escuela como de las familias, influye invariablemente en las decisiones vocacionales de los y las estudiantes. La orientación de la educación determina, además de rendimientos diferenciados, comportamiento, expectativas y elecciones que segmentan los “mercados” educacionales y laborales por razones de sexo, propiciando la existencia de espacios feminizados que coinciden con extensiones del trabajo doméstico en el ámbito público: en efecto, “educación”, “servicios” y “salud” (enfermería fundamentalmente), son espacios con alta presencia de mujeres y que en estricto rigor refieren al cuidado de personas. En otras palabras, las mujeres estudiantes y trabajadoras, con contadas excepciones, continúan haciendo lo mismo que hacen en el espacio privado, pero esta vez en el espacio público, de forma tal de perpetuar la división sexual del trabajo como mandato de realizar ciertas labores por ser de un determinado sexo. En lo que sigue quisiera demostrar esta aseveración a través de la presentación y discusión de aquellos datos de carácter estadístico disponibles a nivel nacional.

II.1 Segmentación educativa: hombres aquí, mujeres allá...

El sistema educacional determina expectativas en las personas respecto del futuro y las decisiones vocacionales. En términos simples, buena parte de las elecciones sobre estudios y profesiones se explica por la socialización educativa y familiar de la cual participamos todos y todas.

Un estudio realizado el año 2002 por el Servicio Nacional de la Mujer sobre expectativas y proyecto de vida de niños, niñas y adolescentes, demostró que tanto hombres como mujeres aspiran a continuar sus estudios una vez finalizada la educación secundaria. Entre los motivos que justifican dicha decisión está la necesidad de constituirse en seres autónomos e independientes, además de acceder a la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida. Sin embargo, existe un primer sesgo de género: mientras los hombres valoran más el trabajo como actividad y como medio para ser exitosos laboral y económicamente, las

mujeres valoran más los estudios y la realización personal en lo intelectual; en ellos existe una clara “vocación” por el reconocimiento en lo público, mientras que para ellas esto no parece ser prioridad¹⁴.

Por otro lado, el mismo estudio muestra notables diferencias entre hombres y mujeres al momento de las preferencias por actividades y profesiones:

- El 43% de los hombres que participan en el estudio se inclinan por carreras y profesiones relacionadas con las matemáticas, mientras que en el caso de las mujeres solo es el 12%.
- En el caso de las ciencias sociales, el 33% de las mujeres manifiesta interés por esta área y solo el 19% de los varones.
- Finalmente, el 14% de las mujeres optaría por estudiar alguna carrera vinculada a la educación, mientras que sólo el 1,6% de los hombres lo haría.

A partir de estos datos el estudio concluye que:

“La socialización escolar adquiere una gran importancia en las opciones de las y los adolescentes. Se puede afirmar con cierta propiedad que las dificultades en la comprensión matemática de las niñas comienza en la temprana infancia, lo que limita a las niñas para competir en igualdad de condiciones por carreras profesionales que tienen las remuneraciones más altas del mercado laboral.”¹⁵

Superadas las barreras de acceso a la educación formal que alguna vez existieron, no es de extrañar que haya paridad en todos los niveles de la educación en nuestro país. En este punto se podría afirmar que Chile es equitativo en cuanto al acceso. De hecho, la Ley de Instrucción Primaria del año 1920 establece que la educación básica es obligatoria para niños y niñas, lo mismo la reforma constitucional del año 2003 que consagra el derecho a la educación secundaria, incluso a través de una ley del mismo año se prohíbe la discriminación de las estudiantes embarazadas, estableciendo que las madres tienen pleno derecho a continuar sus estudios.

Sin embargo, eso no considera otro tipo de segmentación, aquella vinculada a la “feminización” o “masculinización” de espacios académicos que se explican por los procesos y experiencias de formación (socialización) que reciben hombres y mujeres.

Al analizar los datos de matrícula en la educación secundaria técnico-profesional y la educación superior, es posible constatar la presencia de nichos o ámbitos del conocimiento segmentados para hombres y mujeres y que prolongan en ese espacio la división sexual del trabajo.

14 Cfr. SERNAM (2002) Análisis y detección de expectativas y proyecto de vida de niños, niñas y adolescentes. Santiago, SERNAM.

15 Op. Cit. pág. 10.

MATRÍCULA EDUCACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL POR ÁREA Y SEXO

Área	Matrícula Hombres	Matrícula Mujeres	% Mujeres	Total
Comercial	52.211	88.947	63%	141.158
Industrial	111.645	24.623	17%	136.268
Técnica	14.079	53.918	79%	67.997
Agrícola	17.830	9.621	35%	27.451
Marítima	3.924	2.317	37%	6.241

Fuente: elaboración propia en base a datos MINEDUC (2008).

Los datos indican que la mayor concentración de mujeres se da en las áreas “comercial” y “técnica”, donde fundamentalmente se ubican carreras como ventas, secretariado y servicios de carácter administrativo. Por el contrario, los hombres tienen mayor presencia en el ámbito “industrial”, “agrícola” y “marítimo” donde figuran carreras como mecánica, electricidad o técnico agrícola.

En el caso de la educación superior, lo que incluye a los Centros de Formación Técnica, Institutos Profesionales y Universidades, se produce una situación similar, en tanto se repiten los patrones de concentración de mujeres en los mismos espacios que a nivel de la educación secundaria técnico-profesional.

Nº y % DE MATRÍCULADOS EDUCACION SUPERIOR
POR ÁREA DE CONOCIMIENTO Y SEXO

Área	Matrícula Hombres	Matrícula Mujeres	% de Mujeres	Total
Agricultura	14.050	12.029	46,1%	26.079
Ciencias	48.237	14.406	23,0%	62.643
Ciencias sociales, enseñanza comercial y derecho	105.704	129.888	55,1%	235.592
Educación	35.179	82.013	70,0%	117.192
Artes y humanidades	24.070	26.858	52,7%	50.928
Ingeniería, industria y construcción	125.239	30.585	19,6%	155.914
Salud y servicios sociales	43.830	120.288	73,3%	164.118
Servicios	34.982	27.775	44,3%	62.757
Sin área definida	501	519	50,9%	1.020

Fuente: MINEDUC, 2008.

Los datos presentados, vinculados a las decisiones vocacionales de hombres y mujeres, hablan de una alta segmentación del mercado educativo, que se expresa en la existencia de nichos académicos feminizados que se corresponden con extensiones del trabajo doméstico.

La conclusión es que el sistema educativo en su conjunto produce un tipo de socialización a través del trabajo de aula, las prácticas pedagógicas, los textos de estudio y la estimulación diferenciada que no admite otros comportamientos, generando una suerte de determinismo social por razones de género que lleva a que, consciente e inconscientemente, se opte por espacios de realización tradicionales para hombres y mujeres. Esta situación que nace de una inequidad del sistema educativo, tiene una traducción en el mercado laboral donde se pueden observar otras brechas.

II.2 Mercado de trabajo y género: segmentaciones y discriminaciones

Chile es uno de los países con menor tasa de participación laboral de mujeres dentro de la región. Los datos muestran que recién con la llegada del nuevo siglo se supera la barrera del 40%, la cual ha fluctuado en los últimos años sin superar jamás el 44%. Esto pone en evidencia que en su mayor parte las mujeres chilenas “optan” por permanecer en el hogar, siendo las responsables de los quehaceres domésticos y del cuidado de las personas.

De hecho este es el principal argumento esgrimido por las mujeres para no buscar trabajo, tal como indica la Encuesta CASEN del año 2009.

Por otro lado, la tasa de participación laboral es proporcional a los años de estudio, de manera tal que aquellas mujeres que poseen mayores niveles de escolaridad tienen más alta presencia en el mercado de trabajo. De acuerdo a la misma Encuesta CASEN, el 52,7% de las mujeres que han concluido su proceso de escolarización secundaria participa del mercado laboral, mientras quienes poseen educación superior completa representan el 76,6%.

Sin embargo, quienes están en esta situación viven una discriminación en relación a las remuneraciones, porque a mayor grado de escolaridad mayor es la brecha salarial: las mujeres con educación superior completa ganan en promedio el 61% del salario de los hombres en igual condición, mientras que quienes poseen educación media completa perciben el 71% (CASEN, 2006).

A esto se debe sumar la profunda segmentación del mercado de trabajo, que a su vez es consecuencia de la segmentación del mercado educativo. Al analizar la distribución de mujeres por rama de actividad económica, se observa que se concentran fundamentalmente en dos nichos productivos “enseñanza” y “servicios sociales y de salud”, tal como se observa en el siguiente cuadro:

Distribución porcentual de trabajadores por sexo, según rama de actividad económica

Rama de actividad	Hombres (%)	Mujeres (%)	Total (%)
Agricultura, Ganadería, Caza y Silvicultura	76,9	23,1	100
Pesca	67,1	32,9	100
Explotación de Minas y Canteras	92,9	7,1	100
Industrias Manufactureras No Metálicas	69,2	30,8	100
Industrias Manufactureras Metálicas	84,5	15,5	100
Suministro de Electricidad, Gas y Agua	81,2	18,8	100
Construcción	91,9	8,1	100
Comercio al Por Mayor y Menor	59,4	40,6	100
Hoteles y Restaurantes	50,4	49,6	100
Transporte, Almacenamiento y Comunicaciones	81,7	18,3	100
Intermediación Financiera	47,9	52,1	100
Actividades Inmobiliarias, Empresariales y de Alquiler	61,9	38,1	100
Enseñanza	37,0	63,0	100
Servicios Sociales y de Salud	35,6	64,4	100
Otras Actividades de Servicios Comunitarias, Sociales y Personales	55,7	44,3	100

Fuente: Encuesta de Caracterización Laboral 2008.

Los hombres tienen alta presencia en casi todas las ramas de actividad económica, aunque destacan en “minas” y “construcción”, rubros tradicionalmente masculinos. Un dato que resulta significativo es que las mujeres insertas en esas ramas de actividad económica lo hacen mayoritariamente prestando servicios de carácter administrativo y no vinculadas a roles profesionales como ingenieras o constructoras.

Finalmente, los principales rubros de inserción femenina, todos ellos extensiones del trabajo doméstico, son por lo general aquellos de menor valoración social y peor remunerada en el mercado, por lo cual el acceso a las oportunidades de desarrollo para las mujeres no son las mismas que favorecen a los hombres. De esta forma, se configura un cuadro de profunda inequidad en nuestra sociedad que nace con la educación, el tipo de formación y refuerzos que entrega la escuela, y se prolonga a lo largo de la vida de las mujeres, como un proceso único, con una trayectoria dibujada de antemano y el apego a un libreto con un desenlace demasiado conocido.

III. Comentario final

La equidad de género hoy es una preocupación fundamental para una sociedad democrática. No se trata de una demanda antojadiza, por el contrario, se funda en la convicción por el respeto de los derechos humanos de todos y todas y en la necesidad de reconocer iguales en dignidad a hombres y mujeres.

No es posible desconocer los avances alcanzados en Chile en relación con este tema, también en educación, a través de los esfuerzos de organismos públicos, universidades, ONGs y el movimiento de mujeres. Incluso a través de la firma de convenios internacionales de carácter vinculante como la CEDAW, que en su artículo 10, letra C, señala que se deberá avanzar en:

*“La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otro tipo de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza”.*¹⁶

Sin embargo, el camino por recorrer continúa siendo extenso, más si se considera que los procesos de reformulación valórica, como el que debe emprender el sistema educativo en su conjunto, son de largo aliento. En ese nivel se debe hacer un trabajo de carácter transversal con todos los actores y estamentos que participan en las decisiones educativas políticas y técnicas, profundizando su conciencia de género y aportando a la ruptura de los estereotipos.

La convicción, sin duda alguna, es que la escuela y su trabajo formativo puede ser un aporte a la superación de las dificultades presentadas y a la construcción de una sociedad verdaderamente democrática.

16 Asamblea General de las Naciones Unidas (1979) Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Nueva York, Naciones Unidas.

Bibliografía

- Asamblea General de las Naciones Unidas (1979) Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Nueva York, Naciones Unidas.
- Bernstein, B. (1990) Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la Transmisión Cultural. Barcelona, El Roure.
- Devis, J., Fuentes, J y Sparkes, A. (2005) ¿Qué permanece oculto del curriculum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. Revista Iberoamericana de Educación, 39, 73-90.
- Dirección del Trabajo (2008) Resultados Encuesta de Caracterización Laboral 2008. Santiago, DITRAB.
- Lovering, A. y Sierra, G. (1998) El curriculum oculto de género. Revista de Educación Nueva Época, 7.
- Magendzo, A. (1986) Curriculum y Cultura en América Latina. Santiago, PIIE.
- Magendzo, A. y Donoso, P. (2000) Cuando a uno lo molestan: un acercamiento a la discriminación en la escuela. Santiago, LOM - PIIE.
- MIDEPLAN (2007) Resultados Encuesta CASEN 2006. Santiago, MIDEPLAN.
- _____ (2010) Resultados Encuesta CASEN 2009. Santiago, MIDEPLAN.
- MINEDUC (2003) Chile y el aprendizaje de matemáticas y ciencias según TIMMS. Santiago, MINEDUC.
- _____ (2006) PISA 2006, rendimiento de estudiantes de 15 años en ciencias, lectura y matemática. Santiago, MINEDUC.
- _____ (2008) Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. Santiago, MINEDUC.
- Rodriguez, M. (1995) La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal. Barcelona, Oikos-Tau.
- SERNAM (2002) Análisis y detección de expectativas y proyecto de vida de niños, niñas y adolescentes. Santiago, SERNAM.
- SERNAM Centro de Medición de la Escuela de Psicología de la PUC (2009) Análisis de Género en el Aula. Santiago, SERNAM.

Las (des)conexiones entre la pedagogía feminista y la educación inclusiva

(Dis) connections between feminist pedagogy and inclusive education

Karla Kral y Florentina Preciado

Resumen

En este artículo planteamos que a pesar de que la pedagogía feminista es un predecesor de la educación inclusiva, la literatura no hace referencia al cuerpo teórico y conceptual de ella. Además, el enfoque de género en el marco de la educación inclusiva no es explícitamente tratado o desarrollado. Primero analizamos los presupuestos y objetivos de ambas perspectivas. Después discutimos la importancia de considerar el género en términos de la exclusión/inclusión y la pobreza.

Palabras clave: pedagogía feminista, educación inclusiva, exclusión, pobreza.

Abstract

In this article we argue that while feminist pedagogy precedes the inclusive education movement, the literature does not reference the theoretical and conceptual contributions made by feminist educators. Furthermore, gender is not explicitly addressed or developed within the framework of inclusive education. First we analyze the presuppositions and objectives of both perspectives. Then we discuss the importance of considering gender in terms of exclusion/inclusion and poverty.

Key words: feminist pedagogy, inclusive education, exclusion, poverty.

Introducción

Este artículo es un espacio para profundizar en algunas preocupaciones que hemos discutido en el transcurso de realizar investigaciones dentro de la línea de investigación de género y educación que desarrollamos en el cuerpo académico donde estamos inscritos en la Universidad de Colima (México). Dos tendencias actuales en particular nos llama la atención:

- 1) El impacto de las políticas neoliberales y el modelo empresarial en las instituciones educativas y las correspondientes desafíos para la equidad de género (Ver Kral Martínez, Preciado y Buquet, 2009).
- 2) La falta de articulación entre la teoría feminista por un lado, y, por otro, la producción científica y las políticas internacionales/nacionales concernida con la educación inclusiva.

En términos de la primera preocupación, entre las múltiples facetas de la incorporación del neoliberalismo en las instituciones educativas en América Latina es el cambio hacia la educación instrumental, en la cual la valoración y apoyo económico para las humanidades, los estudios de género y los estudios culturales cada día es más vulnerable (Rhoads y Torres, 2006; Stromquist, 2002). Por ejemplo, el modelo educativo basado en competencias, actualmente el modelo que la Secretaría de Educación Pública en México ha adoptado para todos los niveles educativos, está basado en “una capacitación laboral uniforme en estudiantes y los futuros trabajadores” (Romero Torres, 2005:10).

El modelo contempla la formación en actitudes y valores culturales y democráticos, particularmente la apreciación de la diversidad, multiculturalidad y género (tolerancia y respeto), sin embargo estas competencias quedan a un nivel transversal y “su operacionalización en las prácticas cotidianas de las escuelas está aún en un nivel demasiado básico y carente de impactos directos” (Poblete Melis, 2009: 188; Ver también Acuña, Cruz, Kral y Preciado, 2009). Hace falta mayor atención en la especificación de estrategias didácticas que permiten la incorporación explícita de las competencias del “saber ser” en los nuevos modelos educativos.

En cuanto a la segunda preocupación (el enfoque de este ensayo), en nuestra propia práctica hacemos investigación desde la perspectiva feminista en educación, con particular interés en la relación entre género y educación informal y formal en familias y estudiantes transnacionales o de migrantes en Colima (en el caso de Kral) y el estudio de mujeres académicas y estudiantes en las Instituciones de Educación Superior en el centro-occidente de México (en el caso de Preciado Cortés). Recientemente empezamos la lectura y análisis de los planteamientos y propuestas dentro del marco de la educación inclusiva, retomando algunos documentos como *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All* de la UNESCO (2005), *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2000) y *Educación inclusiva en nuestras aulas* (Ávila y Esquivel, 2009), así como varios artículos en revistas especializadas como *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* (Chile), *Revista de Educación Inclusiva* (España) y números temáticos sobre la educación inclusiva como la *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (REICE, 2008, Vol. 6, No. 2). Cabe señalar que no tuvimos acceso a otras revistas académicas como la *International Journal of Inclusive Education* (Inglaterra) en tiempo para el propósito de este trabajo.

Notamos dos ausencias en la literatura examinada que son sorprendentes: la poca mención y tratamiento de la dimensión de género como un elemento fundamental en el proceso de lograr centros educativos inclusivos y la falta de articulación entre la pedagogía feminista y la conceptualización de la educación inclusiva. La teorización y activismo feminista cerca de la noción de currículo y prácticas docentes inclusivos que inició en los años setenta y tuvo un auge en los años noventa, principalmente en Canadá, los Estados Unidos e Inglaterra, efectivamente ubica la pedagogía feminista como un predecesor al movimiento de educación inclusiva. Entonces, ¿Por qué no hay reconocimiento de la pedagogía feminista en la literatura sobre educación inclusiva? ¿Cuáles son los planteamientos de la pedagogía feminista y cómo se relacionan con la educación inclusiva? ¿Por qué el género es importante para lograr escuelas inclusivas?

En este artículo retomamos estas preguntas, como manera de abrir la discusión sin presentar respuestas definitivas. Primero, intentamos elucidar los principios básicos de ambos enfoques. Luego, presentamos algunas consideraciones de exclusión/inclusión desde una perspectiva feminista.

Principios básicos de la pedagogía feminista y la educación inclusiva

No pretendemos hacer una revisión exhaustiva de la vasta literatura existente sobre las dos perspectivas, sino hacer una síntesis de los principios básicos para poder ilustrar las posibles interconexiones entre ellos.

Iniciamos con la académica feminista-activista, africana-americana Bell Hooks (1994, 2003) muy reconocida por el desarrollo del concepto de la pedagogía feminista en los Estados Unidos. Hooks hace una interpretación feminista de las ideas de Paulo Friere, principalmente la noción de la educación como la praxis de libertad, lo que ella denomina “pedagogía comprometida” (engaged pedagogy), como con un análisis sobre la teoría y práctica docente que puede llevar a los/as estudiantes a transgredir las barreras de género, raza y clase social inherentes al proceso enseñanza-aprendizaje así como una interacción distinta entre y maestro/a-alumno/a, con el objetivo de ganar libertad en la expresión de ideas y por supuesto también desarrollar una visión crítica del mundo. Su propuesta promueve la pluralidad de métodos y estilos docentes como una manera de desmontar las instituciones educativas patriarcales, racistas y capitalistas para dar paso a la promoción de aulas más inclusivas y comunitarias.

Los artículos en la edición especial sobre pedagogía feminista de la revista *Canadian Journal of Education* (1992, Vol. 17, No. 3) presentan el estado del arte de la visión y las consideraciones teóricas y prácticas de la pedagogía feminista en el país en ese momento, durante el apogeo del desarrollo teórico en el campo. En la Introducción Briskin y Priegert Coulter explican la evolución de la crítica feminista al currículo:

“En términos de currículo, la ausencia de materiales sobre las experiencias de las mujeres ya fue señalada pero ahora la crítica se expandía a cuestionar los fundamentos del conocimiento, los métodos para crear conocimiento y para decidir qué contaba como conocimiento. Las feministas desenmascaraban el contenido curricular para revelar que era androcéntrico y reflejaba los intereses políticos específicos de los hombres blancos, privilegiados. Un currículo transformado necesitaría tomar en cuenta la diversidad de experiencias basadas en género, raza, clase social y orientación sexual, y promover la inclusión de voces y participación” (1992: 249; traducción propia).

La pedagogía feminista, según las autoras, es parte de la tradición de las pedagogías progresistas y radicales/críticas en su concepción del aula como un espacio de cambio social, pero al mismo tiempo las crítica y pone una atención prioritaria en “las mujeres y las intersecciones entre género, raza y clase social” (Briskin y Priegert, 1992:251). En este intento, emergen múltiples pedagogías feministas, pero dentro de las diferentes perspectivas hay temas recurrentes como: la experiencia y la narrativa en el aula; la relación entre teoría y experiencia; autoridad; facilitación de distintas voces; negociación de las dinámicas de poder; creando no sólo un espacio seguro en el aula para mujeres y minorías sino también una innovación pedagógica (ibid.: 252).

Ann Manicom (1992), en su artículo en la misma edición especial, define la pedagogía feminista como:

“Enseñando con un intento político y con visiones de cambio social y liberación.. Para aprender de actuar en el mundo para la transformación de relaciones opresivas de clase, raza y género. Es enseñar, no para adecuar las mujeres al mundo, sino cambiar el mundo” (1992: 366).

Manicom identifica tres temas claves en la pedagogía feminista: la experiencia, la colaboración y la autoridad. La elaboración teórica de estos temas tiene implicaciones importantes para la práctica docente porque requiere que la experiencia vivida de profesores/as y estudiantes se tome en cuenta en los procesos de enseñanza-aprendizaje, al mismo tiempo que fomenta un aprendizaje colaborativo. Además, exige la reducción de relaciones de autoridad en el aula. Según la misma autora, la pedagogía feminista intenta transformar las relaciones dominantes de poder en la escuela (Manicom, 1992: 367).

Retomando algunas discusiones más recientes de la pedagogía feminista es evidente que los mismos temas que fueron destacados en 1992 siguen vigentes (Ver Pérez Bustos, 2010; Popa y Cozma, 2009; Webb, Allen y Walker, 2002 y Welch, 2007). Por ejemplo, Webb, Allen y Walker (2002) analizan seis principios de la pedagogía feminista: privilegio de la voz; respeto para la diversidad de la experiencia personal; reformulación de la relación docente-estudiante; la construcción de comunidad; cuestionamiento de concepciones tradicionales de la pedagogía y empoderamiento.

En el análisis de las semejanzas y diferencias entre la educación intercultural, pedagogía crítica y la pedagogía feminista de Popa y Cozma (2009) se refleja de manera particular nuestro propio interés de vincular la teoría de la pedagogía feminista con la educación inclusiva. Según los autores:

“Ninguna de las tres ideologías han sido explícitamente desarrolladas o vinculadas con el movimiento de inclusión, pero argumentamos que un nuevo marco comprensivo para todas estas dimensiones educativas posiblemente está emergiendo bajo el concepto de la educación inclusiva” (Popa y Cozma, 2009: 2).

Siguiendo con esta exploración sobre la conceptualización de la educación inclusiva, con la intención de encontrar una coyuntura mayor con la pedagogía feminista, y, de igual manera, recuperar la importancia de articular la visión feminista y de género en las propuestas concretas de la educación inclusiva.

Los diferentes marcos jurídicos internacionales sobre educación como un derecho humano, incluyendo la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, la Declaración Mundial de Educación para Todos en 1990 y la Declaración de Salamanca para las Necesidades Educativas Especiales en 1994, forman parte de los antecedentes de la educación inclusiva, culminando en 2005 con la publicación del documento de la UNESCO, *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Es pertinente analizar el contenido de la guía porque establece los lineamientos generales que gobiernos, secretarías de educación y otras estancias luego retoman para diseñar políticas y programas educativos.

La UNESCO concibe la inclusión como:

“Un proceso para responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de mayor participación en el aprendizaje, las culturas y comunidades, y reduciendo la exclusión dentro de la educación. Se involucra cambios y modificaciones en contenido, perspectivas, estructuras y estrategias, con una visión común que cubre todos los niños...” (UNESCO, 2005: 13).

Es obvio que la UNESCO hace un acercamiento a la inclusión educativa desde la calidad educativa: “una aproximación inclusiva a la educación se esfuerza para promover la calidad en el aula. Para ir hacia la calidad en educación, cambios son requeridos en varios niveles” (UNESCO, 2005: 16). Y más adelante está señalado en el documento que:

“Una perspectiva inclusiva en la educación de calidad se concierne con la necesidad de asegurar que las oportunidades de aprendizaje contribuyen a la inclusión efectiva de individuos

y grupos dentro de la sociedad en general... Una educación de calidad, entonces, es inclusiva en el intento de lograr la participación plena de todos los estudiantes” (UNESCO, 2005: 17).

La diversidad de estudiantes es central al planteamiento de la UNESCO, como se puede apreciar en el primero de los cuatro elementos básicos que definen la educación inclusiva: la inclusión como un proceso, porque no hay un fin en la búsqueda de responder adecuadamente a la diversidad. Se asume que hay que “aprender cómo vivir con y desde la diferencia” para que las diferencias eventualmente pueden fomentar el aprendizaje entre niños y adultos (p. 15). No obstante, el concepto de la diversidad no está conceptualizado en detalle dentro del documento.

Los otros principios básicos de la educación inclusiva son la identificación y eliminación de las barreras; la presencia, participación y logro de todos los/as estudiantes y el énfasis particular en los grupos de estudiantes vulnerables, a riesgo de la marginalización, la exclusión y/o los logros bajos (ibid.: 15-17). Algo importante es el reconocimiento de la calidad de las experiencias de los/as estudiantes dentro de su participación en la escuela y justamente la idea de un ambiente de aprendizaje que fomenta la auto-estima y una auto-concepción positiva. De igual forma, es notable la alusión del valor de los logros cualitativos del aprendizaje y no únicamente los logros cuantitativos (como en el caso de los exámenes estandarizados).

La guía de la UNESCO, entonces, adopta una perspectiva holística y transformativa de la educación inclusiva en el afán de responder a la diversidad de los/as estudiantes. La visión de la UNESCO postula que es el sistema educativo el que se necesita transformar en vez de cambiar a los/as estudiantes para que se acomoden al sistema.

Otro documento que ha tenido una influencia significativa dentro del marco de la educación inclusiva es el índice de inclusión para la auto-evaluación de los centros educativos elaborado por Booth y Ainscow (2000; Ver Sandoval, et al., 2002, para una discusión de la versión en español). El índice está estructurado según tres dimensiones: 1) Crear culturas inclusivas a través de la construcción de comunidad y el establecimiento de valores inclusivos; 2) Elaborar políticas inclusivas con el desarrollo de una escuela para todos y la organización de apoyo para atender a la diversidad y 3) Desarrollar prácticas inclusivas a través de la orquestación del aprendizaje y movilización de los recursos.

Desde nuestra lectura de los dos documentos (UNESCO, 2005, y Booth y Ainscow, 2000) hay una ausencia casi total de género, como una dimensión primordial de la diferencia. La diversidad es tratada en un nivel muy general sin especificar las dimensiones específicas de la diferencia, como el género, la raza, la etnicidad, clase social, capacidad física y mental, orientación sexual, etc.

De hecho, en nuestra revisión de la literatura, el vínculo entre género y la educación inclusiva es muy incipiente (y casi nulo en la materia de la pedagogía feminista) (Ver Larkin y Staton, 2001; Poza y Cozma, 2009; Blanco, 2006 y Tinklin et al., 2003). Un buen inicio es el trabajo de Larkin y Staton (2001), en donde presentan un marco conceptual para lograr la equidad de género en educación basado en cuatro dimensiones: el acceso (asegurar el acceso igual de recursos y oportunidades educativas), la inclusión (exploración de los prejuicios en materiales educativos en términos de lenguaje, contenido y prácticas pedagógicas), el clima social (creación de un ambiente educativo seguro que apoya la equidad y propicia canales para lidiar con acoso y violencia) y empoderamiento (involucrar estudiantes en el proceso de cambio social a través de una perspectiva de acción social en la educación).

En la discusión que hemos presentado aquí, es claro que hay puntos en común entre la pedagogía feminista y la educación inclusiva: la idea de transformar los sistemas educativos, con mayor énfasis en reformular el trabajo en el aula, la relación docente-alumno/a, así como el currículo; la valoración de la diversidad y

la experiencia personal; la destrucción de barreras y la construcción de comunidad en base a la tolerancia y respeto. En este sentido, hay un terreno amplio que se necesita trabajar en términos de operacionalizar las distintas dimensiones de la diversidad, como menciona Poblete Melis (2009), y diseñar programas de formación docente y estrategias didácticas que atienden y tal vez integran cada componente.

En cuanto a género, estamos de acuerdo con Tinklin, Croxford, Ducklin, y Frame (2003: 640) cuando afirman que hay “una necesidad de considerar la dimensión de género en las discusiones de inclusión, debido a la prevalencia y complejidad de las diferencias de género en educación (y el trabajo) y las interacciones entre género y las otras fuentes de desigualdad social, como la clase social y etnicidad”. Además, las feministas han trabajado propuestas innovadoras que podrían ser útiles en la integración de modelos para lograr la inclusión educativa.

En la siguiente sección del ensayo, profundizamos un poco en la mirada feminista sobre la inclusión/exclusión en términos de pobreza y educación.

Género e inclusión/exclusión económica y educativa

Al menos desde hace una década en México como en muchos otros países la promoción de la igualdad de género está presente en el discurso, es una meta expuesta en múltiples documentos internacionales y nacionales tales como: la Declaración del milenio producto de la Cumbre del milenio de las Naciones Unidas realizada en septiembre de 2000, en la que se plasma una serie de metas y objetivos medibles y con plazos para combatir la pobreza, el hambre, las enfermedades, el analfabetismo, la degradación del medio ambiente y la discriminación contra la mujer (<http://www.objetivosdelmilenio.org.mx>); la *Ley general para la igualdad entre hombres y mujeres* (LGIMH) publicada en 2006, con el propósito de:

“Regular y garantizar la igualdad entre hombres y mujeres y proponer los lineamientos y mecanismos institucionales que orienten a la Nación hacia el cumplimiento de la igualdad sustantiva en los ámbitos público y privado, promoviendo el empoderamiento de las mujeres. Sus disposiciones son de orden público e interés social y de observancia general en todo el Territorio Nacional” (LGIMH, 2006: 2).

Uno de los objetivos del *Programa sectorial de educación 2007-2012* está orientado hacia “ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad” (Programa sectorial de educación, 2007: 11). En todos ellos se reconoce la intención de garantizar y caminar hacia la igualdad pero cómo se concretan estos planes en la realidad, cómo llega este discurso al profesorado que desarrolla la tarea educativa, cómo aterriza ese discurso en la práctica cotidiana de la escuela, cómo viven los alumnos esa equidad.

En uno de las iniciativas más recientes precisamente en el marco de la educación inclusiva, al nivel federal la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, formó en 2009 el programa “Educación Básica sin Fronteras”, que tiene el objetivo de: “Contribuir a la mejora del desempeño educativo de los alumnos provenientes del extranjero en las escuelas de educación básica del sistema educativo nacional y promover la pertinencia de la atención educativa de niñas y niños mexicanos que salen del país”.

El programa ofrece atención educativa a la población de alumnos/as con experiencia educativa entre México y los Estados Unidos y también a la población infantil de familias jornaleras provenientes de Centroamérica. El proyecto Educación Básica sin Fronteras trabaja “en sinergia y complementariedad

con el Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM), particularmente en el desarrollo de un modelo de intervención pedagógica, de gestión y de formación docente que incida en los resultados educativos (permanencia, aprobación, tránsito entre grados y niveles educativos, logro educativo)” (<http://basica.sep.gob.mx/dgdgie>). Como ha sido la tendencia, el programa no considera directamente las posibles diferencias de género que podrían estar incidiendo en las experiencias de niños/as migrantes.

Es indudable que la perspectiva de género debe estar presente en la educación porque nos permite:

“Analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias. Esta perspectiva de género analiza las posibilidades vitales de las mujeres y los hombres; el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar, las maneras en que lo hacen. Contabilizar los recursos y la capacidad de acción con que cuentan mujeres y hombres para enfrentar las dificultades de la vida y la realización de los propósitos” (Lagarde, 1996:2).

Muy recientemente en la Declaración de Buenos Aires (18 septiembre 2010) los Ministros y las Ministras de Educación de Iberoamérica reunidos en Buenos Aires, debatieron y reflexionaron en torno al proyecto Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenario, el documento presenta la reflexión sobre la necesidad e importancia de que las metas 2021 pasen a formar parte sustantiva de los Proyectos Nacionales de cada país de la región, y que sean asumidas de acuerdo a su realidad. Es indudable que la educación y sus avances en el sector constituyen un factor determinante para reforzar y consolidar a la Comunidad Iberoamericana (Organización de Estados Iberoamericanos, 2010). Muy acertadamente, en el apartado dos de este documento se analiza la Pobreza, desigualdad, exclusión y transmisión intergeneracional de las oportunidades educativas, nuevamente en este documento como en los que hemos comentado se destaca que:

“Si bien la pobreza y la vulnerabilidad pueden ser clasificados como fenómenos externos al sistema educativo, tienen en él importantes causas y consecuencias. Un estudiante con un capital educativo depreciado tendrá muchas dificultades para la inserción laboral con sus consecuentes repercusiones a nivel de remuneraciones, siendo por ello la educación recibida un mecanismo clave para el acceso al bienestar de toda persona” (Metas educativas 2021, 2010: 53).

Aunque de manera muy general se menciona a la equidad de género, así como la necesidad de disminuir las brechas de género, nos parece importante destacar la idea de la “transmisión intergeneracional de las oportunidades de bienestar y, sobre todo, un cierto grado de heredabilidad del capital educativo” (Metas educativas 2021, 2010: 53), si consideramos que una cantidad importante de los pobres son mujeres luego entonces las mujeres resultan ser las herederas de la desigualdad de oportunidades.

La presencia de las mujeres en la educación en América Latina ha sido de manera gradual y lenta, no siempre han participado de ella, desde luego las mujeres junto con los pobres han sido los sectores excluidos de la educación, la propuesta de escuela para todos es relativamente reciente en nuestro continente, Gentili (2000) habla de un avance en los procesos de universalización de la escolaridad básica destacando: un incremento en la tasa de escolarización, en el aumento de años de obligatoriedad escolar, una disminución del índice de analfabetismo y de las tasas de deserción y repetición escolar ; al mismo tiempo que alerta sobre las tendencias que han acompañado de manera perversa esta dinámica democratizadora, haciendo alusión a las diferencias internas dentro de cada sistema educativo nacional, fortaleciendo la configuración

de “circuitos educacionales altamente segmentados y diferenciados (en el tipo de población que atiende, en las condiciones de infraestructura y de ejercicio de la función docente, en materia pedagógica, etc., [...]) donde la norma ha sido, casi siempre, la de ofrecer educación pobre a los pobres” (Gentili, 2000: 6).

El tema de la exclusión es sumamente complejo entre otras cosas porque “la condición de excluido es el resultado de un proceso social de múltiples formas y modalidades de exclusión” (Gentili, 2000: 8).

Como lo señala Blanco (2006) América Latina “se caracteriza por tener sociedades desintegradas y fragmentadas debido a la persistencia de la pobreza y a la gran desigualdad en la distribución de los ingresos, lo cual genera altos índices de exclusión”. A casi dos décadas de las reformas educativas orientadas a lograr el acceso universal a la educación básica y al mejoramiento de su calidad y equidad, las desigualdades persisten.

“La educación inclusiva aspira a hacer efectivo para todas las personas el derecho a una educación de calidad, que es base de una sociedad más justa e igualitaria. La educación es un bien común específicamente humano que surge de la necesidad de desarrollarse como tal, por ello todas las personas sin excepción tienen derecho a ella” (Blanco, 2006: 6).

El acceso a la educación es un primer paso porque abre las puertas para acceder a otros beneficios que ofrece la sociedad, hace posible el ejercicio de otros derechos y de la ciudadanía.

Existe “cierto consenso respecto a que la exclusión va más allá de la pobreza, tiene que ver con la dificultad de desarrollarse como persona, la falta de un proyecto de vida, la ausencia de participación en la sociedad y de acceso a sistemas de protección y de bienestar” (Blanco, 2006: 6).

“Una mayor inclusión pasa necesariamente, aunque no únicamente, por asegurar la plena participación en la educación, para lo cual los niños no deben ser objeto de ningún tipo de discriminación por razones de origen social, étnico, religioso u otros” (Blanco, 2006: 6). En el “otros” nosotros agregamos el género porque una “escuela democrática debe contribuir a volver visible lo que la mirada normalizadora oculta. Debe ayudar a interrogar, a cuestionar, a comprender los factores que históricamente han contribuido a producir la barbarie que supone negar los más elementales derechos humanos y sociales a las grandes mayorías” (Gentili, 2000: 9) constituidas principalmente por mujeres.

La escuela debe buscar ante todo “potenciar el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados” (citado en Simón, 2000: 34). Porque las “diferencias de trato, de gustos, habilidades y comportamientos se aloja y se cultiva en los grupos de iguales”, los niños y las niñas aprenden a jugar “separados, a juegos y con juguetes distintos, hablan de temas muy diferentes, compran cosas diversas, adoptan estéticas diferenciadoras, participan en actividades colectivas de forma opuesta incluso” (Simón, 2000: 34-35) desde pequeños van interiorizando la idea de que ser adulto no será lo mismo que ser adulta. Son los herederos de los estereotipos tan fuertemente arraigados en la sociedad: los niños deben ser fuertes, ingeniosos, independientes y curiosos mientras que las niñas son vistas como dependientes, afectuosas, dóciles y colaboradoras. Así “dentro del modelo social androcéntrico destaca la función pedagógica de preparar psicológicamente a niñas y niños para que asuman de buena manera el papel que esta sociedad les ha asignado a cada sexo activo, protagonista y emprendedor para el niño, mientras que el de la niña es pasivo y secundario” (Moreno, 2000: 23).

Luego entonces, la escuela no es neutra al contrario en ella se potencian toda una serie de valores que la sociedad demanda, su función es perpetuar los valores y las ideologías dominantes en ella, y está organizada para conseguirlo (Moreno, 2000: 16); para responder las demandas de la cultura masculina dominante, lo que implica pérdidas en el desarrollo personal y social tanto para unos como para otras, por ejemplo: la mujer se ve anulada del discurso, de la cultura, sometida a malos tratos mientras que a los hombres se les impone la inhibición de su sensibilidad y su humanidad en cambio se les encauza hacia la rudeza, la agresividad y la insensibilidad (Moreno, 2000: 16).

Anotaciones finales

Esperamos que en esta discusión se haga evidente la trascendencia de la perspectiva feminista y de género en los planteamientos de la educación inclusiva. Si uno de los retos mayores en la época de la globalización es “aprender cómo vivir con y desde la diferencia”, entonces, la visión feminista debe tener una presencia fuerte y explícita en las nuevas propuestas educativas. La explicación de la omisión de los marcos conceptuales y las propuestas de la pedagogía feminista de las propuestas de la educación inclusiva debe ser objeto de más análisis. Podemos pensar que una posible explicación está ligada con el énfasis en la calidad educativa bajo el marco del neoliberalismo en la educación. Del mismo modo hay que considerar la marginalización de los planteamientos feministas en casi todas las disciplinas académicas, así como la apropiación de la perspectiva de género, y su disociación de la teoría feminista, por parte del Estado a través de los programas de desarrollo económico y político.

En nuestra opinión es necesario hacer una re-interpretación o re-apropiación feminista del modelo de la inclusión educativa porque las diferencias de género siguen siendo primordiales en términos de la socialización y conformación de identidades y roles. Las instituciones educativas están constituidas a partir del género: los/as administrativos/as, docentes, estudiantes, madres/padres de familia primeramente son sujetos sociales con identidades genéricas. Hay un cuerpo teórico dentro de la pedagogía feminista y el feminismo multicultural que ilustra los diferentes matices de género y sus configuraciones en relación a raza, etnicidad, clase social y orientación sexual que bien podría ser articulado con los principios de la educación inclusiva para conceptualizar de mejor manera “la diversidad” y consecuentemente elaborar propuestas pedagógicas pertinentes a los contextos y culturas locales.

Bibliografía

- Acuña Cepeda, M. E., Cruz Iturribarria S. L., Kral, K. y Preciado Cortés, F. (2009). La inserción de la perspectiva de género en el nuevo plan de estudios de la Universidad de Colima Facultad de Pedagogía: Retos y logros. Ponencia presentada en el Coloquio Internacional Red de Enlaces Académicos de Género de la ANUIES y II Coloquio Internacional y VII Coloquio Nacional de la Red de Estudios de Género del Pacífico Mexicano, 22-24 de abril, Nuevo Vallarta, Nayarit, México.
- Ávila Durán, A.L., y Equivel, V.E. (Coords.). (2009). Educación inclusiva en nuestras aulas. Primera edición. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Blanco G., R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 4 (3): 1-15. Disponible en <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf> consultado el 29 septiembre 2010.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol, England: CSIE.
- Briskin, L., y Priegert Coulter, R. (1992). *Feminist Pedagogy: Challenging the Normative (Introduction)*. *Canadian Journal of Education*, 17(3):247-263.
- Echeita Sarrionandia, G., y Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa (Introducción). *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 6(2): 1-8.
- Gentili, P. (2001). La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. Disponible en <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/gentili.pdf>, consultado el 21 de septiembre 2010.
- Hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Hooks, b. (2003). *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. New York: Routledge.
- Karla, K., Martínez Covarrubias, S. G., Preciado Cortés, F. y Buquet, A. (2009). *Neoliberal Policies in Mexican Higher Education: A Critical Feminist Perspective*. Ponencia presentada en Gender and Education Association 7th International Conference, 25 al 27 de marzo, Institute of Education, University of London.
- Lagarde, M. (1996). El género, fragmento literal: La perspectiva de género. En Lagarde, M. (Coord.), *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, pp. 13-38. Madrid: Horas y Horas.
- Larkin, J., y Staton, P. (2001). Access, Inclusion, Climate, Empowerment (AICE): A Framework for Gender Equity in Market-Driven Education. *Canadian Journal of Education*, 26(3): 361-378.
- Ley para la igualdad entre mujeres y hombres. Disponible en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH.pdf>, consultada el 21 de septiembre 2010-09-22.
- Manicom, A. (1992). *Feminist Pedagogy: Transformations, Standpoints, and Politics (Review Essay)*. *Canadian Journal of Education*, 17(3): 365-389.
- Moreno, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En Santos Guerra, M.A. (Coord.), (2000), *El harén pedagógico: Perspectiva de género en la organización escolar*, pp. 11- 32. Barcelona: Grao.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008-2010). *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenario*. Disponible en www.oei.es/metas2021, consultado el 09 de octubre de 2010.
- Organización de las Naciones Unidas. (2005). *Los objetivos de desarrollo del milenio. Informe 2005*. Disponible en: www.millenniumindicators.un.org/...MDG%20BOOK_SP_new.pdf, consultado el 20 de septiembre 2010.

- Organización de Estados Iberoamericanos. (2010). Disponible en <http://www.oei.es/metas2021/>, consultado el 4 de octubre 2010.
- Pérez Bustos, T. (2010). Aportes feministas a la educación popular: Entradas para repensar pedagógicamente la popularización de la ciencia y tecnología. *Educación e Pesquisa*, 36(1): 243-260.
- Poblete Melis, R. (2009). Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1(3): 181-200. Disponible en http://www.rinace.net/rlei/rlei_home.html.
- Popa, N.L., y Cozma, T. (2009). Crossroads on the Way towards Educational and Social Inclusion: Intercultural, Critical, and Feminist Pedagogy. *Acta Didactica Napocensia* 2(1): 1-8. Disponible en www.adn.teaching.ro/article_2_sl_2.pdf consultado el 08 de octubre de 2010.
- Rhoads, R.A., y Torres, C.A., eds. (2006). *The University, State, and Market: The Political Economy of Globalization in the Americas*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Romero Torres, N. L. (2005). “¿Y qué son las competencias? ¿Quién las construye? ¿Por qué competencias?” *Educar*, 35:9-18.
- Sandoval, M., López, M., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. Index for Inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva”. (2002). *Contextos Educativos*, 5:227-238.
- Secretaría de Educación Pública. (2007). Programa sectorial de educación 2007-2012. México, D.F.: Gobierno Federal.
- Simón, M.E. (2000). Tiempos y espacios para la coeducación. En Santos Guerra, M.A. (Coord.), (2000), *El harén pedagógico: Perspectiva de género en la organización escolar*. pp. 33- 51. Barcelona: Grao.
- Stromquist, N.P. (2002). *Education in a Globalized World: The Connectivity of Economic Power, Technology, and Knowledge*. Lanham, MD.: Rowman y Littlefield.
- Tinklin, T., Croxford, L., Ducklin, A. y Frame, B. (2003). “Inclusion: A Gender Perspective”. *Policy Futures in Education*, 1(4): 640-652.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- Webb, L.M., Allen, M.W. y Walker, K.L. (2002). “Feminist Pedagogy: Identifying Basic Principles”. *Academic Exchange Quarterly*, 6: 67-72.
- Welch, P. (2007). “Feminist Pedagogy Revisited”. *Learning and Teaching in the Social Sciences*, 3(3): 171-199.

Los saberes de género en tesis que investigan asuntos educativos

Gender knowledge thesis investigating educational issues

Dora Inés Munevar M.

Resumen

Los saberes de género constituyen el eje de investigaciones tanto de maestría como de doctorado que tratan asuntos educativos, en instituciones universitarias de Argentina, Brasil y España. Sus autoras y autores, con una importante diversidad en su formación pregraduada, invitan a pensar en los mecanismos ideológicos y sociales de género que circulan en disciplinas, profesiones y procesos educativos. Dichos mecanismos pueden convertirse en fundamentos disponibles para quienes hacen carrera en el magisterio o analizan tiempos de ocio, actividades deportivas, relaciones intersubjetivas, juegos y juguetes, lo mismo que pueden emerger como prácticas pedagógicas que acompañan la educación física y la educación infantil.

Palabras clave: Género, tesis, educación, ciencias sociales y humanidades, doctorado y maestría.

Abstract

The gender knowledge has been incorporated as theoretical concept in thesis on educative issues. This paper exposes a group of theses that were prepared to get masters and PhD titles in Argentina, Brazil and Spain. Their authors, women and men with different academic backgrounds, invite to think about the ideological and social gender mechanisms which people live every day. These topics integrate disciplines, professions and educational process. Include discussions about leisure times and sport activities, intersubjective relations, games and toys or pedagogical practices relative to physical education and childhood education.

Key words: Gender, thesis, education, social sciences and humanities, PhD and Master.

Para comenzar

Los saberes de género, cuya inserción académica ha estado llena de tensiones con la corriente principal de las disciplinas por donde circulan, median la construcción del conocimiento y explican asuntos de interés educativo en términos disciplinarios, de profesionalización y de docencia; también en relación con los deportes y el ocio, la educación física o la educación infantil. Por eso mismo constituyen una expresión de la educación inclusiva.

Con base en la lectura cuidadosa de un subgrupo de seis tesis¹, inscritas en programas de educación, emergen diferentes usos de los saberes de género que reclaman la reflexión crítica centrada tanto en los supuestos teóricos de la educación como en las dinámicas que caracterizan la formación y el ejercicio docente, el trabajo corporal y la vida escolar cotidiana.

Los marcos interpretativos feministas organizados para pensar las interacciones ciencia, tecnología y género², se hallan en la base de los análisis de sentido³ utilizados en un estudio acerca de la investigación académica. Los textos elegidos para este artículo fueron escritos en el contexto de programas de maestría y de doctorado en instituciones universitarias de Argentina (1), Brasil (3) y España (2).

Sin desconocer que los usos de los saberes de género en el campo educativo se han ido afianzando, conviene reiterar que todavía hacen falta estudios sobre los alcances de la investigación académica basada en el sentido dado a dichos usos. A ello contribuye este texto estructurado en tres apartados: los saberes de género, las tesis y los tesistas y las tesis. En las especificidades de estas últimas se halla el eje de las reflexiones aquí planteadas para ser compartidas con quienes se dedican a repensar los procesos educativos.

Saberes de género

Las mujeres académicas responsables de impulsar los saberes de género han interpelado los modos ortodoxos y hegemónicos de conocer y de construir conocimientos. Han desentrañado sus características, han socavado las bases de la neutralidad, la universalidad y la objetividad del conocimiento y han descrito el acceso, la ubicación y la permanencia de mujeres y varones en distintas áreas de conocimiento hallando segregaciones verticales y horizontales, sus efectos sobre las subjetividades y las formas de organización del poder.

Los saberes de género articulan explicaciones sobre las relaciones sociales asimétricas entre mujeres y hombres; contienen y expresan sus identidades interseccionadas por raza/etnia/clase/generaciones/capacidades/sexualidad; atraviesan esferas de acción y espacios constituyentes de subjetividades; redefinen las áreas de conocimiento; configuran un proceso de construcción social para el análisis material y simbólico de la realidad e interrogan a la ciencia y la tecnología. Los aportes de estos saberes muestran cómo en cada área de conocimiento se privilegian determinados acercamientos a su objeto de estudio por parte de determinadas subjetividades cognoscentes.

1 Estudio posdoctoral de la autora centrado en los usos de los saberes de género en la investigación académica, esto es, en tesis elaboradas por mujeres y hombres para obtener títulos de maestría y doctorado entre 1999 y 2007.

2 Entre las narrativas derivadas de los usos dados a los marcos interpretativos en los estudios comparados, regionales y sectoriales de políticas públicas en clave de género; sobresalen los trabajos de Emanuela Lombardo y María Bustelo o las reflexiones de Ana de Miguel, en España.

3 Se basa en el análisis sociológico de los discursos. Busca una aproximación a los usos de los saberes mediante el análisis interno de las tesis en el contexto académico y en la historicidad de sus planteamientos, abarcando la construcción de los intereses de actrices y actores, los cuales están inmersos en el discurso objeto de estudio (Alonso, 1998).

La incorporación de los saberes de género a la investigación educativa da cuenta de su potencialidad *teórica, epistemológica y ontológica*; acompaña la resemantización de la cultura escolar instituyendo distintos símbolos, lenguajes y escrituras, ahora destinadas a interrogar y reconstruir las tradiciones filosóficas y las posiciones políticas que han orientado la organización académica de saberes, pero también la estructura de todas las instituciones sociales. Por este camino reflexivo, las tesis analizadas, como investigaciones académicas que incorporan el género en sus procesos de indagación, educativa confrontan “todo aquello que, por una suave e imperceptible *violencia simbólica*, impone las estructuras mentales mediante las que el sujeto percibe el mundo social y cultural” (Cristina Palomar, 2002).

Cabe señalar que los usos sociales de estos saberes contribuyen a movilizar la dinámica de otros saberes para dar cuenta de lo vivido según el ser/estar/sentir/relacionarse en y con el mundo; a la vez, se van transformando ellos mismos por los debates conceptuales que siguen circulando en la academia junto con los avances de los debates y los movimientos feministas. Esta dinámica que reclama su inclusión en los escenarios educativos, sitúa el análisis socio-hermenéutico del discurso definido para identificar las nociones de género y sus usos en las tesis, siguiendo los principios del pensar arendtiano y de los marcos interpretativos feministas que permiten comprender las interacciones entre ciencia, tecnología y género⁴.

Las tesis y los tesis

Tres (3) mujeres son las autoras de dos tesis de doctorado y una de maestría, mientras tres (3) varones son los autores de una tesis de doctorado y dos de maestría. Estas seis personas interesadas en incorporar el género en investigaciones inscritas en programas ofrecidos por universidades de España, Brasil y Argentina⁵, han realizado recorridos epistémicos por distintos caminos analíticos para usar los saberes de género en el contexto de la educación como uno de los grupos disciplinarios del área de ciencias sociales y humanidades en Argentina. En relación con su formación académica y sus actividades profesionales es posible señalar los siguientes datos individualmente:

- DEm6. Una Psicóloga que realiza el Doctorado en Psicología Social, trabaja como Profesora de psicología social y teoría feminista y es investigadora de género e identidad, epistemologías feministas y CTS.
- DEm7. Una Trabajadora Social que realiza el Doctorado en Antropología Social y Cultural y es Profesora de Trabajo Social.
- MBm3. Una Pedagoga con Maestría en Educación (área de Educación, Sociedad, Política y Cultura) que realiza el Doctorado en Educación (área de Sociología de la Educación), trabaja como Profesora y es Investigadora en el área de educación y relaciones de género en la infancia.

⁴ Dos momentos fueron previstos para el análisis de sentido basado en marcos interpretativos. En el primer momento, se registraron los componentes de los marcos utilizando una lista preliminar de los sentidos incorporados con los saberes de género en cada tesis; en el segundo momento, los ejes temáticos pasaron a ser objeto del análisis para ampliar las categorías. Las características de cada tesis fueron identificadas a través del análisis cualitativo de los registros realizados, y su organización escrita revela el proceso de conjugación hecho para establecer conexiones y captar sentidos y significados comunes entre subgrupos de tesis. Uno de esos subgrupos corresponde a la educación, cuyos matices hablan de la autoría, el país o los temas investigados para alcanzar las metas académicas individuales.

⁵ En el sistema de ciencia y tecnología de Argentina, referente utilizado en la investigación original, esta gran área comprende una amplia gama de disciplinas configurando subgrupos integrados por: Derecho, Ciencias Políticas, Relaciones Internacionales (KS1), Filología, Lingüística, Literatura (KS2), Filosofía, Psicología, Ciencias de la Educación (KS3), Historia, Geografía, Antropología (KS4), Sociología, Demografía (KS5), Economía, Ciencias de la Gestión y de la Administración Pública (KS6).

- MAV3. Un Educador⁶ que realiza la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, trabaja como Profesor e investigador en la Licenciatura en Educación y en el Profesorado en Educación Física, con énfasis en la historia de la educación y de la Educación Física con una perspectiva de género
- MBv1. Un Educador que realiza la Maestría en Educación Física, trabaja como Docente en el área de Educación Física (énfasis en didáctica aplicada a la educación física) y tiene interés en las relaciones fútbol y género, historia del deporte y ocio.
- DBv1. Un Pedagogo con Maestría en Educación que realiza el Doctorado en Educación, trabaja como Profesor en cursos de graduación y pos-graduación en Educación (énfasis en Estado, Políticas y Gestión educacional), y es Investigador con énfasis en la participación de la comunidad en la dinámica de la vida escolar.

Con los saberes de género estas personas han planteado múltiples preguntas a l campo educativo. Sus tesis convocan a la transformación de las prácticas educativas mediante la presencia de las subjetividades, la incorporación de las identidades, la narración de las biografías y la apertura a la cotidianidad vivida en los centros escolares. En los procesos de indagación, las investigadoras y los investigadores se van adentrando en los orígenes y en la heterogeneidad de prácticas deconstructivas para explicar su propia proximidad a la realidad educativa, así como también para seguir desentrañando las características materiales y simbólicas que rodean a los procesos educativos. Con distintos acentos, cada persona insiste en investigar asuntos educativos ya controvertidos por las críticas feministas y los feminismos.

Las tesis

A lo largo de las páginas que configuran las tesis analizadas en un estudio de mayor extensión⁷, discurre el género como herramienta dinámica para el análisis político; a la vez, los saberes de género constituyen un potente recurso intelectual para elaborar distinciones de distinciones dentro de la misma disciplina, o retomando temas unidisciplinarios para plantear diálogos con otros grupos disciplinarios.

Las tesis doctorales de las mujeres están centradas en asuntos disciplinarios y profesionales. Por un lado, la psicología como disciplina tiene un desarrollo particular en los EEUU que es retomado por una psicóloga (DEm6) para hacer su análisis usando fundamentos de la psicología social de la ciencia; por otro, el trabajo social como profesión que se va consolidando en Aragón es seguida de cerca por una trabajadora social (DEm7), quien, utilizando herramientas de la antropología, devela su devenir al vaivén de la política social española. Las dos tesis muestran sus dinámicas internas, acentúan los cuestionamientos feministas en relación con los modos de pensar/hacer/vivir los procesos de enseñanza universitaria, se destacan los intereses que movieron a las autoras a comprometerse con esta meta académica. Ambas consideran que la construcción de conocimientos exige pensar más que en un fenómeno cognitivo, en un hecho social producto del poder de una ciencia cuya historia tiene tanto peso como las condiciones específicas bajo las cuales ha sido (re)producida una idea científica o se ha (re)definido un campo profesional.

⁶ Registra estudios de Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas (diciembre de 2008).

⁷ Investigación diseñada con el propósito de *pensar las concepciones de género y comprender los saberes de género usados en la investigación académica de posgrado exponiendo el sentido de las realidades analizadas e identificando las tendencias en la investigación realizada* (Dora Munévar, 2008-2009).

La autora de la tesis de maestría desarrolla temáticas propias de la educación infantil en Brasil haciendo énfasis en las interacciones entre los niños y las niñas con y sin mediación del mundo adulto (MBm3). Contiene manifestaciones relacionales, más que oposiciones, que hablan de género e infancia en el sistema educativo. Se destaca el origen de esta tesis porque es derivado de compromisos individuales y diálogos inesperados con los saberes de género que circulan en guarderías y pre-escolares. El origen del tema, dice la autora, no solamente traza la ruta del trabajo investigativo sino que señala los fundamentos del análisis emprendido, las intenciones y los propósitos de su actividad intelectual, o la necesidad de reconocer conocimientos emergentes para orientar la innovación educativa y la transformación social.

Las tesis de maestría de los hombres incorporan los saberes de género en procesos de investigación sobre educación física en la escuela (MAv3) y el acceso a la educación deportiva y a la práctica futbolística de las niñas y los jóvenes no solamente en momentos de ocio (MBv1). El autor de la tesis doctoral identifica los imaginarios sociales sobre la profesión docente entre profesoras que están comenzando a ejercer la docencia, con especial interés en la cualificación individual (DBv1). Considerando los recorridos de los tesisistas, adheridos a la forma como sus subjetividades han quedado holladas por sus intereses investigativos, es preciso releer sus tesis a partir de la génesis de sus trabajos, sabiendo que con los saberes de género surge la masculinidad abstracta inscrita en los saberes ortodoxos como reflejo de la posición de los sujetos cognoscentes, sujetos de/con género formados con epistemologías, ontologías y metodologías neutrales/objetivas que han sido socavadas por los estudios feministas de ciencia y tecnología.

Cuatro de estas tesis fueron defendidas en el año 2003, las otras dos, ambas de maestría, se presentaron en 2004 (una mujer) y 2001 (un hombre); todas ellas se inscriben en las ciencias sociales y humanidades. En todo caso, estas seis tesis plantean los alcances de los saberes de género abarcando distintos escenarios e instituciones educativas; se destacan las disciplinas, la profesión, el cuerpo, la masculinidad, el afecto, la vida, la lúdica y el ocio, temas que re-emergen para reconfigurar los debates académicos fuera de los estudios de género institucionalizados pero que, a la vez, traspasan las fronteras disciplinarias para asomarse al campo de los saberes contestatarios e interactuar con ellos en asuntos de carácter educativo.

Cuestiones relativas a las disciplinas. Con un estudio inscrito en una tradición de la psicología social historiográfica, la autora se adentra en los espacios interdisciplinarios abiertos por Kuhn para los estudios psico-socio-históricos de la ciencia, y apunta hacia la necesidad de hacer estudios críticos y reflexivos sobre los aparatos de producción de conocimientos psicológicos. Considera que la psicología es un producto de prácticas sociales cambiantes que se han ido reconfigurando a través de procesos activos, es decir con la psicología en acción recreada desde el interior de una academia llena de ordenaciones hegemónicas paradigmática y socialmente encarnadas. Por eso mismo opta por una apuesta no dualista respaldada en la psicología social, pues:

Frente al empirismo realista y al socioconstruccionismo, este trabajo ha intentado recoger una propuesta epistémico-ontológica “no dualista de la fluidez social” (...). Pero teniendo presente que estas articulaciones-fluideces no se generan ex novo en cada interacción científica, sino que a su vez arrastran inercias y sedimentaciones semiótico-materiales (DEm6: 17).

Sin duda, los tránsitos por el interior de cada disciplina son múltiples como múltiples son los modos de socavar sus fronteras confrontando la ideología dominante con recursos formales, incluso haciendo uso de las mismas prácticas investigativas, recorriendo los mismos espacios académicos. Es el sentido con el que han quedado marcadas las nociones de género en esta tesis doctoral elaborada por una psicóloga, quien ha considerado con fuerza algunos de estos cambios:

En este sentido, surgen posteriores análisis epistemológicos sobre cómo la legitimidad profesional también depende de relaciones de poder donde intervienen las hegemonías de género y de conocimiento (...) A pesar de las tendencias predominantemente lingüísticas del construccionismo social, derivas feministas han tratado de enfatizar las tozudeces y sedimentaciones semiótico-materiales, recuperar la importancia del cuerpo, la agencia de los no-humanos, políticas comprometidas que no exigen sujetos identitarios fuertes a priori (...) la ciencia se ha valido de las políticas del género para su propio progreso y, a su vez, las políticas de género se han valido de la ciencia para justificar la dominación de las mujeres (...) las críticas feministas han denunciado a su vez el uso y abuso de teorías biológicas y sociales al servicio de proyectos sociales sexistas, racistas, homófonos y clasistas, así como los sesgos de género a lo largo del proceso de producción científica y los valores androcéntricos en las diferentes disciplinas (...). En esta psicología feminista, los temas de raza, clase y sexualidad ocupan una posición destacada en las discusiones sobre las políticas de la práctica feminista en psicología (DEm6: 29, 31-33, 37, 41).

Los análisis expuestos en la tesis están movidos por la ruptura paradigmática de la psicología social y por el conflicto surgido en el interior de la psicología en sus procesos como disciplina, a fin de comprender los caminos recorridos por las mujeres psicólogas y la complejidad de sus procesos investigativos. Estos abarcan las intersecciones constitutivas de las relaciones sociales y de las dinámicas políticas como sustrato de las desigualdades enfrentadas por las mujeres pioneras que la tesis hace visibles. El interés particular de la autora, relacionado con los saberes de género, aparece con los análisis feministas que demandan los debates sobre la memoria y la historia para identificar a las pioneras de la psicología y las barreras ideológicas, institucionales y psicológicas experimentadas por quienes impulsaron la primera ola de la psicología feminista:

(...) el período de 1850-1930 abarca la vida de la primera generación de mujeres psicólogas y gran parte de la segunda generación -lo que se podría denominar como la “primera ola” de la psicología feminista-. Estas mujeres fueron pioneras no solo en la profesionalización científica y en la psicología, también en transgredir los roles sexuales y adentrarse en el ámbito masculino de lo público. Por ello resulta interesante analizar las barreras ideológicas, institucionales y también psicológicas a las que se enfrentaron estas pioneras, así como sus mecanismos de resistencia en un momento histórico paradójico en el que mientras dos pioneras psicólogas alcanzaban la presidencia de la American Psychological Association –lo que no volverá a repetirse hasta 1970-, simultáneamente se prohibía la presencia de las mujeres en las aulas universitarias (DEm6: 5).

La autora señala que quienes investigan asuntos disciplinarios trabajan con el conocimiento psicológico como sujetos sociales con sus subjetividades y corporalidades, forman parte de una comunidad académica e interactúan de acuerdo con sus (rígidas) reglas generizadas. Analiza cómo las identidades y las subjetividades de científicas y científicos se reconfiguran en las prácticas cotidianas: influyen las posiciones como sujetos con sus cuerpos, sus vestimentas, sus espacios, sus subjetividades, sus deseos, sus laboratorios; pero también influyen los títulos, las teorías, los datos, los artículos, los libros, las cartas, las conversaciones, los salarios, las becas, la financiación, lo mismo que las políticas académicas y los procesos de reconocimiento, reputación o excelencia. Todos ellos son elementos constituyentes y constitutivos de un espacio disciplinario que actúan recíprocamente y van quedando encarnados en quienes cultivan sus saberes. Por consiguiente quedan desplegados en la comunicación científica, en las enseñanzas universitarias, en las prácticas profesionales y en la popularización del conocimiento, y mediante dichos despliegues influyen en la educación.

Cuestiones relativas a la profesionalización. Las profesiones y los modos como ocurre la formación profesional en la universidad, con sus procesos de enseñanza y sus dinámicas de aprendizaje y evaluación, no se separan de los sustratos disciplinarios que las alimentan; tampoco de los influjos políticos que rodearon su creación. Por eso mismo, los procesos de profesionalización pueden ser interrogados desde sus orígenes para captar cómo sus avatares socio-históricos se han vinculado a procesos macrosociales y a las demandas educativas de las mujeres.

El análisis de la profesión de trabajo social en Aragón comienza con la afirmación de la autora quien, retomando los documentos de los archivos institucionales, va desentrañando los orígenes de una profesión feminizada, expresa *el papel de las relaciones de género y de sus cambios en un contexto histórico y social concreto*, regresa a las fuentes para exponer *las vivencias y experiencias como persona, mujer, trabajadora social y antropóloga social y cultural*. Estos caminos recorridos por quien se doctoró con un estudio antropológico sobre trabajo social recoge observaciones y vivencias *por la presencia mayoritaria de mujeres* entre los grupos de profesionales y de estudiantes, pero también entre las personas que recurren los servicios profesionales de trabajo social:

(...) al ser el trabajo social una actividad profesional feminizada, se nos presenta como un ámbito temático privilegiado para el análisis de las relaciones entre cultura, trabajo y género en nuestra sociedad y para la comprensión de las actividades feminizadas en el proceso de división sexual del trabajo. Serán esenciales aquí los planteamientos teóricos que consideran el género como construcción social, en el proceso más amplio de las relaciones sociales de dominación y que mantienen a las mujeres en una situación de subordinación (...) Este carácter feminizado de la profesión permanece desde su origen y no se ha modificado sustancialmente a pesar de la creciente incorporación de hombres, ya que resulta funcional tanto para la sociedad como para las propias mujeres trabajadoras sociales (...) por considerarse que las mujeres poseen las cualidades necesarias para realizar el trabajo de cuidado y asistencia (...), de forma profesional, permite a las mujeres incorporarse al mercado laboral mediante empleos compatibles con sus responsabilidades en la esfera doméstica, y que son extensiones de la división familiar del trabajo, acorde con los estereotipos sociales de género dominantes (DEm7: 13, 15).

Esta tesis constituye un tránsito pausado de la autora por las políticas sociales, con tintes provocadores que va reconociendo los valores hegemónicos inscritos en ellas, a fin de socavar los modelos de control impuestos como norma desde lo masculino en cuanto clave ideal en la academia; es una expresión de las transgresiones emergentes frente a lo establecido. Plantea el papel de los contextos histórico-educativos para dar cuenta de los límites de género impuestos a las mujeres que reclamaban el acceso a la educación superior y la ampliación de ofertas educativas en la universidad; sabiendo que se trata de límites asociados al incremento de ciertas políticas sociales según el ordenamiento internacional:

La creación de la profesión de trabajo social se produce en este contexto histórico, con la función de contribuir a la realización de los dos objetivos de la política social: atender las consecuencias materiales de las situaciones de pobreza y evitar los conflictos y el desorden provocado por estas situaciones. Una función para la que resultaban especialmente adecuadas las mujeres, puesto que ellas tradicionalmente realizaban en el seno de sus familias y también a nivel social, a través de la caridad y de la maternidad, estas tareas de atención y socialización y control social de las personas dependientes. Por otro lado, (...) muchas mujeres empiezan a manifestar públicamente sus deseos e inquietudes de participar más activamente en la sociedad y de tener los mismos derechos políticos que los hombres. Dependiendo de la procedencia

social y familiar de estas mujeres y del contexto concreto en el que vivieron, estas inquietudes se canalizaron de diferentes maneras. Algunas militaron activamente en movimientos sufragistas o en movimientos obreros; mediante su dedicación, primero filantrópica y luego profesionalmente. Esta actividad les permitía satisfacer sus inquietudes y deseos en un ámbito definido socialmente como feminizado; y que no era visto como amenaza para el orden social establecido (DEm7: 13).

Con sus recorridos intelectuales, que se caracterizan por la familiaridad que la autora tiene con lo aceptado por el orden académico respecto de la educación de las mujeres, la tesis tiene la intención de contribuir al cambio social con la comprensión política de las situaciones de injusticia de género y la incorporación de iniciativas individuales para renovar el trabajo social. Aquí se articulan tanto los debates como las experiencias de las mujeres sobre-representadas en la educación pre-escolar y primaria, lo mismo que los cuestionamientos acerca de la docencia como profesión.

Cuestiones relativas a la profesión docente. Los alcances de los saberes de género en las instituciones educativas resuenan en el contexto de sociedades concretas marcadas por las desigualdades entre mujeres y hombres, abarcando los imaginarios que tiene la gente tanto de las actividades profesionales como de la presencia de las mujeres en la vida escolar. Como productos sociales, los imaginarios sobre la profesión docente se hallan en constante movimiento; con frecuencia despliegan contradicciones que provocan desazones individuales durante la formación universitaria, en el momento de buscar la inserción al mercado laboral o con la entrada al escenario educativo, la pertenencia a un nivel educativo concreto o el ejercicio docente.

En la segunda mitad del siglo XX, los estudios académicos sobre la profesión docente aumentaron, sobre todo a partir de los años 80, convirtiéndose en un movimiento internacional y en un horizonte político, principalmente entre el profesorado de primaria y secundaria. En medio de este proceso, los debates acerca de la cualificación docente se intensificaron mientras los análisis de género se fijaron en la alta presencia de mujeres docentes en la escuela, haciendo un trabajo no reconocido socialmente:

(...) el progresivo aumento de los estudios de la profesión docente se articuló al crecimiento gradual de los estudios de género, alimentados por el movimiento feminista, mas intenso a partir de los años 60 y 70. (...), en los análisis sobre la profesión docente, la presencia de la mujer se volvió objeto de diferentes interpretaciones (...). Paralelamente a esta articulación de los estudios de la profesión docente y de género, teniendo en cuenta los avances en cada uno de estos campos, fueron floreciendo otros debates en el interior de las ciencias humanas. (...) En este movimiento teórico sobre la profesión docente, el género y la clase social, se fue haciendo más arriesgado usar términos que borren las diferencias, las particularidades. Ahora es necesario preguntar, por ejemplo, de qué individuo estamos hablando, teniendo en cuenta las relaciones concretas de clase y de género. Cabe decir de qué profesora estamos hablando, lo cual significa, entre otras cosas, reconocer las diferencias entre la profesora de primaria y las profesoras de los demás niveles de enseñanza. No se trata de eliminar la posibilidad de comprender los/las profesores/as de primaria como sujetos colectivos, sino de considerar en el análisis la necesaria articulación (DBv1: 3-5).

En este contexto, el autor de la tesis centrada en los imaginarios de la profesión docente, reporta las discrepancias vividas por un grupo de mujeres que ejercen la profesión docente en el nivel primario. Incluye elementos del recorrido individual y colectivo de las profesoras para indicar los cambios integrados por cada una de ellas a medida que se van enfrentando a la cotidianidad escolar, sabiendo que en sus percepciones influyen la clase social, la edad, la generación y el género.

Durante su formación universitaria, dicen las maestras, el mayor peso está en la dimensión teórica con la cual piensan trabajar para acompañar el desarrollo cognitivo de los grupos de educandos. A lo largo del ejercicio profesional las profesoras experimentan un cambio pues el énfasis ya no está en la teoría sino en las prácticas sociales de la enseñanza-aprendizaje que las lleva a cuestionar la legitimidad de la formación promovida por la universidad que es tributaria del paradigma científico y técnico. De una manera semejante, agregan las maestras, el concepto de cualificación profesional puede ser cuestionado desde su experiencia como mujeres pues encuentran que algunas de sus habilidades y muchos de sus conocimientos han de formar parte de los saberes educativos de cada docente, para:

(...) tener en cuenta la presencia de las mujeres en el magisterio, valorizar el género en cuanto categoría de análisis de la profesión docente, todo eso abrió un campo nuevo de investigación donde estuvieran las diversas perspectivas de análisis que acompañan el debate en el feminismo. En resumen, podemos decir que la feminización del magisterio fue interpretada por unos como negativa y por otros como positiva. El primer grupo afirmaba que los atributos típicamente femeninos desmejoraban la educación como actividad profesional porque las mujeres traían al ámbito de la práctica pedagógica mucho de aquello que valoraban en el ámbito doméstico. El segundo grupo reconocía también esa adaptación del saber adquirido en el ámbito doméstico al espacio del trabajo escolar, pero lo consideraban bastante positivo pues la mujer traería a la educación importantes características de la socialización como el cariño, el afecto, la sensibilidad etc, aspectos descartados u olvidados por la tendencia de la racionalización del trabajo docente, un trabajo guiado por una dimensión estrictamente técnica y racional. Otros matices de pensamiento se fueron abriendo espacio en el interior de estas dos corrientes problematizándolas aún más. Algunos análisis, por ejemplo, enfatizan el hecho de que la mujer no solamente lleva sus características femeninas sino que también en el interior de la escuela, en el ejercicio de la profesión, ella adquiere un nuevo modo de dar significado a su condición de género. Así, habría una influencia de doble vía entre mujer y magisterio (...) (DBvI: 4-5).

Por una parte, el encuentro pleno con el trabajo por parte de las mujeres que se insertan al mercado laboral docente deja al descubierto las múltiples facetas de una actividad social desvalorizada pero, a la vez, les genera inquietudes a algunas de ellas haciendo que se vuelquen sobre sus propias trayectorias educativas. En medio de esta situación, cada profesora va encontrando su lugar e identificándose con el trabajo de acuerdo con la forma como lo conceptualiza, lo siente, lo vive y, sobre todo, con la resignificación de la práctica profesional cotidiana, una “nova epistemología da prática” que subyace en la autonomía ganada a pulso en el aula de clase, en la relación directa con el alumnado. El trabajo docente va mucho más allá de los límites cognitivos; abarca también la formación política, ética, emocional y física.

Por otra, el encuentro del autor de la tesis con las mujeres profesoras de primaria ha sido producto de una especie de extrañamiento auto-reflexivo presente en el origen del estudio, el carácter profesional del magisterio como meta política del profesorado que paulatinamente fue incorporando los saberes de las mujeres para comprender las controversias vigentes en torno al trabajo educativo que, como actividad humana cambiante, confronta los principios de la modernidad.

Cuestiones relativas al fútbol y al ocio. Un hombre interesado en las condiciones que propiciaron la vinculación de las mujeres a las prácticas de fútbol como deporte, recoge en su tesis de maestría en educación una revisión sobre la participación de las mujeres en el medio futbolístico. Recurre a fuentes documentales conocidas en Brasil como las notas deportivas de los periódicos, los conceptos médicos al hilo del momento, los consejos de especialistas tanto deportivos como sanitarios, y las actas o memorias de reuniones de mujeres a lo largo del siglo XX, encontrando que inicialmente no era bien visto por las propias militantes feministas, puesto que:

(...) sus preocupaciones estaban en otras cuestiones como el voto femenino, los derechos laborales, la licencia de maternidad y la reducción de la jornada de trabajo. En el “I Congreso Femenino Brasileiro”, realizado en el año 1922, no hay indicios sobre la práctica deportiva o cualquier otra referencia al ocio de las mujeres. Esta preocupación surgió en el año 1931 en el II Congreso Internacional Feminista, realizado en la ciudad de Río de Janeiro. En el ítem VI aparecía la siguiente resolución: “estimular la creación de tardes recreativas para las mujeres obreras y domésticas como justa recompensa a sus labores cotidianas (...) (MBvI: 12-13).

La tesis hace recorridos de corte histórico para señalar la expansión paulatina del fútbol como disciplina deportiva con el aval de autoridades sanitarias justificando su práctica por los beneficios corporales, de las autoridades educativas incluyendo su enseñanza en la institución escolar, o de los medios de comunicación desplegando noticias sobre justas futboleras nacionales e internacionales. Las mujeres fueron excluidas de ambos respaldos pero no de las notas periodísticas, en las cuales aparecían pero no como jugadoras. Mientras las activistas exponen sus razones para oponerse a las formas como el fútbol se está tomando el mundo, cada vez más niñas y jóvenes desean entrar en los campos de entrenamiento y competencia futbolística:

(...) la reflexión propuesta /que/ presupone una concepción concreta sobre la historia de la formación social de la mujer brasileira, dialogando con el desarrollo del fútbol en Brasil. Es importante subrayar que la reflexión sobre el fútbol femenino presupone, naturalmente, la denuncia de una percepción tradicional del devenir histórico. Entendemos que, además de los espacios ya consagrados en los estudios históricos, que priorizan los aspectos de las luchas sociales, del mundo de la producción, etc., hay también la posibilidad de desarrollar nuestras respuestas a través del espacio lúdico y deportivo (MBvI: 75).

El autor de la tesis retoma argumentos expuestos por integrantes del movimiento sufragista. Según Dunning y Maguirre, en la Inglaterra de comienzos del siglo XX el fútbol era una especie de símbolo del chovinismo masculino para las sufragistas, por eso se oponían a que las mujeres se involucraran en sus prácticas; diversas formas de protesta fueron utilizadas en los campos de fútbol y los estadios para denunciar dicho chovinismo. Para Ludmila Mourao, insiste el autor, las aspiraciones de jugar al fútbol entre niñas y jóvenes carecieron de respaldo en el proceso de emancipación deportiva femenina, pues la lucha por un espacio para tal práctica en la sociedad, no estaba ni está vinculado, de manera directa y determinante, a los movimientos y las conquistas de las mujeres brasileñas, aunque:

(...) el fenómeno del fútbol viene siendo estudiado por diferentes áreas de conocimiento (...). En el campo de la Historia, de la Antropología y de la propia Educación Física, el fútbol gana, por tanto, un relativo estatus como posible fuente para la comprensión de las prácticas cotidianas de la sociedad brasileira en sus diversos campos, sectores y clases (...) El fútbol como ocio viene siendo estudiado y ha sido objeto de múltiples miradas, por ejemplo, se ha analizado su relación con los grupos sociales que lo vivencian de manera contemplativa y/o como actividad estableciéndose diferencias respecto del fútbol como práctica deportiva profesional. En esta lectura preliminar, percibimos la necesidad de relacionar nuestras experiencias con el fútbol como practicantes y espectadores o como profesores de Educación Física, con la teoría del ocio, entendida como un campo importante de análisis (más no el único), que puede aportar algunas perspectivas de respuesta a nuestras indagaciones. Y una de ellas, como tantas otras, es el hecho de saber por qué el fútbol en nuestro país, siendo una de las formas más importantes de expresión de la cultura brasileira, permanece como un área exclusiva (todavía hegemónica, mas no totalmente) de ocio de los hombres brasileiros. Este hecho presente en

nuestras experiencias como profesores de Educación Física, emergía cotidianamente frente a las alumnas que querían participar del “divino” universo futbolístico y les era negado ese derecho (MBv1: 2).

Esta tesis se basa en el interés por incorporar el fútbol como objeto de estudio e investigación académica. Dicha inserción implicaría desentrañar las concepciones ideológicas esgrimidas por quienes se oponían y quienes respaldaban la vinculación de las mujeres al fútbol como disciplina deportiva, las formas subversoras desplegadas por las mujeres confrontando reglas y saltando el cerco de las prohibiciones para entrar y permanecer en los escenarios futbolísticos, al comienzo como actividad de ocio, luego como actividad profesional, en todo caso basada en la educación física formalizada.

Cuestiones relativas a la educación física, el cuerpo y las masculinidades. El uso de los saberes de género plantea múltiples recortes disciplinarios que van rompiendo las fronteras con las que se han diferenciado las prácticas y los saberes educativos. En estos casos, los recortes se apoyan en sujetos cognoscentes que despliegan saberes en la vida cotidiana, con subjetividades vinculadas a asuntos políticos, sociales o académicos, o en procesos de construcción de conocimientos a partir de los saberes de género. Así lo plantearía el autor de otra tesis en educación:

(...) esta investigación toma como punto de partida la construcción social del género, sosteniendo el carácter fundamental de la desigualdad de oportunidades, de acceso y de resultados que puede limitar y oprimir a las niñas –y también a muchos niños- en relación con sus experiencias (...) asociadas a las visiones estereotipadas de la femineidad y la masculinidad que refuerzan poderosamente las expectativas sobre lo adecuado y “políticamente correcto” para niñas y niños, a distintas edades. En las instituciones estatales, como las escuelas, estas imágenes se consolidan y reproducen como ideologías que constituyen la base de la gestión política de las divisiones de géneros en la sociedad en general. (...). A partir de múltiples narrativas sobre la vida sexual, se comprueba que justamente la sexualidad es lo más sensible a los cambios culturales, a las modas, a las transformaciones sociales (MAv3: 17-18, 20, 26).

La tesis habla de los cotejos adelantados por el autor antes, durante y después de elaborado el trabajo, ya articulando espacios públicos y privados, recorriendo el interior de instituciones escolares o relejendo programas educativos. Sus páginas identifican discursos disciplinantes y prácticas corporales apropiados para la preparación militar e incorporados en la preparación deportiva, dos espacios sociales dominados desde su génesis por los hombres. La educación física encaja en esta representación masculina lo cual la ha convertido en foco de interés para los estudios de género:

(...) teniendo en cuenta que los teóricos de la educación física de distinta índole, a lo largo del tiempo, han estado siempre muy mediatizados por el modo en que concebían las diferencias biológicas y morales entre hombres y mujeres (...). Suele sostenerse la afirmación fundamental del carácter “natural” de tales divisiones, como enraizadas en las diferencias biológicas. Por tanto, las existentes entre la educación física de las chicas y la de los chicos, su participación y actuación respectivas, se explican a menudo en relación con las diferencias naturales y biofísicas. Sin embargo, el reconocimiento de la construcción social del género y no de las diferencias biológicas permite desarrollar una visión más crítica y adecuada de las desigualdades entre los géneros en el deporte y la educación física, situando el debate en el marco de las estructuras globales de poder de la sociedad (MAv3: 17).

Las acciones investigativas planteadas en la tesis se materializan en escenarios escolares de carácter mixto lo mismo que en escuelas de chicos, si bien en ambas clases de instituciones circulan relaciones asimétricas

de poder. Y esto da como resultado un recorte conceptual en el marco de las instituciones sociales con los aportes de la biopolítica y el género:

La Educación Física que nos enseñaron, la que aprendimos y transmitimos, aquella con la que pensamos, ha sido escrita mayormente por hombres. (...) El cuerpo se parece a un palimpsesto sobre el cual se han superpuesto varios textos, al punto que con frecuencia es imposible decir de cual se trata (...). Si aceptamos, siguiendo a Foucault, que el cuerpo es un territorio sobre el que se construye una red de placeres e intercambios corporales, a los que los discursos dotan de significados, podemos pensar que las prohibiciones y sanciones que le dan forma y direccionalidad a la sexualidad, que regulan y reglamentan, pueden ser transformados. (...), ciertos comportamientos corporales, ciertos gestos y actitudes, ciertos movimientos, ciertos desplazamientos y ciertos usos del cuerpo, en el ámbito de la educación física, están inscriptos como un deber ser para cada "sexo" (...) contribuyendo al mantenimiento de un cierto orden sexual establecido. (...), ciertas relaciones de poder marcadamente desiguales. (...) Las masculinidades hegemónicas están representadas en las prácticas deportivas fundamentalmente, por aquellos varones que son siempre elegidos entre los primeros de cada equipo (...), valora como específicamente masculino "la guapeza", "la agresividad", "la brusquedad", "la fortaleza física", "la valentía", "la fuerza física", "la habilidad", "el éxito" y menosprecia todo lo que imaginariamente está ligado con lo "femenino" (MAvI: 28, 176-178).

La educación física constituye un espacio disciplinante configurador de masculinidades hegemónicas con las que se encarnan modos de transitar por la escuela y de relacionarse con el conocimiento. Se le agrega la certeza de que estos procesos escolares también circulan en las instituciones donde se hace educación infantil y se distribuyen balones y muñecas.

Cuestiones relativas a la educación de infantes, juegos y juguetes. En la educación infantil, la convivencia con las diversas formas de ser y de relacionarse es un aspecto importante: con ella se origina el contexto de esta investigación adelantada por una mujer y que ofrece una compleja *riqueza de posibilidades para aprender con el otro y con el diferente*. Dicha riqueza está ilustrada con el juego y las relaciones potenciadas por su intermedio ya que, al caracterizarse por el intercambio social y el carácter intersubjetivo, sirven para descubrir significados compartidos, (re)crear significados y convertirse en un lugar para la experimentación y, sobre todo, para la transgresión:

En este sentido, el juego, también concebido como manifestación cultural de la niñez, es un elemento importante en la educación infantil. El juego se presenta como un elemento fundamental en la discusión sobre la pedagogía educativa que respete las especificidades de niños y niñas y que considere su participación en la historia y la cultura (...). El objetivo de la investigación, basada en la observación de los juegos de niños y niñas, fue analizar el modo como se relacionan las crianzas y cómo se manifiestan culturalmente frente a las cuestiones de género. Las investigaciones que estudian las relaciones de género en la infancia se preocupan por responder el por qué de la separación de los sexos. Por eso procuré desplazar el foco de atención del por qué de la separación entre niños y niñas hacia el cómo ocurre esa separación (MBm3: 14-15).

Esta tesis trabaja temas inscriptos en el campo de la educación y se relaciona con la vida escolar; en ella se destacan los orígenes sociales estrechamente vinculados a la aplicación de los saberes de género que, por su carácter contestatario, ayudan a develar la naturalización de los fenómenos sociales. La motivación investigativa de la autora es la que le permite articular el plano simbólico con la espontaneidad en el juego

y el uso de juguetes por parte de niños y niñas que se reúnen en la institución escolar, es decir, que están pero que también son:

Es necesario reflexionar sobre el significado de “ser” y de “estar”. Las personas no son valientes o sensibles, están valientes o sensibles de acuerdo con cada situación que vivencian. Es preciso tener cuidado en el proceso de nominación del mundo, en la forma como se lo presentamos a las crianzas, es importante captar aquello que no es visible, lo que no fue nombrado, captar las diferencias que aún no tienen nombre. A partir de esta reflexión, es posible señalar nuevas alternativas, en las cuales las fronteras entre los sexos sean tenues y demuestren afinidad con la forma como niños y niñas se van relacionando (...) La reflexión sobre lo ofrecido por los juguetes y sobre las formas de su utilización nos hace observar las múltiples formas de ser niño o niña, que las categorizaciones no nos dejan ver (MBm3: 86).

La autora plantea otros diálogos educativos que va matizando con datos empíricos para afianzar las interacciones entre áreas de conocimiento, campos profesionales y actividades cotidianas; le interesa hacer énfasis en la presencia de los sujetos y en las relaciones intersubjetivas mediadas por género/infancia, juego/juguetes, niñas/niños:

El concepto de género, en esta disertación, ofrece más de un desafío: el de relacionarse con la categoría de infancia, apuntando a la búsqueda de la construcción de un nuevo instrumento de análisis para las Ciencias Sociales. En este sentido, el género se presenta como un instrumento fértil de análisis de las relaciones de niños y niñas (...). Al utilizar el género como categoría de análisis para observar las diferentes formas de juego de los niños y de las niñas, procuré abordar cuestiones relativas a las prácticas educativas de las profesoras y, sobre todo, establecer relación con lo que las crianzas construyen entre ellas, reproduciendo o transgrediendo las reglas impuestas por el adulto, construyendo la cultura infantil. (...) Además de las marcas de la escolarización, se pueden observar otros aspectos en los cuerpos de las crianzas: existen marcas distintas para niños y niñas (MBm3: 15, 94).

La dinámica investigativa desarrollada por la autora, recrea el hecho de jugar libremente de manera individual porque considera que sirve para conformar los grupos con libertad. Pero, sobre todo, porque enmarca su trabajo observacional de corte etnográfico como fundamento de los estudios culturales:

Para la comprensión de las relaciones de género entre las crianzas en la educación infantil fue necesario pensarlas en un contexto más amplio, señalado por las investigaciones sobre estudios culturales como la presencia de valores simbólicos y culturales en los juguetes, las prácticas educativas y los significados culturales de la corporalidad en los juegos (...) Es importante decir que el espacio físico no se desvincula de los materiales y de los juguetes ofrecidos en la educación infantil y, junto con el análisis de la estructura y la organización física y material, revela valores asumidos por la organización escolar (MBm3: 44, 50).

Cada niña, cada niño, escoge los juguetes, concreta sus deseos de disfrute lúdico, desempeña acciones de acuerdo con su imaginación, en fin, le imprime a su propio juego un carácter de libertad. Es con esa libertad que cada quien construye su autonomía y contribuye a recrear la dinámica de las relaciones infantiles para transformar su realidad inmediata. Según la autora, el juego adquiere un sentido especial para cada criatura y en cada circunstancia el valor simbólico atribuido sobrepasa su función técnica.

Para finalizar

Teniendo en cuenta los procesos investigativos plasmados en las tesis elaboradas para optar por títulos de maestría y de doctorado en educación, es posible considerar tres distintos asuntos o cuestiones de interés para quienes se dedican a develar las interacciones entre educación y género y para quienes se preocupan por la educación inclusiva.

En primer lugar, las autoras y los autores que dedicaron esfuerzos intelectuales a elaborar *conocimientos no autorizados* en el ámbito de la educación, subgrupo disciplinario de la gran área de ciencias sociales y humanidades, además de interrogar en la realidad cotidiana los modos en que circulan los conocimientos sexistas, han identificado una serie de prácticas históricas que contienen y expresan las relaciones saber/poder/género: la organización disciplinaria o la historia de una profesión en la universidad, la formación y el ejercicio docente, y las experiencias personales y colectivas del estudiantado y del profesorado en distintas instituciones o lugares educativos.

En segundo lugar, según los marcos interpretativos usados como referentes del análisis de sentido, la configuración discursiva relacionada con cada tema varía, pero sirve de base para dar cuenta de los sustratos ideológicos del género, el alcance de los registros de primera mano, los relatos biográficos o las subjetividades hablantes, lo mismo que de los fundamentos cambiantes de la educación. Los sentidos reportados van modificándose en función de las nociones de género, las concepciones culturales de lo educativo, las recomendaciones de los organismos internacionales, las presiones sociales, los discursos científicos y los intereses políticos de las mujeres activistas que circulan por el sector.

En tercer lugar, tanto los referentes como los temas de interés en la investigación educativa usando saberes de género, convocan nuevas y distintas articulaciones entre las prácticas pedagógicas, las instituciones educativas, los saberes pedagógicos y las relaciones vividas entre quienes enseñan y quienes aprenden, en los distintos niveles o ámbitos educativos. Esto no es más que la acentuación incesante de la reflexión crítica tanto de los supuestos teóricos como de las epistemologías de la práctica escolar y de la vida académica cotidiana.

A la postre, las presiones introducidas por los debates de género en investigaciones que se ocupan de asuntos educativos, propios o afines a la dinámica institucional, junto con los conflictos teóricos desencadenados por los cambiantes saberes y la presencia de las subjetividades, plantean reflexiones ontológicas, epistémicas y políticas para contribuir a transformar las formas de trabajar los asuntos educativos, los modos individuales de relacionarse con las disciplinas en la universidad y las alternativas disponibles para compartir conocimientos y experiencias en la escuela.

Bibliografía

- Alonso, L.E. (1998). La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa. Editorial Fundamentos. Madrid.
- Báñez Tello, Tomasa (2003). El trabajo social en Aragón. El proceso de profesionalización de una actividad feminizada, Tesis doctoral. Universidad Rovira i Virgili. Barcelona.
- Bustelo, María y Lombardo, Emanuela (2006). Los ‘marcos interpretativos’ de las políticas de igualdad en Europa: conciliación, violencia y desigualdad de género en la política. *Revista Española de Ciencia Política*, Vol. 14: 117-140.
- Conti, Celso Luiz Aparecido (2003). *Imagens da profissão docente: um estudo sobre professoras primárias em início de carreira*, Tesis doctoral. Universidade Estadual de Campinas. Campinas.
- de Miguel, Ana (2003). El movimiento feminista y la construcción de marcos de interpretación: el caso de la violencia contra las mujeres. *Revista Internacional de Sociología –RIS–*, No. 35: 127-150).
- Finco, Daniela (2004). *Faça sem ponta, galinha sem é, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola*, Tesis de Maestría. Universidade Estadual de Campinas. Campinas.
- García Dauder, Silvia (2001). *Psicología y feminismo: una aproximación desde la psicología social de la ciencia y las epistemologías feministas*, Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Lessa de Moura, Eriberto José (2003). *As relações entre lazer, futebol e gênero*, Tesis de Maestría. Universidade Estadual de Campinas. Campinas.
- Munévar, Dora Inés (2008-2009). *Pensando los saberes de género*. Avances, Investigación posdoctoral. Universidad de Ciencias Económicas y Sociales. Buenos Aires.
- Palomar, Cristina (2002). “Pierre Bourdieu y los estudios de género: convergencias y divergencias”, En *Revista Universidad de Guadalajara: Pierre Bourdieu en ocho perspectivas*. Un homenaje, Número 24/Verano.
- Scharagrodsky, Pablo Ariel (2001). *Cuerpo, género y poder en la escuela: la construcción de la masculinidad en las clases de educación física*, Tesis de Maestría. Flacso. Buenos Aires.



Enseñanza del derecho en Chile y enfoque de género: Una necesidad urgente.

Legal education in Chile and gender: An urgent need.

Mirna Villegas Díaz

Resumen

La forma de enseñar el derecho incide directamente en la forma en la que los operadores actúan en el sistema jurídico, acarreando como consecuencia discriminaciones -conscientes o inconscientes- contra la mujer. La neutralidad de género en el lenguaje jurídico, así como la ausencia de explicaciones relativas a la fuerte incidencia del derecho en las relaciones de poder desiguales que envuelve su concepto contribuyen a la inexistencia de relaciones sociales más solidarias y equitativas que puedan plasmarse en leyes justas.

Palabras claves: enseñanza del derecho – género y derecho- mallas curriculares – género y derecho penal.

Abstract

The way of teaching the law directly affects the way in which the operators act in the legal system, bringing as a result, conscious or unconscious discrimination “against women. Gender neutrality in legal language, and the absence of explanations for the high incidence of law in unequal power relationships surrounding their concept contributes to the lack of social solidarity and equity that can be translated into just laws.

Key words: legal education - gender and right-curricula - gender and criminal law.

I. Consideraciones generales

Muchas veces al examinar sentencias, resoluciones o actuaciones de los operadores del sistema jurídico que resultan discriminatorias para la mujer, pensamos que el sistema es injusto, o peor, tal vez ni siquiera nos percatemos de que tal actuación es discriminatoria. Y es que la enseñanza tradicional del derecho, bajo el amparo de la neutralidad y una interpretación homogeneizante del principio de igualdad encubre el dominio de lo masculino quedando ignorada la diferencia de género (Baratta, 2000). Como se intentará demostrar a los largo de este artículo la forma de enseñar el derecho en las escuelas directa o indirectamente, reproduce los esquemas de subordinación, exclusión y discriminación de género (Tamés), reafirmando los roles tradicionales de lo masculino y femenino, generando relaciones de poder desiguales y reproduciendo un proceso de socialización de género en el cual muchas mujeres terminan masculinizadas.

No debe olvidarse que gran parte de violaciones a principios de igualdad y de no discriminación tienen un sustrato cultural y legal (Tamés), de manera tal que es sumamente importante que en la enseñanza del derecho se contemple de forma obligatoria -a lo menos- el derecho internacional de los derechos humanos, incluidos los de la mujer. Solo en la medida que los futuros operadores del sistema aprendan y aprehendan los derechos humanos de la mujer, podremos ver relaciones humanas y leyes más equitativas, solidarias y justas.

II. Normativa Internacional de derechos de la mujer, Constitución y Leyes de educación vigentes en Chile

El Estado de Chile ha ratificado Convenio sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)¹, y la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, “Convención de Belém do Pará”², los que se entienden incorporados a nuestro ordenamiento jurídico vía art. 5 inciso 2 de la Constitución pasando a formar parte del bloque de constitucionalidad de derechos humanos cuya concreción máxima se encuentran en el art. 19 (garantías constitucionales).

A esta normativa debemos agregar el mandato del constituyente en las Bases de la Institucionalidad: Es deber del Estado procurar la integración armónica de todos los sectores y crear condiciones que permitan el mayor desarrollo integral de las personas.

Sin embargo, poco es lo que encontramos en Educación sobre cumplimiento a las obligaciones que nos imponen los tratados internacionales. Mas bien el Estado chileno tiene una enorme deuda respecto a la incorporación de la perspectiva de género tanto en la educación parvularia, básica, secundaria como superior.

La Ley General de Educación³, que regula la enseñanza parvularia, básica y media, y que vino a reemplazar en parte a la Ley Orgánica General de Enseñanza (LOCE) contiene alusiones expresas al género en algunas de sus normas⁴. Sin embargo, no hay norma expresa en la ley que incorpore en la enseñanza el enfoque de género, salvo que se desprenda del art. 5, norma heredada de la LOCE y que veremos a continuación a propósito de la educación superior.

1 Ratificado por Chile en 1989

2 Ratificado por Chile en 1996, promulgada y publicada en 1998.

3 Ley 20.370 de 12-sept. 2009

4 Arts. 4, 5 y 11.

En la Educación Superior, sigue vigente la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, con su texto refundido⁵, observándose alusiones al género expresas en el art. 4 que consagra el derecho a la educación, en el que se señala expresamente que: “Es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras” y en el art. 11 para garantizar la no discriminación por causa de embarazo y maternidad, circunstancias que no pueden constituir impedimentos para ingresar y permanecer en establecimientos de educación de cualquier nivel.

No hay tampoco alusiones expresas a la incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza superior. Sin embargo puede desprenderse tal obligación del art. 5 de la ley, en cuanto señala que “Corresponderá al Estado, asimismo, fomentar la probidad, el desarrollo de la educación en todos los niveles y modalidades y promover el estudio y conocimiento de los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana; fomentar una cultura de la paz y de la no discriminación arbitraria...y la diversidad cultural de la Nación”.

Pero el panorama en la realidad es desolador pues mientras la enseñanza de la perspectiva de género se observa transversalmente en mallas curriculares de carreras de las ciencias sociales⁶ y en menor medida en las humanidades⁷, hay ausencia casi total en las mallas curriculares de carreras científicas o relacionadas con el área salud, salvo en cuanto se relacione con el embarazo o la maternidad. En la carrera de derecho no deja de ser paradójico que siendo el derecho la forma de regular los comportamientos humanos, se prescinda en sus mallas curriculares de la enseñanza de las distintas clases de comportamientos humanos en función del género.

III. Insumos para un diagnóstico

En los párrafos que siguen se intenta forjar algunas preguntas que pueden servir como insumos para un diagnóstico, como primer paso en una investigación exploratoria. Se ha tomado como punto de referencia para el examen de las mallas curriculares la carrera de derecho que se imparte en la Universidad Central de Chile, tanto en sus estudios de pre como de postgrado, con algunas alusiones a otras universidades vía comparación en algunos puntos.

III. a Malla curricular de la Licenciatura en Derecho

Una de las cuestiones que mas llama la atención en el espectro docente de las facultades de derecho es el desconocimiento generalizado sobre normativa internacional de derechos humanos de la mujer, salvo contadas excepciones. En verdad es complejo que alguien afín al derecho privado o comercial, tributario, etc. tenga un conocimiento acabado sobre derechos humanos en general, así es que poca es la esperanza que queda en cuanto a que maneje ciertos elementos básicos para incorporar la perspectiva de género. No es culpa del/ la docente, sino del sistema mismo de educación en derecho que muestra carencias respecto de planes educativos (formales e informales) que incluyan la enseñanza de derechos humanos con perspectiva de género (Tamés, p.402). Tampoco se enseña teoría de género. Dificilmente se puede enseñar lo que no nos han enseñado.

5 Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, Decreto con Fuerza de Ley 2 de 02-07-2010 regula la enseñanza básica, media y superior.

6 Psicología, Sociología, Antropología, Educación.

7 Historia

Algunas facultades de derecho han incorporado -desde hace unos pocos años atrás- en su malla curricular un curso electivo de género y derecho⁸, curso que suele ser semestral, y por ende insuficiente para abordar la multiplicidad de temáticas en las que el género está envuelto. Y es que cuando uno se pone los “anteojos del género” para mirar el derecho, se da cuenta que éste lo atraviesa por completo, y comienza a “ver” lo que antes no veía (Facio, 1999). Un curso semestral ayuda al estudiante a formarse una “impresión” de lo que el derecho ha significado para las mujeres, mas no alcanza a aprehender los contenidos.

La neutralidad de género en el lenguaje es otro de los factores que contribuyen a mantener la ignorancia sobre este enfoque, al mismo tiempo que contribuye a una aplicación del derecho discriminatoria sobre la base de interpretaciones marcadamente exegéticas, que de acuerdo a lo que se nos enseña aparecen como “ajustadas” a los principios de legalidad e igualdad. Otra consecuencia de esta neutralidad es la masculinización de la profesión.

Miremos por ejemplo la asignatura de *Introducción al Derecho*, esto es, el primer acercamiento que el estudiante tiene con las normas. En esta asignatura se explica la finalidad de las normas como protección de ciertos valores, las relaciones entre el lenguaje y el derecho, las características distintivas del razonamiento jurídico según las diversas doctrinas, la función jurisdiccional y sus problemas de aplicación. En la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UCEN esta asignatura está circunscrita al derecho privado, nominándose “Introducción al derecho civil”. En su programa se indican como objetivos, entre otros:

1. “Comprender el derecho en tanto fenómeno sociocultural desde un punto de vista epistemológico, histórico, filosófico y sistémico. Así como una aproximación prolegómana especial al ramo troncal de la carrera Derecho Civil”.
2. “Contribuye de modo directo e inmediato en el área de dominio relacionado con la comprensión del Derecho en tanto ciencia social...”.
3. Entrega los conceptos, principios generales, instituciones, y preceptos básicos que constituyan la plataforma fundacional de las diversas ramas y especialidades del derecho”.

Si en esta asignatura es donde el alumno tiene que comprender el derecho en tanto fenómeno sociocultural, ¿por qué no se incorpora la comprensión cultural de un mundo dividido en masculino y femenino? Si la asignatura enseña el contenido axiológico de la protección de las normas ¿por qué no se enseñan las implicaciones del dominio de un género sobre otro en la construcción del andamiaje jurídico? ¿Se toca lo concerniente a la neutralidad en el lenguaje y sus implicancias para el género?

El programa de la asignatura de Derecho Político indica que es la “*Puerta de entrada al estudio del Derecho Público que lo acompañará (al alumno) como sustento teórico en sus estudios de Derecho Constitucional I y II, de Derecho internacional Público...*”, consiste en “un proceso de reflexión sistemático en torno a los aspectos mas cruciales del fenómeno del poder político” y “contribuye de manera directa e inmediata en el área de dominio relacionado con la comprensión del derecho en tanto ciencia social desde un punto de vista histórico, sistémico, filosófico desde el instante en que cuestiona los fundamentos del poder a la luz del pensamiento filosófico y la forma en que éste se ha institucionalizado...”.

Nos preguntamos, ¿se incluye el estudio de las relaciones de poder que están envueltas en el concepto de género? Si estudia al derecho en cuanto ciencia social, y las ciencias sociales incorporan transversalmente la perspectiva de género, ¿por que no incluye en su programa la teoría de género?

8 Facultad de Derecho de la Universidad de Chile

En la malla curricular de *Derecho Constitucional* se estudian como contenidos los “Valores y principios del ordenamiento institucional chileno. Bases de la institucionalidad” y la “Soberanía y límites de su ejercicio. Art. 5 inciso 2”. ¿Se tratan en clases los tratados internacionales protectores sobre derechos humanos de la mujer al enseñar los límites al ejercicio de la soberanía?, ¿o se mencionan los clásicos tratados internacionales de derechos humanos, Convención americana, Declaración Universal, pacto de Derechos civiles y políticos? ¿Cómo se enseña el principio de igualdad ante la ley?

Paradójicamente siendo el *Derecho Privado* una de las áreas en la que mayormente puede advertirse la diferencia de género, no se menciona en ningún programa. Cuando se enseña el concepto de persona natural, se trata al ser humano como sujeto de derecho, sin mencionar el género ni las diferencias existentes (Der. Civil I). Cuando se enseña Derecho de Familia (Der. Civil VI) no se menciona el género a pesar de que su normativa incide fuertemente en la mujer. ¿Habría algún análisis crítico relativo al influjo del Derecho canónico y los roles asignados al hombre y a la mujer dentro del matrimonio y la familia? La heterosexualidad está naturalizada y entonces las el matrimonio (en otros países) o las uniones de hecho entre homosexuales, o bien se omiten o se tratan de manera casi anecdótica, no hay un cuestionamiento a la ausencia de regulación, por ejemplo, del régimen patrimonial en esta clase de regulaciones. Simplemente se dice: eso no existe.

Al tratar las asignaturas de *Derecho del Trabajo y la Seguridad Social*, ¿se explicará en qué consiste la división sexual del trabajo? ¿se dice que es un concepto anacrónico ocultando nuevamente la diferencia de género?; ¿hay un análisis crítico sobre la situación de trabajadoras de casa particular o simplemente se explica en que consisten su jornada y salarios?, ¿se examinan políticas públicas tendientes a evitar la carga exclusiva de las mujeres al trabajo de cuidado familiar?; ¿se aborda con análisis crítico la discriminación de mujeres en edad fértil en sistemas privados de salud (isapres)?, ¿se explica adecuadamente la menor protección de la mujer en el sistema previsional AFPs?, ¿se habla de feminización de la Pobreza?, ¿hay discusión sobre la precariedad de las condiciones de trabajo para muchas mujeres?, ¿por ejemplo las trabajadoras temporeras?

La enseñanza del *Derecho Penal y la Criminología* se caracterizan por la neutralidad de género en el lenguaje -a veces incluso se torna sexista, especialmente cuando se tratan los delitos sexuales- así como por una suerte de masculinización en la interpretación del principio de igualdad.

Poco o nada se enseñan las implicancias que respecto de algunos fenómenos delictuales o tipos penales tienen los derechos humanos de la mujer, como por ejemplo, relacionar el concepto de violencia contra la mujer (Convención de Belém do Pará) con delitos de parricidio, delitos contra la libertad sexual, aborto, amenazas, lesiones, entre otros.

Por regla general, cuando se analizan críticamente las instituciones se lo hace desde perspectivas abolicionistas, o minimalistas enfocadas negativamente hacia la seguridad ciudadana, o bien desde la moral, etc., casi nunca desde el género. Por último son inexistentes -salvo honrosas excepciones en criminología- las consideraciones relativas al rol femenino y la Desviación.

III. b Malla cuadrangular en el Postgrado

Si es tiempo lo que falta en cada uno de programas para incorporar adecuadamente la perspectiva de género, la especialización a través de programas de postgrado sería un buen comienzo para paliar esta falencia. Sin embargo las mallas curriculares en general carecen de consideraciones de género. En la Facultad de Ciencias Jurídicas y sociales de la Universidad Central existen cuatro programas de Magister cuya antigüedad va en el orden que sigue:

- a) Magíster en Criminología y pericias en el proceso penal.
- b) Magíster En Derecho Penal. Aspectos Sustantivos y Procedimentales.
- c) Magíster en Derecho: Cultura Constitucional y Derechos Codificados.
- d) Magíster en gestión colaborativa de conflictos: Mediación.

De todos ellos solo en el Programa de magíster en derecho penal se contempla la perspectiva de género de manera transversal, ofreciendo un plus de conocimiento a los alumnos que ha dado muy buenos resultados. En otros la perspectiva de género no se considera⁹, o se considera como módulo aparte en relación con ciertos delitos¹⁰, o simplemente en cuanto presupuesto para la aplicación homogénea de una técnica¹¹.

De todas formas, lo que sucede en los postgrados de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Central es absolutamente excepcional en relación a otras Facultades de derecho. Así por ejemplo, en la U. Chile la perspectiva de género se considera:

- a) En programas de diplomados del Centro de derechos Humanos.
- b) En el magíster en derecho penal pero solo como una clase especial de 6 HP. Otros magísteres en derecho penal de otras universidades no la consideran.

IV. Consecuencias: Visión panorámica de lo que sucede en el Sistema Penal

La enseñanza tradicional del derecho carente de consideraciones de género, produce consecuencias no deseadas tanto a nivel legislativo como judicial. Desde reformas de ley propuestas en el Congreso relativas a una mayor protección de la mujer que acaban siendo rechazadas, hasta fallos en los que, en nombre del principio de igualdad, y de interpretaciones marcadamente exegéticas, se llega a situaciones discriminatorias en contra de la mujer. Tomemos como muestra lo que sucede en la justicia penal.

IV.1. En la calificación del delito

1.a Delitos contra la vida y exención de responsabilidad penal: la diferencia de género.

Los parricidios u homicidios sea cual sea el sexo del sujeto activo, por regla general se tratan de la misma forma a la hora de apreciar la concurrencia de elementos del tipo, de circunstancias eximentes o atenuantes. Esto tiene particular importancia cuando se trata de delitos contra la vida en contexto de violencia intrafamiliar (VIF).

Cuando es el hombre el que mata no es inusual encontrar por parte de la defensa argumentos tales como: siempre la golpeaba, no quería matarla, solo que esta vez se excedió en los golpes. En cambio cuando es la mujer quien mata a su agresor, se dice que siempre tuvo dolo de matar, pues casi nunca la mujer mata en el instante mismo en que la agresión se está produciendo, sino que en un momento posterior. Es lógico, no tiene posibilidades de una defensa exitosa mientras el ataque se está produciendo (Larrauri-Verona, 1995). Este es el primer obstáculo para la apreciación de la concurrencia de legítima defensa: la imposibilidad de apreciar una “agresión actual”, pues en el concepto neutral, se considera como tal la que esta produciendo y la inminente (Rioseco, 1999; Villegas, en prensa). Llama la atención que si el secuestrado puede defenderse legítimamente de su secuestrador mientras está cautivo, sobre la base de que la afectación al bien jurídico es permanente, ¿por qué no podría defenderse legítimamente una mujer sometida a malos tratos constates por parte de su pareja?, supuesto que la situación de VIF genera un clima de temor permanente en el que resultan afectadas no solo la integridad física y psicológica de la mujer, sino también su seguridad personal y potencialmente su vida (Larrauri-Verona, 1995).

⁹ Magíster en Derecho: Cultura Constitucional y Derechos Codificados.

¹⁰ Magíster en Criminología y pericias en el proceso penal.

¹¹ Magíster en gestión colaborativa de conflictos: Mediación.

La ausencia de la racionalidad del medio empleado es otro de los argumentos que suele usarse para no aceptar la legítima defensa en mujeres parricidas en contexto de VIF. En estos casos nuevamente la neutralidad de género en el lenguaje y las interpretaciones juega en contra, olvidando que el hombre puede matar con las manos, no así la mujer, por lo que normalmente debe usar otra clase de instrumentos. También la exigencia de requisitos para la concurrencia de la justificante que la ley no exige, como la huida o la denuncia. La parte acusadora normalmente esgrime argumentos tales como que la mujer tenía posibilidades de huir a casa de parientes o de denunciar a la policía antes de llegar al crimen (Larrauri-Verona, 1995), como ha sucedido en nuestros tribunales (Villegas, en prensa):

“la violencia intrafamiliar que la acusada habría sufrido...solo permite presumir que hubo discusiones y agresiones mutuas y quizás golpes que la mujer haya recibido, pero de manera alguna se ha probado una violencia de la gravedad y persistencia que permita suponer la obcecación... y mucho menos si no se... probó, que la acusada haya intentado otras formas de solución del problema, que no la llevaran al crimen como la denuncia de los abusos ante las autoridades, o el abandono del hogar común”¹².

También se suele confundir el elemento subjetivo de la legítima defensa (ánimo de defenderse) con los móviles que pudiera tener la mujer (odio, venganza, resentimiento contra el agresor), lo que es incorrecto desde el punto de vista dogmático incorrecta, pues los móviles para nada afectan la licitud de la defensa.

Menos restrictivos -aunque no laxos- parecen los tribunales al momento de apreciar la concurrencia de causales de no exigibilidad de la conducta, como el miedo insuperable o la fuerza irresistible (vis compulsiva). En tales casos se considera que la situación de VIF produce en la mujer un estado anímico que altera su voluntad, sin embargo no es fácil acreditar su concurrencia, toda vez que los tribunales tienden a caer en inconsistencias como la de confundir el miedo insuperable (art. 10 n°9 del CP) con el trastorno mental transitorio (art. 10 N°1): *“Es un hecho de la causa que la enjuiciada recibía malos tratos físicos y de palabra, de parte de su cónyuge. Sin embargo, no se acreditó suficientemente en el proceso, que tal circunstancia, como tampoco el hecho de ser la encausada de naturaleza depresiva o tener personalidad anormal, ni todas estas situaciones en conjunto, hubiese determinado que actuara, en el momento que acaeció el hecho investigado, totalmente privada de la razón o violentada por una fuerza irresistible o impulsada por un miedo insuperable”¹³* (Villegas, en prensa).

Sin embargo, eximir de responsabilidad a la mujer por haber sido víctima de un miedo insuperable o de una fuerza irresistible es casi tanto como una declaración de que la mujer actuó en un estado de enajenación. ¿Por que su conducta en el mínimo de los casos esta meramente exculpada y no justificada?. Si el Código Penal autoriza en la legítima defensa privilegiada, que una persona pueda incluso matar al ladrón que entra en su casa¹⁴, ¿por qué no podría hacerlo la mujer que vive permanentemente hostigada por un agresor?

12 Sentencia Corte de Apelaciones de Rancagua de 22-11- 2004. Rol 221196.

13 Sentencia Corte Suprema de 15-12-1998, Rol 4021-98 (Valparaíso). Libro de Registro de Sentencias criminales de la Corte Suprema, Diciembre 3-6, 1998.

14 Art. 10 N° 6 inciso 2 CP: Se presumirá legalmente que concurren las circunstancias previstas en este número y en los números 4° y 5° precedentes (agresión ilegítima, racionalidad del medio empleado y falta de provocación suficiente por parte del que ejerce la defensa), cualquiera que sea el daño que se ocasione al agresor, respecto de aquel que rechaza el escalamiento en los términos indicados en el número 1° del artículo 440 de este Código, en una casa, departamento u oficina habitados, o en sus dependencias, o, si es de noche, en un local comercial o industrial y del que impida o trate de impedir la consumación de los delitos señalados en los artículos 141, 142, 361, 362, 365 bis, 390, 391, 433 y 436 de este Código.

1.b Delitos contra la libertad sexual

La forma en que son entendidas la sexualidad masculina y femenina está inserta en la forma en que los delitos sexuales se encuentran tipificados, exigiéndose agresividad en el hombre (uso de fuerza o intimidación) y de pasividad o recato en la mujer (incapacidad para oponer resistencia, enajenación mental) (Fries- Matus, 1999). De otro lado hay una fuerte presencia masculina en la tipificación del delito de violación-el mas importante- desde que su conducta típica es el “acceso carnal”, encontrándose entonces fuera de dicha figura la penetración con otras partes del cuerpo o con objetos, los que se encuentran tipificados como abusos sexuales agravados y tienen la misma pena que la violación. No es la pena lo que se cuestiona, sino el por qué los delitos sexuales se tipifican considerando que el desvalor del acto mayor en esta clase de delitos es el acceso carnal. Se echa en falta una tipificación más acorde con tratados internacionales, por ejemplo, la conducta de crimen sexual del Estatuto de la Corte Penal Internacional, el que al tipificar el crimen de violencia sexual lo identifica con toda “invasión que implique penetración”(Villegas, 2007).

La prueba de la violación es compleja, y en tal sentido, las condenas suelen aparecer solo cuando puede probarse físicamente la existencia de violencia física o intimidación, como sucedió en este caso: una mujer de la tercera edad víctima de acceso carnal no consentido por parte de su ex conviviente. No pudo probarse la violación, a juicio de los sentenciadores, porque conforme al examen medico legal no constaba que la mujer hubiera sufrido lesiones en su cuerpo o sus genitales externos “que fueran compatibles con agresión sexual” y que existían lesiones “solo en genitales internos”¹⁵.

Más terrible aun es el caso de menores que han sido víctimas de abusos sexuales, son violadas y terminan embarazadas de sus progenitores biológicos o adoptivos. En tal caso la justicia, cuando esas mujeres llegan a denunciar por violación, normalmente parte de la base de la no credibilidad de la víctima, pues, si ya ha tenido hijos con el imputado, ¿cómo es que puede indicar que no hubo consentimiento? Lidia Casas y Alejandra Mera (2004) reseñan un caso en su texto realmente patético: una menor había sido abusada por su padre reiteradamente durante 4 años, tuvo dos hijos con ella. Al cumplir 18 años la niña denunció por violación. El tribunal estimó que la historia de abuso previa, mas allá de los hechos ocurridos en la última agresión, justificarían que la mujer no estaba en condiciones de oponerse a la relación sexual, y por ende, había prestado su consentimiento¹⁶. Normalmente estos casos terminan siendo enjuiciados como estupro, siendo muy escasas las veces en que llega a condenarse por violación¹⁷.

La idea de restarle importancia en la tipificación y al momento del enjuiciamiento al no consentimiento en la relación sexual, se refleja en la segunda circunstancia del art. 361 CP: “la incapacidad para oponer resistencia”. Nótese que no es incapacidad para oponerse, sino para oponer resistencia, que normalmente se asocia a incapacidad física de resistir (Bullemore- Mackinon, 2000, p.155). De tal suerte que una mujer corpulenta poco y nada podría alegar violación en un tribunal frente a un sujeto que desarmado la agrede sexualmente. Se exige a la mujer una resistencia casi heroica al punto de poner en peligro su vida.

Hay veces en que el consentimiento se presume, sobre la base de prejuicios respecto de la conducta de la víctima. Si la niña se fue voluntariamente a terminar la fiesta con unos amigos a un departamento, probablemente será en extremo complicado alegar violación si fue ultrajada mientras dormía. Esto se nota especialmente cuando la defensa elabora teorías del caso a fin de lograr fallos absolutorios (Casas- Mera, 2004). Así por ejemplo el caso de una menor que fue abusada sexualmente por el conviviente de su madre desde que tenía 4 años, llegando a dar a luz un hijo del agresor cuando tenía 13 años. El único testimonio

15 Sentencia Tribunal Oral en lo Penal de Ovalle, RIT 13-2003.

16 Tribunal Oral en lo Penal Ovalle (RIT 09-2002).

17 Sentencia Tribunal Oral en Lo Penal La Serena, 13 enero 2004, Rol 101-2003.

respecto de las agresiones sexuales era el de la niña, se demostró en juicio que el bebe era del conviviente de su madre. La defensa señaló “no se sabe qué es primero, si una niña víctima de abuso o una niña que tiene un trastorno de personalidad anterior, y que llega a una relación sexual consentida”¹⁸.

La imposibilidad de apreciar el delito de violación entre cónyuges cuando o ha mediado fuerza o intimidación¹⁹ se intenta justificar en las clases mediante: las dificultades de prueba, los deberes conyugales, la validación del acto sexual por consentimiento posterior de la víctima, etc.

1.c Delitos de aborto.

La discusión sobre el aborto consentido, sea para apoyar su penalización o su despenalización, es orientada por los profesores de derecho penal sobre la base de la discusión sobre el comienzo y fin de la vida, los riesgos para la salud de la madre y/o del feto, la condición social de la mujer, el deber de solidaridad de la mujer para con el feto (Bascuñan, 2004). Se echa en falta que los alumnos puedan tener una visión más rica considerando otros argumentos relacionados con la autonomía de la mujer, su responsabilidad en la maternidad (Pitch, 2003), sus derechos sexuales y reproductivos, y/o la relación entre la prohibición de toda forma de aborto y una forma de violencia contra la mujer perpetrada por el Estado, en relación con la Convención de Belém do Pará.

1.d Lesiones en contexto VIF y malos tratos habituales

Cuando se enseñan los delitos de lesiones escasa es la conexión que se tiene con el género, salvo en cuanto sea para mencionar que en virtud el art. 400 del CP se agravan las lesiones cometidas en contra de la personas señaladas en el art. 5 de la ley 20.066 sobre violencia intrafamiliar, y para criticar la norma del art. 494 N°5 del CP que impide al juez calificar como leves las lesiones ejecutadas contra las mismas personas. Normalmente no hay tiempo para enseñar delitos especiales, como los malos tratos habituales, esto trae como consecuencia que cuando el alumno llega como operador al sistema penal, todo lo que traiga aparejado violencia física es reconducido a lesiones, y se reduce el maltrato habitual a la violencia psicológica²⁰ (Corporación Humanas, 2007), olvidando que en todo contexto de VIF puede hablarse de malos tratos psicofísicos, pues casi nunca se trata de sola violencia verbal. Podrá no haber un resultado de lesiones, pero hay a lo menos amenazas y coacciones.

Esta confusión de los operadores se refleja en las estadísticas. En 2009 se registraron 63.267 casos mientras que malos tratos habituales solo 7.484 casos, lo que significa que las lesiones ocuparon el 54,9 % de las denuncias por delitos en contexto VIF, mientras que los malos tratos habituales alcanzaron solo un 6,5%. Durante el primer semestre de 2010 los resultados fueron similares: las lesiones ocupan el primer lugar con 31.839 casos, lo que equivale a un 53.71 %, mientras que los malos tratos habituales alcanzaron solo 4.249 casos equivalentes a 7.17 % de las denuncias²¹.

18 Sentencia Tribunal Oral en Lo Penal La Serena, 13 enero 2004, Rol 101-2003).

19 Art. 369 inc. 4 CP “...En caso de que un cónyuge o conviviente cometiere alguno de los delitos previstos en los artículos 361 y 366 N° 1 en contra de aquél con quien hace vida en común, se aplicarán las siguientes reglas:

1ª Si sólo concurriere alguna de las circunstancias de los numerados 2º ó 3º del artículo 361, no se dará curso al procedimiento o se dictará sobreseimiento definitivo, a menos que la imposición o ejecución de la pena fuere necesaria en atención a la gravedad de la ofensa infligida.

2ª Cualquiera sea la circunstancia bajo la cual se perpetre el delito, a requerimiento del ofendido se pondrá término al procedimiento, a menos que el juez no lo acepte por motivos fundados”.

20 “Lo que pasa es que hay temas prácticos, porque la pena establecida para el maltrato habitual es la misma establecida para, por ejemplo, un delito de lesiones, por lo tanto si el último evento ocurrido es un delito de lesiones, la verdad es que para nosotros es mucho más fácil acreditar un delito de lesiones que un delito de maltrato habitual, y el efecto práctico es el mismo, por lo tanto en ese sentido, si a lo mejor hay diferencias en catalogar un delito de maltrato habitual y se ha tendido a catalogar el maltrato habitual cuando hay solo violencia psicológica o ha habido violencia física pero anterior al periodo que nosotros podemos conocer”.

Entrevista a Fiscal, Pudahuel.

21 Fuente: www.ministeriopublico.cl

Por otra parte, tienden a interpretar la habitualidad como multirreincidencia, pasando por alto que este es un concepto fáctico, de carácter criminológico y no jurídico formal.

IV.2 Al momento de la determinación de la pena: circunstancias modificatorias de responsabilidad penal

Es curioso como los tribunales consideran los celos para dar por configurada la atenuante en la conducta del hombre de haber obrado por estímulos tan poderosos que naturalmente hayan producido arrebatos u obcecación (Art. 11 N°5 CP), y que por el contrario, no se considere que la violencia vivida por la mujer pueda generar en ella alguna perturbación similar que pudiera llevarla al crimen o a lesionar.

Los celos son despertados en el hombre “a causa “del comportamiento de la mujer, esto es, se traslada la responsabilidad a la mujer de su propia muerte o de sus lesiones. No es infrecuente que cuando una mujer llega denunciando por malos tratos a su pareja, los jueces- también algunas juezas- se digan a sí mismos “algo habrá hecho”. Lo que sucede cuando esa mujer ya no puede defenderse, como sucedió a doña Elba. Tuvo “la mala idea” en algún momento de su vida de serle infiel a su celoso cónyuge, quien además la maltrataba. Como es normal dentro de los ciclos de VIF la pareja volvió a juntarse, pero él jamás volvió a confiar en ella, desarrollando un hábito paranoico que la llevo a darle muerte en una quebrada y a ocultar su cuerpo.

El hombre informo a la familia de su mujer que esta había huido con un amante. Como ella le había sido infiel, su familia también le creyó y no hizo nada para buscarla, más bien confiaban en el sujeto el que hacía viajes fuera del pueblo en búsqueda de la mujer, para dar credibilidad a su coartada. Comenzaron a pasar los años y la mujer no se comunicaba, tampoco para saber de sus hijos, lo que despertó sospechas en su hermana y su prima, quienes a los 4 años de la desaparición interpusieron una denuncia ante la policía por presunta desgracia. Llegaron hasta un programa de televisión que se dedicaba a dar con el paradero de familiares de gente perdida, el sujeto fue a ese programa y ante las cámaras rogó a su mujer que volviera, que “la perdonaba”. Finalmente confesó su crimen y el cuerpo fue encontrado. Se le condenó a la pena de 5 años (6 de libertad vigilada) por el delito de parricidio, reconociéndosele la atenuante de arrebatos u obcecación. Las palabras de la Corte fueron las siguientes:

“Que la paz reposa en la fe, porque necesitamos creer para estar tranquilos. Es por ello que toda forma de traición, en cuanto importa quebrantar dicha fe, suele producir arrebatos y obcecación en el defraudado. Más aún, desde antiguo, la traición -en sus diversas formas-, ha merecido las más altas sanciones, morales y penales, en tanto ataca y corroe los fundamentos mismos de toda Institución. En el caso del matrimonio, la traición se manifiesta -entre otros comportamientos-, en la infidelidad conyugal, cuando alguno de los esposos vulnera las promesas sagradas que se hicieron en forma previa a consentir el vínculo y que constituyen la esencia de éste, introduciendo desconfianza y desazón constante, sin descartar que dicha conducta contenga en sí el mérito suficiente para que las partes den por terminado el contrato que los unió. Así, lo enseña la experiencia. Tal es la infidelidad, al conceptualizarla cual obramos haciendo ejercicio de la abstracción, es decir, sin personificarla en un ser humano concreto. Es por ello que, tomando en parte de los conocimientos y criterios adquiridos por el Juez a lo largo de los años, los que se encuentran depositados en su alma, y comprendiendo desde ya que la carencia de paz puede significar o traducirse -incluso- en horribles acontecimientos, desde el momento que “sin paz no existen decisiones prudentes” en tanto inspiradas en una “reacción que en el sujeto activo del delito tiene por fuente el desequilibrio producido por la traición”²².

22 Sentencia Corte de Apelaciones de Santiago, 5 de Septiembre de 2007. Rol 2753-2007).

Veamos otro caso: Al imputado R.K. se le suspendió condicionalmente el procedimiento por lesiones menos graves con la prohibición de acercarse a su cónyuge. Un mes después de esta suspensión, el imputado comenzó a incumplir la medida cautelar en reiteradas oportunidades, intentando acometer a la víctima y entrara a su casa y a su auto, de lo cual se dio cuenta al tribunal. Se realizó audiencia de revisión de cautelares reiterando la medida e insistiéndole al sujeto en la prohibición de acercarse. Al día siguiente de esta reiteración, el sujeto prendió fuego al auto de su víctima causando su pérdida total además de daños a tres vehículos pertenecientes a terceros. Fue acusado por los delitos de parricidio tentado, tres desacatos y un incendio.

El Tribunal indicó:

*“que en atención al extracto de filiación y antecedentes del acusado R.K. incorporado por su lectura resumida, donde consta que aquel no cuenta con anotaciones prontuariales por causas pretéritas y tomando en cuenta la alegación fiscal, en cuanto aquel no presentó obstáculo alguno respecto de la minorante alegada por la defensa, habrá de determinarse en virtud de aquellos que la conducta anterior del acusado es exenta de reproches y por consecuencia para los efectos de determinación de la pena, en relación a todos los delitos, que aquel goza de irreprochable conducta anterior...”*²³

Nos han enseñado que la atenuante de irreprochable conducta anterior se prueba mediante la ausencia de anotaciones prontuariales anteriores. Esta interpretación de lo que ha de ser una conducta sin tacha aplicada de manera matemática a todos los casos, produce situaciones como esta en situaciones de VIF pues no se consideran condenas en tribunales de familia, esto refleja la idea que se aprecia en gran parte de los operadores del sistema en torno a que la VIF es un problema de carácter privado y que debería resolverse solo en sede familia.

Estos, entre muchos otros ejemplos.

V. Propuestas de solución

V.1. La experiencia comparada: ILANUD

ILANUD lleva bastante trabajo adelantado en estas materias, y en este punto me gustaría recoger los consejos de Alda Facio, quien realiza una propuesta metodológica para comenzar a incorporar la perspectiva de género en la enseñanza del derecho. Ella elabora una metodología de seis pasos:

Primero: La toma de conciencia de la subordinación del género femenino al masculino (Facio, 1992, p.75).

Segundo: adentrarnos en lo que significa el sexismo y las formas en que se manifiesta a través de la doctrina, principios y fundamentos legales “que excluyen, invisibilizan o subordinan a las mujeres” (Facio, 1992, p.77).

Tercero: Identificar, dentro de la multiplicidad de mujeres que existimos, a qué mujer se está refiriendo la ley cuando la contrapone al hombre en cuanto paradigma de ser humano (Facio, 1992, p.95).

23 3º TOP de Stgo, 28 marzo 2007, RIT 17-2007, RUC 0600435442-5.

Cuarto: Identificar el concepto de “mujer” a que se está refiriendo el texto legal, a fin de resolver problemas prácticos de exclusión de la mujer (Facio, 1992, pp.95-96).

Quinto: Analizar el texto legal esclareciendo cual es el contenido y efectos que tendrá en los componentes político-cultural y estructural (Facio, 1992, p.99)²⁴.

Sexto: Colectivizar el análisis a fin de continuar con el proceso de toma de conciencia de las relaciones de poder desiguales que envuelve el género.

En el estadio actual de la educación legal chilena creo que debemos concentrarnos en los dos primeros, partir por una toma de conciencia, que parece ser lo mas difícil, y profundizar en el análisis de lo que es sexismo y de sus manifestaciones en los textos legales y la doctrina.

ILANUD ha realizado importantes aportes para rediseño de mallas curriculares a través de su Programa Mujer, Justicia y Género, entre las cuales me gustaría destacar la “Propuesta curricular para iniciar el proceso de incorporar la perspectiva de género en los cursos de Derecho Penal”, en la que llama la atención la idea de incorporar la perspectiva de género en cada área temática, apuntando no tanto a una modificación de los contenidos tradicionales de los programas, como a la incorporación como bibliografía obligatoria de textos sobre género. Resultan también enriquecedoras la “Propuesta curricular para iniciar el proceso de incorporar la perspectiva de género en los cursos de Derecho Constitucional” y la “Propuesta curricular para iniciar el proceso de incorporar la perspectiva de género en los cursos de Derecho Procesal Penal”.

V.2. Propuestas en postgrado: Magíster en derecho penal Aspectos Sustantivos y Procedimentales como muestra.

El programa tiene como fundamento la incorporación de los derechos humanos en la enseñanza y aplicación del derecho penal. A partir de ahí se estudian las diversas temáticas destacando los avances doctrinarios de la ciencia penal, tanto en los aspectos dogmáticos como sustantivos y procedimentales, enfatizando en aquellos delitos y temáticas que han sido objeto de reformas penales en los últimos diez años, así como también la importancia que ha ido adquiriendo el papel de la mujer en materia penal, ya sea como víctima o autora o partícipe en diversos delitos, considerando que la irrupción, en la esfera pública, de aspectos que antes estaban entregados a la esfera de lo privado (la familia) y los delitos asociados a ellos, exige hoy en día a los operadores del sistema penal contar con las herramientas necesarias para poder interpretar correctamente la legislación penal en cada caso concreto cuando en éste se vean involucradas consideraciones de género.

La malla curricular contempla la enseñanza de aspectos esenciales de profundizar en la Parte General, y de la Parte Especial del Derecho penal²⁵. En ambas partes cuando se ha considerado pertinente se incorpora la perspectiva de género a través de sesiones específicas que se realizan después de las generales. En la tercera parte del programa se tratan los aspectos procesales y procedimentales.

24 Si es una doctrina jurídica, (componente político-cultural) ver cómo o si se ha infiltrado en el componente formal normativo y qué influencia tiene en el estructural, etc. O si es un contexto legal, es decir, si se está partiendo de una realidad concreta de una mujer o un grupo de mujeres, preguntarse cuáles son sus problemas, intereses y necesidades legales y luego ver si éstas se encuentran reflejadas en los componentes²⁵.

25 El programa contempla una primera parte destinada al tratamiento actual de la parte General del Derecho Penal, incluyendo materias relativas a las bases del derecho penal, así como aspectos puntuales de la teoría del delito y que hoy resultan de especial importancia ej: omisión, imputación objetiva, imputación subjetiva. La segunda parte se destina al estudio de la Parte Especial del derecho penal, en la que por supuesto se abordan los delitos tradicionales: delitos contra la vida, vs la integridad física y la propiedad, pero además se han escogido para profundizar aquellos delitos que forman parte de lo que denominamos “problemas actuales del derecho penal” y que surgen o resurgen con fuerza en la sociedad del riesgo. Así, hay módulos especiales para responsabilidad penal juvenil, delitos económicos, pornografía infantil, tráfico de personas, crimen organizado y drogas, delitos contra el medio ambiente, delitos informáticos, delitos de terrorismo.

Así por ejemplo se contemplan las siguientes clases específicas para tratar perspectiva de género en: política criminal, causales de Justificación y de inexigibilidad, circunstancias modificatorias de responsabilidad penal, delitos contra la vida, delitos contra la integridad física: lesiones, maltrato habitual, delitos sexuales, tráfico de personas, pornografía infantil, proxenetismo Internacional, procedimientos en causas VIF.

Hasta la fecha se han realizado tres versiones, las dos últimas han incorporado la perspectiva de género con bastantes buenos resultados, dado que los estudiantes agradecen esta otra forma de mirada del derecho que se les muestra.

VI. Conclusiones y recomendaciones

El derecho es un instrumento regulador de conductas humanas. La teoría de género debería estar incorporada de manera transversal en la enseñanza del derecho, toda vez que éste es el que regula los comportamientos humanos. No pueden regularse los comportamientos humanos sin conocer sus especificidades.

La reforma debe contemplar el abandono de la neutralidad de género en el lenguaje jurídico y en la interpretación normativa, a fin de evitar discriminaciones contra la mujer (consciente o inconsciente). De esta forma sería posible contribuir al cambio cultural y legislativo en la sociedad, y de paso cumplir con las obligaciones que nos imponen tratados internacionales de derechos humanos.

Tomando la experiencia comparada (Tamés) se recomienda comenzar por realizar talleres con profesoras y profesores de derecho en cada facultad. Entregar bibliografías sobre género y derechos humanos y posibilitar un espacio de discusión en el cual se intercambien ideas relativas a qué áreas del derecho parecen ser las más sensibles a temáticas de género. Promover seminarios y coloquios.

En la malla curricular de pre grado, sería prudente introducir un curso de derechos humanos como asignatura obligatoria, que incluya enseñanza expresa de normativa internacional protectora de derechos de la mujer. Al mismo tiempo comenzar por incorporar un curso electivo sobre género y derecho, o varios cursos electivos especializados en ciertas materias (género y derecho privado; género y derecho laboral; género y derecho penal).

En el postgrado sería prudente promover investigaciones específicas que relacionen el área pertinente de cada programa con género, sexualidad, derechos reproductivos, entre otros.

Bibliografía

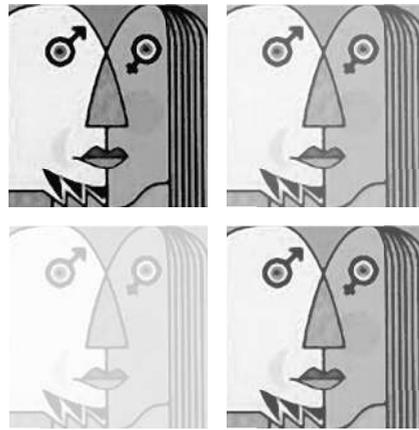
- Baratta, Alessandro (2000). El paradigma del género. De la cuestión criminal a la cuestión humana, en AA.VV. Las Trampas del poder punitivo, Haydée Birgin (Comp.), Buenos Aires: Biblos, Colección Identidad, Mujer y Derecho.
- Bascuñán, Antonio (2004). La licitud del aborto consentido en el derecho chileno. Revista Derecho y Humanidades, Num. 10, pp. 143-181, Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Bullemore, V.- Mackinnon, J. (2005), Curso de Derecho Penal, Santiago de Chile: Lexis Nexis.
- Casas Becerra, L. - Mera González-Ballesteros, A. (2004), Violencia de Género y Reforma Procesal penal chilena. Delitos sexuales y lesiones, Cuadernos de Análisis Jurídico, N°16, Serie Publicaciones Especiales, Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer.
- Convención Interamericana para Prevenir, Reprimir y Sancionar la Violencia contra la Mujer, Convención de Belém do Pará.
- Corporación Humanas (2007). El derecho a vivir una vida libre de violencia. Análisis de la aplicación del nuevo delito de violencia habitual y su impacto en la protección a las mujeres que la viven. Santiago de Chile: Humanas.
- Facio, Alda. (1992) Cuando el género suena cambios trae. (Una metodología para el análisis de género del fenómeno legal), 1a. ed. San José, C.R.: ILANUD, Disponible en <http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos> (fecha consulta: 3 octubre 2010).
- Fries, Lorena- Matus, Verónica (1999). Sexualidad y reproducción, una legislación para el control: el caso chileno , en Género y Derecho. Facio, Alda y Fries, Lorena (Eds.), pp. 687 -706, Santiago de Chile: Editorial LOM, La Morada.
- ILANUD, Programa Mujer, Justicia y Género. Dir. Alda Facio. Disponible en <http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos> (fecha consulta: 4 octubre 2010).
- Larrauri, Elena – Verona, Daniel (1995). Violencia Doméstica y Legítima Defensa. Barcelona: EUB.
- Ley 20.066 de octubre de 2005, disponible en www.bcn.cl (fecha consulta: 30 septiembre 2010).
- Ley 20.370 de 12-sept.-2009. disponible en www.bcn.cl (fecha consulta: 30 septiembre 2010).
- Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, Decreto con Fuerza de Ley 2 de 02-07-2010 regula la enseñanza básica, media y superior. Disponible en www.bcn.cl (fecha consulta: 25 septiembre 2010).
- Pitch, Tamar (2003) Un derecho para dos. La construcción jurídica del género, sexo y sexualidad, Madrid: Trotta.
- Rioseco, Luz (1999). Culminación de la violencia doméstica: mujeres que asesinan a sus parejas-defensas penales posibles, en Género y Derecho, Facio, Alda- Fries, Lorena (Eds.), pp. 707-735, Santiago de Chile: LOM Ediciones/ La Morada.
- Rodríguez Collao (2000), L. Delitos Sexuales, Santiago de Chile: Editorial Jurídica.
- Tamés, Regina. Educación legal con perspectiva de Género. Disponible en [http://portal.sre.gob.mx/pcdh/libreria/libro8/19_%20regina_tames.pdf], consultada el 29 septiembre y 4 octubre 2010.
- Villegas Díaz, Myrna. (2007) Consideraciones críticas acerca de la violencia sexual en el derecho penal chileno a la luz del derecho internacional penal y del Estatuto de Roma, en La Revista de Derecho. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 3ª época, N°1, pp.204 a 222. Santiago de Chile: Universidad Central de Chile.

Villegas, Myrna (2010), Comentario a Sentencia Corte de Apelaciones de Santiago, 5 de Septiembre de 2007. Rol 2753-2007. en Revista de Derecho de Familia, (Norvales, Arantxatxu – Barrientos, Javier Eds.) Vol II, pp.210 y ss. Santiago de Chile.

Villegas, Myrna (en prensa). Homicidio de la pareja en violencia intrafamiliar. Mujeres homicidas y exención de responsabilidad pena, en Revista de Derecho de la Universidad Austral, Num. 2 año 2010, Valdivia: Universidad Austral.

ARTÍCULOS TEMÁTICA LIBRE

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Educación Inclusiva: ¿Mito o realidad?

Inclusive Education: Myth or reality

Ximena Damm M., Cecilia Barría N., Damaris Morales F., Paula Riquelme B.

Resumen

El presente estudio se planteó como objetivos reconocer en establecimientos de educación regular de la comuna de Temuco, prácticas de gestión educativa y aprendizaje (situaciones pedagógicas) que respondan a la diversidad y/o la dificultad, describiendo a partir de la opinión de los diversos actores (docentes, familia y estudiantado), su percepción, sobre la instalación en su comunidad educativa de prácticas inclusivas. Además se levantó, a partir del estudio de las percepciones y prácticas educativas indicadores que permitiesen contribuir al fomento de culturas escolares más inclusivas. Dado lo anteriormente señalado, se procedió a diseñar material de trabajo con docentes, directivos, familia y alumnado para desarrollar estrategias en los distintos niveles educativos (educación parvularia y básica) de atención a la diversidad. Los talleres se aplicaron en un establecimiento educacional de la ciudad de Temuco.

La investigación, se sustentó en un paradigma cualitativo de investigación aplicándose para la recogida de información instrumentos como la entrevista semiestructurada, grupos focales y registros micro etnográficos producto de las filmaciones efectuadas de las prácticas pedagógicas de los profesores que formaron parte del estudio.

Conclusiones desde los tres agentes se destacan: Los docentes relevan el espacio de reflexión que se propició en cada uno de los talleres, lo cual permitió el reconocimiento de la diversidad en su dimensión más amplia y significado actual y el impacto en la cultura y el quehacer pedagógico en la escuela; Las familias valoran la importancia de la educación impartida en la escuela como un pilar importante en el desarrollo de la convivencia y respeto con las personas que conforman su medio; Las familias reconocen las diferencias desde todas las perspectivas, ya sean de tipos étnicas, religiosas, sociales de capacidades, características individuales y culturales, sin embargo el tema de género no se vislumbra en el concepto de diversidad; Utilizar estrategias de trabajo colaborativo entre los niños permite desarrollar valores que se dirigen hacia el respeto por el otro en cuanto a sus diferencias y características propias, además de ampliar su visión con respecto a la aceptación de la diversidad.

Palabras claves: Gestión educativa, diversidad, percepción, practicas inclusivas.

Abstract

The following research had as objectives to recognize educative management practices (teaching situations) that act in response to diversity, or the ones that make it more difficult. The study was carried out in a regular educational institution in the city of Temuco.

The recognition was worked out through the description of the different actors' opinion and their perception about inclusive educational practices in their community. Besides, during the study of perceptions and educational practices new indicators appeared. These indicators will eventually allow a contribution to increase more inclusive scholar cultures.

Due to the just mentioned situations, work material had to be designed with the contribution of Teachers, Headmasters, families and students with the objective to develop strategies for the different educational levels (pre- elementary and elementary levels), all these focusing on diversity.

The elaborated workshops were applied in an educational institution in Temuco, and they were focused on the whole educational community.

The research was supported under the qualitative paradigm. This Paradigm was applied on the Instruments to collect the information. The instruments used for the gathering of information were: semi-structured interviews, focus groups, and micro ethnographic records. These records were filmed during the pedagogic practices of the teachers that were part of the research.

Concluding in relation to the three agents: The teachers appreciate the environment created during the workshops. It allowed the recognition of diversity in a significant and wider dimension, as well as its actual meaning and its impact in culture and teaching practices at school.

Families appreciate the importance of the education given by the school, and they consider it as the main support in the development of coexistence and respect to the people that are part of their environment.

He families recognize the differences of all type, such as: ethnic, religious, social capacities, individual characteristics, and cultural differences. Even The gender topic did not show up, creating collaborative work between girls and boys allows the development of values focused on respect, and their differences according to their own characteristics, besides this motion help children to open their vision in terms of diversity acceptance.

Keys words: Educational management, diversity, perception, inclusive practices.

Introducción

A comienzos de los noventa se genera en Chile el proceso denominado Reforma Educativa, basada en dos principios fundamentales: equidad y calidad. Se consideró en los fundamentos de la nueva propuesta curricular nacional, el respeto por la diversidad y estilos de aprendizaje de los estudiantes, considerando los principios planteados para una educación de calidad por la cumbre de Educación Para Todos (Jomtien 1990). En éstos, se plantea que la educación debe responder a las características de los alumnos que ingresan a las escuelas no discriminándolos en función de sus capacidades, origen étnico, condiciones socio-culturales, género, entre otras.

Para ello el Ministerio de Educación ha generado desde el año 2000 programas y políticas tendientes a mejorar la calidad de la educación en los establecimientos dependientes del Estado. Una línea ha estado centrada en el aumento de la cobertura estableciendo 12 años de escolaridad obligatoria y la otra está centrada fuertemente en el aseguramiento de la calidad de los aprendizajes para todos los niños, niñas y jóvenes del país. A pesar del gran avance que ha experimentado el país en la ampliación de la cobertura, aumento del gasto fiscal en educación, capacitación de los docentes en servicio, medidas y apoyos para atender las Necesidades Educativas Especiales (NEE) derivadas principalmente de las discapacidades, no se ha logrado impactar en el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos.

La diversidad se debiera asumir como un hecho natural en las culturas escolares, pero ello no es así, ya que las escuelas siguen pensando que la calidad pasa por los criterios de ingreso que se establecen, más que por las formas de participación de todas y todos los alumnos en su proceso de aprendizaje.

En Chile cuando se indaga en las políticas de atención a la diversidad se descubre que ellas se centran en la atención de niños y jóvenes con NEE derivadas de una discapacidad preferentemente. La inversión en esta población ha aumentado significativamente durante la última década al igual que la cobertura (MINEDUC 2004). Habrá que cuestionarse ¿basta con atender a esta población de forma aislada para responder a la diversidad del alumnado?, ¿qué se entiende por diversidad? o ¿qué se entiende por una escuela que atiende la diversidad?, ¿qué se entiende por escuela inclusiva?

Ainscow (2001) afirma la importancia que tiene visualizar la atención a la diversidad dentro de un marco referencial grupal en que se destaque la preocupación y la participación de toda la clase. Desde esta perspectiva se ha visualizado la importancia que tiene el replanteamiento del currículum escolar, focalizándose tanto a nivel de la gestión, organización como así también de las prácticas educativas. Desde esta óptica, el equipo de investigación se ha planteado indagar en escuelas que han formado parte del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (Navarro, 2007), cuyo desarrollo se ha concretado con la auto evaluación del establecimiento educativo de todos sus procesos a nivel de gestión curricular, liderazgo, convivencia escolar y apoyos, entre otros.

Conocer la realidad escolar permitirá hacer un análisis de las actuaciones realizadas a nivel institucional y de gestión en el aula, con el fin de levantar indicadores de prácticas inclusivas con el objeto de diseñar estrategias que permitan responder a la diversidad del alumnado transfiriéndolas hacia un par de escuelas que pertenezcan a sectores más vulnerables.

Antecedentes teóricos

1. Educación inclusiva educación para todos

La declaración mundial de educación para todos realizada en Jomtien (1990) y su marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje parte reconociendo que la educación constituye un derecho para hombres y mujeres y para el mundo entero y además que la preparación de todo ser humano permite construir un mundo más seguro, sano, próspero y puro ambientalmente, y que de igual manera permite el desarrollo personal y social y el consiguiente progreso en lo económico y cultural, la tolerancia y la colaboración que se establece entre los diferentes países del mundo.

Por otra parte constatan que la educación actual adolece de algunas deficiencias y que se requiere mejorar con el objeto de que ésta esté disponible para todos, como así mismo que una adecuada educación básica, en términos de calidad y equidad es imprescindible para fortalecer los niveles de enseñanza superior. Bajo éstas premisas, la declaración mundial se focaliza en seis dimensiones elementales para el desarrollo de la educación universal: satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje, universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad, modificar las desigualdades en educación y suprimir todo tipo de discriminación, concentrar la atención en el aprendizaje, ampliar los medios y el alcance a la educación básica, mejorar las condiciones de aprendizaje y fortalecer la concentración de acciones.

En el Temario Abierto sobre educación inclusiva de la UNESCO (2004) se definen algunos aspectos claves de la educación inclusiva, entre éstos explicita “la educación surge del convencimiento de que el derecho a

la educación es un derecho humano básico que está a la base de una sociedad más justa” (p.15). A si mismo menciona que la educación inclusiva ha de centrarse en responder a todos los alumnos, otorgar especial atención a aquellos que han sido excluidos del sistema educativo por diferentes razones como las minorías étnicas, lingüísticas, los alumnos con necesidades educativas especiales, entre otros. Para comprender el fenómeno educativo inclusivo, cobra vital importancia desarrollar una clara comprensión de los elementos que la componen y de los procesos instaurados para que un establecimiento responda de manera pertinente a cada una de las necesidades de aprendizaje de un alumnado diverso. En este sentido Ainscow (2001) plantea una definición, publicada en un artículo de la revista Ofsted, que es la agencia inglesa responsable de realizar la labor de inspección, en la cual destaca que una escuela inclusiva es aquella en que todo es valorado de manera especial , se le concede mucha importancia a cada una de las dimensiones que conforman el curriculum (gestión curricular, gestión directiva, relaciones personales, etc.).

Desde esta perspectiva, se le otorga gran relevancia al proceso de inclusión la eficacia de la escuela, el cómo se lidera y se generan espacios participativos con responsabilidades compartidas y preocupación permanente por el logro de las metas institucionales en pos de una respuesta educativa para todos. De igual manera una dimensión del quehacer educativo que se destaca, corresponde a la evaluación que se lleva a cabo de cada proceso generado, con el fin de hacer propuestas de mejora en función de las necesidades de apoyo del estudiantado, dirigidas a los menos aventajados como también hacia aquellos que pueden ir avanzando más rápido en el curriculum.

2. Desarrollo de prácticas inclusivas

En un estudio avalado por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, publicado en Marzo del 2003 y en el cual participaron 15 países europeos, abordan el tema de la educación inclusiva y las prácticas en el aula, cuyo centro de interés se focalizó en responder ¿qué diferencias son necesarias para dar respuesta a la diferencias en el aula?

Las principales conclusiones extraídas, de la investigación producto de los casos individuales seleccionados y las revisiones de los países, se concluye que existirían ciertas condiciones que permitirían llevar a cabo prácticas inclusivas en el aula: la actitud del profesorado hacia la diferencia, capacitación del profesorado, cooperación de la familia, apoyo interno y externo al centro educativo y compromiso del gobierno frente a la inclusión educativa.

Con respecto a las prácticas en el aula concluyeron en el estudio, que existirían cinco factores efectivos que permiten dar una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado: enseñanza cooperativa, aprendizaje cooperativo, resolución cooperativa de problemas, agrupamientos heterogéneos, flexibilidad curricular y evaluación para determinar la enseñanza efectiva.

Por otra parte, Blanco (1999) expone ciertas condiciones que permitan orientar el quehacer educativo para desarrollar escuelas cada vez más inclusivas, destacando el importante papel que tiene el Estado al establecer una legislación clara al respecto y a su vez plantea acciones vinculadas a las propias personas que le dan vida a los procesos inclusivos, los profesores, alumnos y familia, por mencionar algunos.

Ainscow y Mounsey 1989 (citado en Ainscow 2001) dan a conocer ciertas características personales de los profesores eficientes que evidencian en su actuación pedagógica, respuestas educativas pertinentes a cada uno de sus alumnos, considerando la diversidad de intereses, necesidades, capacidades, nivel sociocultural, etnia, entre otros. Desde esta óptica los autores otorgan gran significado a ciertos aspectos como: la importancia en el significado, asignan tareas realistas y provocadoras, verifican los progresos en el trabajo de los niños, ofrecen una variedad de experiencias didácticas, alientan al trabajo colaborativo, el profesorado tiene altas expectativas de sus estudiantes y los alientan en sus realizaciones, entre otras.

Desde ésta perspectiva y de acuerdo a lo planteado por el MINEDUC (2002), la institución formadora, la escuela, se adjudica un rol relevante en ésta tarea, donde directivos y docentes han de propiciar ambientes de aprendizajes de calidad para que todos los alumnos puedan aprender, considerando el clima emocional del aula y las interacciones que se establezca en ese contexto como elementos que cobrarán vital importancia para el desarrollo del autoconcepto, autonomía y la identidad de cada unos de los estudiantes que forman parte de una institución que se compromete con la diversidad.

En coherencia, trabajos desarrollados por Cuadrado (1992,1993,1996) son concluyentes en relación a los comportamientos verbales y no verbales que evidencia el maestro en el desarrollo de la clase y el clima que se genera en el aula.

Objetivos del Estudio

General:

Diseñar e implementar una propuesta de innovación pedagógica para la atención a la diversidad en el marco de una escuela para todos, en establecimientos educacionales de las comunas de Temuco y/o de Padre las casas que evidencien indicadores de alta vulnerabilidad.

Específicos:

- Reconocer en establecimientos de educación regular de la comuna de Temuco prácticas de gestión educativa y aprendizaje (situaciones pedagógicas) que respondan a la diversidad y/o la dificultan.
- Describir desde diversos actores de la comunidad educativa (docentes, familia y actores comunitarios), su percepción, sobre la instalación en su comunidad educativa de prácticas inclusivas.
- Elaborar indicadores referidos a la atención a la diversidad del estudiantado con la finalidad de contribuir a fomentar culturas escolares más inclusivas.
- Diseñar material de trabajo con docentes, directivos, familia y agentes de la comunidad para desarrollar estrategias en los distintos niveles educativos (educación parvularia y básica) de atención a la diversidad del alumnado.

Metodología

La investigación, se sustentó en un paradigma cualitativo de investigación, un estudio de este tipo, busca comprender el fenómeno de investigación en su ambiente natural para indagar sobre lo que piensa la gente, sus actitudes, actuaciones pedagógicas, etc. (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

1. Instrumentos de recolección de información

Entrevista semi-estructurada, ésta permite recoger información indagando en aspectos subjetivos de los actores involucrados en la investigación, tales como: opiniones, creencias, valores, preferencias, etc. (Del Rincón, Justo, Latorre y Sans, 1995).

Grupo focal el cual se define como “la entrevista realizada a todo un grupo de personas para recopilar información relevante sobre el problema de investigación. Por lo tanto, la primera característica que se evidencia en esta técnica es su carácter colectivo que se contrasta con la singularidad personal de la entrevista en profundidad” (Bisquerra, 2004, p. 340).

Registro micro-etnográfico de aula éste permitir profundizar la información recolectada por medio de las entrevistas y los grupos de discusión, para ello a través de la observación se describen situaciones de la forma más fidedigna para analizarla y contrastarla con los datos verbales (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Escala valorativa, este tipo de escalas está orientada a que el informante no sólo constata la presencia o ausencia de un determinado rasgo sino que valore el nivel de intensidad en que un contenido esté ausente o presente (Trillo, 2003). Desde ésta perspectiva se utilizó una escala tipo Likert, que recoge diferentes tipos de proposiciones de carácter individual, en la cual se solicita al sujeto que de a conocer su postura frente a una determinada afirmación, respuesta que puede ser numérica o descriptiva (citado en Trillo, 2003, p. 72).

2. Universo y Muestra

Los participantes del estudio, de la primera fase, “levantamiento de buenas prácticas de atención a la diversidad” lo constituyeron cuatro establecimientos de Educación General Básica, de dependencia municipal de las comunas de Temuco (2) y Padre las Casas (2), considerando como criterios de inclusión: Incorporación al Sistema de Aseguramiento de la calidad de la Gestión educativa (SACGE) entre los años 2004.-2005, dispersión del SIMCE años e índice de vulnerabilidad social de los alumnos (IVE) y voluntad de participar libremente en el estudio.

Para la aplicación de la escala valorativa tipo Likert se consideraron escuelas de las comunas Temuco (2) y Padres Las Casas (2), éstas fueron seleccionadas intencionadamente por medio del criterio de accesibilidad y disposición a participar del estudio. Una vez analizados los resultados de la aplicación de la escala, se seleccionó aquella unidad educativa que presentaba menores valoraciones en sus prácticas de aprendizaje y de gestión institucional para el desarrollo de la propuesta educativa.

Descripción del contexto de la institución educativa seleccionada para la implementación de la propuesta.

El establecimiento es de dependencia municipal, se encuentra ubicado en un sector urbano marginal de la ciudad de Temuco.

La población escolar que atiende es de 90 alumnos desde nivel transición 1, Educación Parvularia hasta cuarto año de Educación General Básica. El índice de vulnerabilidad escolar es de 74,0% según datos entregados por la JUNAEB al año 2008.

Descripción de la propuesta

Esta se sustenta de acuerdo a Durán (2010) bajo la siguiente convicción: para que la escuela proporcione respuesta a todos sus estudiantes, obliga a que se produzca una renovación en nuestro sistema educativo que opte por una política favorecedora de la diversidad, que ha de manifestarse a través de cambios de tipo cualitativo que afecten a todos y cada uno de los componentes que constituyen la escuela: profesores, estudiantes, familias y que permita concebir las diferencias como una oportunidad para el desarrollo personal y social, y no como una barrera que dificulta el proceso enseñanza aprendizaje. Al respecto Muñoz y Maruny (1993)S/B plantean que el principal problema para desarrollar una pedagogía de la diversidad no radica tanto en los instrumentos didácticos necesarios para desarrollar prácticas inclusivas, como las convicciones sociales, culturales y pedagógicas del profesorado, alumnado y los mismos padres y madres (citado en Sánchez y Torres 1999). Por otra parte Parrilla (1992) alude que los pensamientos,

creencias y actitudes que tenga el profesorado frente a la aceptación de la diversidad y la forma de dar respuesta a ésta se verá reflejada en su actuación pedagógica. Por ello resulta determinante “transformar el contexto”, esto es, a través del desarrollo e implementación de una propuesta de sensibilización que propicie procesos reflexivos que suponen una intencionalidad de cambio que responda a visibilizar las diferencias en la escuela y las posibilidades de su abordaje en los distintos componentes del escenario educativo y el aporte de ésta en la construcción de una sociedad cada vez más democrática e inclusiva.

Durán (2010) menciona que una “buena práctica, es toda actuación que se orienta, a partir del compromiso del profesorado, el alumnado y las familias, a promover la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes, sobre todo de aquellos más vulnerables” (p. 4), lo cual requiere de una etapa de sensibilización, de reconocimiento de las diferencias en nosotros mismos y transferir ese conocimiento hacia otros contextos y situaciones.

La propuesta que se presenta pretende conjugar esfuerzos y utilizar todos los recursos humanos que directores, profesores, padres y estudiantes puedan aportar para intencionar el reconocimiento de la diversidad en su dimensión más amplia, como también contribuir al aporte en el desarrollo y mejoramiento de la gestión curricular e institucional del centro educativo. En este sentido el profesorado junto al alumnado y otros actores van construyendo un conocimiento escolar que permita la comprensión de las diversas razones de la diversidad, entre las diversas culturas y el respeto de éstas (López, 2002).

La propuesta se planteó para tres colectivos distintos: directivos y docentes, niños de nivel transición medio mayor y de primer y segundo año básico y familias.

Objetivos de la propuesta

Para directivos y docentes:

- Levantar conceptualización de la diversidad sustentado en las concepciones que poseen y en los referentes teóricos que manejan.
- Reflexionar en torno a las diferencias, proyectando respuestas educativas de atención a la diversidad en la escuela.
- Reflexionar sobre el proyecto educativo institucional y la forma como se direcciona hacia una educación inclusiva, con la finalidad de incorporar acciones de mejora para ofrecer respuestas de atención a la diversidad.
- Analizar la propia práctica pedagógica en función de la respuesta educativa a la diversidad, identificando estrategias que favorezcan la inclusión de todos los estudiantes, procedimientos de evaluación y formas predominantes de relación profesor-alumno.
- Reflexionar en torno a las expectativas que poseen los docentes de las personas y cómo éstas inciden en la respuesta educativa hacia el estudiantado y los aprendizajes que éstos logren.

Para los niños:

- Reconocer aptitudes, características personales y en los demás, favoreciendo la aceptación de sí mismo como eje fundamental para valorar la diferencia como un elemento positivo, adoptando un rol activo en la construcción del conocimiento que permita apreciar la tolerancia y el respeto como valores fundamentales para la vida y para la aceptación de la misma.
- Fomentar la participación activa de niños al interior del aula y fuera de ésta, en un ambiente de respeto, libertad de opinión y valoración de las diferencias, visualizándolas como un eje fundamental para una mejor convivencia y construcción en valores.

- Fomentar el diálogo como la posibilidad de intercambiar y consensuar ideas en función de mejorar la convivencia de su entorno inmediato, en un ambiente de respeto y tolerancia, reconociendo en las opiniones la manifestación de la diversidad presente en el grupo curso.

Para las familias:

- Valorar las diferencias como características de los grupos humanos.
- Reconocer a la familia como uno de los principales garantes en el derecho a la educación de sus hijos.
- Identificar estrategias para promover en los entornos educativos, por parte de las familias, el derecho a la educación de sus hijos independientes de sus características.
- Reconocer las características de la escuela que desarrolla un proyecto educativo para atender la diversidad de su alumnado.
- Identificar las formas en que la familia puede contribuir a implementar una escuela para todos los niños.
- Reflexionar sobre la importancia de que la familia pueda participar en el proceso educativo de sus hijos.

Se diseñaron 5 talleres cuyas temáticas de trabajo se dan a conocer a continuación:

Profesorado y Directivos:

- Viviendo las diferencias en la escuela, la diversidad como valor agregado, Proyecto Educativo Institucional y atención a la diversidad, Identificando formas de atender a la diversidad en el aula, expectativas e incidencia en el aprendizaje.

Familias:

- Aceptación a la diferencia, el derecho a la educación, una escuela para todos, construyendo una escuela para nuestros hijos, mejoremos nuestra participación en la educación.

Niños:

- ¿Qué nos hace diferentes? Todos somos diferentes, Qué me cuesta menos qué me cuesta más: reconociendo mis aptitudes, ¿Participamos?, Si yo hablo tu me escuchas, si yo te escucho tu me hablas ¿Qué es?

Metodología de trabajo

Para el profesorado y las familias se diseñaron talleres que llevarán a la reflexión, análisis y discusión, es decir se pensó en estrategias activo participativas, que implicaran instancias de revivir experiencias de discriminación como así también levantar propuestas en pos de una escuela más inclusiva.

Para los niños se desarrollaron talleres muy vivenciales, de carácter lúdico en los cuales se destacó la metodología de trabajo en equipo, tanto a nivel de aula como fuera de ésta.

Estructuración de las sesiones

Los talleres se desarrollaron considerando tres instancias: activación de conocimientos previos, desarrollo del tema y sistematización y evaluación del taller.

V. Resultados

Primera fase

A. Representación desde los directivos y docentes

Tanto los directivos del establecimiento y los docentes entrevistados tienen una representación fragmentada del concepto de inclusión educativa, y un manejo incipiente y, restringido del concepto relacionándolo principalmente con una escuela que recibe y atiende a niños con dificultades de aprendizaje, discapacidad o bien que provienen de ambientes de alta vulnerabilidad.

Entre D1: *“Cuando atendemos la diversidad estamos atendiendo, como dice la palabra diversa, diversos tipos de alumnos, es decir, la diversidad es encausada hacia los que necesitan más, a los que tienen menos digamos, no solamente en la parte monetaria, sino que también algunos niños que tienen poca afectividad en su casa están faltos de cariño..”*

Grupo Focal2: *“Para mí la escuela inclusiva es la escuela que está preparada para recibir a todo aquel niño que tenga algún problema”*.

Estos actores entrevistados, a su vez, coinciden en que los apoyos y respuestas educativas orientadas a atender la diversidad están centrados en compensar las diferencias o bien responden a ellas desde el marco de las carencias. Al analizar los datos verbales se puede develar que los directivos reconocen la diversidad del alumnado como una característica de sus centros educativos, pero siguen centrando su visión en aspectos relativos a la falta de capacidades de los estudiantes ya sea por condición socioeconómica o de capacidades para el aprendizaje y también su condición étnica, así mismo, aunque se muestra preocupación por atender a la diversidad se mantienen invisibles otros apoyos destintados a la atención de la diversidad cultural y étnica.

Entre D 4: *“Hay alumnos que están demostrando que están teniendo problemas, se les da una segunda y tercera oportunidad, entonces se les va reforzando”*.

Otro aspecto que se devela en el análisis de los datos verbales, se relaciona con la identificación de la participación como clave en el respeto a las diferencias, ambos colectivos reconocen la existencia de mecanismos de participación de las familias, alumnos, tales como: reuniones de apoderados, conformación de centros de alumnos y de padres, el consejo escolar, entre otras. Aunque se reconocen éstos espacios como estrategias que favorecen la convivencia escolar, éstos son espacios tradicionales de participación normados por el MINEDUC.

Grupo focal 1: *“Está en el centro de padres...en el consejo escolar y las niñas tienen su centro de alumnos”*.

Así mismo, ambos colectivos, identifican a las redes de apoyo como una forma de generación de recursos humanos y financieros orientados a trabajar actividades de tipo preventivas y compensatorias.

Grupo focal 4: *“Visión mundial, muchos están ahí y se les entrega útiles. En mi caso tengo redes con estudiantes de la UFRO, que manejan niños que presentan problemas, asistentes sociales y psicólogas”*.

Entre D1: *“Entonces tenemos muchas redes de apoyo, con las universidades, en el caso de ustedes, la Universidad Católica y con Araucanía Aprende, con Aguas Araucanías que nuestros padrinos, tenemos comunicación con adopta un hermano, con CONACE, con la Universidad de la Frontera, con el consultorio del frente, nuestro vecinos, tenemos el programa de salud con ellos escuela saludable”.*

Los docentes manifestaron de forma especial la ambivalencia que tiene el valor de la diversidad, ya que ellos expresan valorarla, pero acentúan en sus discursos todos los esfuerzos y dificultades que deben enfrentar para brindar apoyo dentro del trabajo pedagógico.

Grupo focal 4: *“Niños con gran riesgo social, uno al principio dice pastelito pero al final uno lo va ayudando, compartiendo y queriendo a ese niño. Y después son estos niños que después nos vuelven a ver, a mirar su colegio. Es decir uno siembra bien y cosecha bien. Pero cuesta mucho trabajar, porque mal que mal es un desgaste continuo, porque es nuestra misión y la misión el colegio”.*

El profesorado identifica en sus discursos competencias docentes y directivas claves en la atención a la diversidad, desde los directivos se destacan como elementales: la cercanía del director con sus docentes, persona comprometida, innovadora, con habilidades sociales que permitan establecer lazos con los diferentes actores de la comunidad educativa.

Grupo focal 2: *“Yo creo que desde la directora y de los profesores el compromiso que se tiene con toda la labor educativa, yo creo que ese es un factor muy importante están preocupados de cada detalle de que todo marche bien”.*

Las competencias docentes sentidas por el profesorado como importantes para desarrollar su actuación pedagógica en un contexto diverso, convergen en: la amplitud de criterio, la responsabilidad, conocimiento de lo que enseñan y de manera especial algunos docentes otorgan gran importancia a la dimensión afectiva en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Grupo focal 3: *“Yo creo que es importante también que un docente que esté en una escuela con estas características, como las que estamos hablando tiene que ser un docente también ágil, abierto y activo a tomar todas las señales”.*

Tensiones surgidas de los discursos:

Concepto de inclusión educativa definido considerando los tópicos de vulnerabilidad social y dificultades frente al aprendizaje.

Los elementos invisibles referidos a la inclusión educativa están relacionados con la diversidad cultural, de género y religiosa, aspectos no mencionados explícitamente en los discursos.

El concepto de inclusión educativa se homologa en los discursos al movimiento de integración educativa.

En los contextos educativos la valoración de la diversidad cultural se encuentra ligado a la territorialidad de las escuelas (sector rural y comuna con alto porcentaje de población mapuche), éste aspecto es valorado en los discursos, pero no se evidencia claridad en las formas de abordarlo por las instituciones.

El aspecto de género es relevado por los directivos de una escuela en la cual sólo se reciben niñas, esta situación evidencia una discriminación en el acceso a la educación de niños en igualdad de condiciones.

Las redes son apreciadas por los directivos pero más bien son percibidas de forma unidireccional.

La participación en la escuela se limita a la organización de iniciativas orientadas a la obtención de recursos y no como una forma de retroalimentar los procesos educativos y el trabajo conjunto.

En los discursos, de los docentes, se evidencian contradicciones ya que por un lado se valora la diversidad de los alumnos, y por otro se destaca la dificultad que tienen para dar una efectiva respuesta a ella.

B. Prácticas pedagógicas

En relación a las formas de agrupación en el aula y organización del espacio físico, se ha constatado en las observaciones que los docentes organizan a sus alumnos en grupos de distintos tipos: grupos pequeños, en U, y de forma tradicional. En los tipos de agrupación observados no se evidencia la utilización de un criterio pedagógico, por lo cual los alumnos no se ven beneficiados en este tipo de estrategia.

Las estrategias de aprendizaje utilizadas por los docentes observados intentan ser diversificadas para apoyar el aprendizaje de todos los alumnos, pero finalmente terminan orientando el aprendizaje a actividades en las cuales los niños almacenan información y la reproducen, éstas presentan un baja relación con las características individuales, no se evidencia con claridad el abordaje de la temática étnica ni de otros aspectos relacionados con la diversidad. Si bien, las estrategias observadas, ayudan a que los alumnos participen del aprendizaje y exista un grado de flexibilización, no se evidencian que éstas sean planificadas, seleccionadas y desafiantes, y con la clara intención de diversificar el aprendizaje y hacerlo cada vez más significativo para quien aprende.

La disciplina en el aula, es un aspecto importante para el desarrollo de los aprendizajes, en las observaciones realizadas se pudo constatar que los docentes crean un clima apropiado reforzando a los alumnos, estableciendo normas de comportamiento, utilizando mecanismos de control y transmitiendo valores.

Para el monitoreo de los aprendizajes de los niños se puede evidenciar en las observaciones realizadas que los docentes utilizan las siguientes formas de retro-alimentación: acercarse a los estudiantes para revisar sus trabajos, realizan preguntas abiertas y cerradas para verificar la comprensión de la tarea y para monitorear conocimientos previos.

A modo de síntesis en relación a las clases observadas, se puede evidenciar que se manifiestan ciertos indicadores de prácticas que respetan la diversidad preferentemente relacionados con el clima en el aula. Pero éstos no logran impactar en acciones pedagógicas que atiendan la diversidad del alumnado, seguimos observando prácticas más bien homogéneas para todos los alumno, que más bien se centran en el aspecto más visible de la diversidad “problemas frente al aprendizaje”, y siguen sin ser develadas en las prácticas la consideración del género, diferencias culturales, de estilos de aprendizaje, entre otras.

Tensiones emergentes de la confrontación entre los discursos de los docentes y las prácticas observadas:

Se observa una disonancia entre los discursos analizados y las prácticas observadas, esto debido a que se valora la diversidad y se plantean estrategias para dar respuesta a ella que no se evidencian en las prácticas observadas.

A pesar de reconocer competencias docentes claves en las prácticas profesionales, éstas no se evidencian en las observaciones de aula realizadas.

Los apoyos para la atención a la diversidad del alumnado solamente evidencian centrarse en aspectos relacionados con el desarrollo de contenidos pedagógicos más que en núcleos relacionados con la cultura, género, religión entre otras.

Al igual que en el discurso de los directivos la participación de la familia y alumnado está centrada en el consejo escolar en algunas escuelas y a través de los centros de alumnos para la gestión de recursos y organización de eventos, siendo éstos aspectos positivos, la participación debe orientarse a la retroalimentación del proceso educativo y su mejora continua.

C. Una Mirada desde los alumnos y familias

Las familias y alumnos valoran a los docentes y la gestión educativa, opinan positivamente sobre la escuela y la calidad de los docentes haciendo referencia a que los ayudan a ser personas respetuosas con los demás, las familias destacan que la labor directiva es fundamental para implementar escuelas con estándares de calidad. Se refieren de forma precisa a la capacidad de organización y la permanente preocupación por conocer las problemáticas de los educandos y sus familias.

Grupo Focal 1: “A mi me gusta esta escuela porque en realidad los profesores nos enseñan a comportarnos, nos enseñan a ser mejores personas, nos dan una buena educación, eso”.

Grupo Focal 4: “un buen colegio, una buen director todo empieza por la cabeza, unos buenos profesores que obtuvieron excelencia, un excelente colegio”.

Ambos colectivos coinciden en que es importante valorar las diferencias, pero a la vez perciben que existe discriminación tanto a nivel de docentes como del estudiantado. Los alumnos reconocen que ellos tienden a la discriminación de aquellos estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad y problemas de comportamiento. Se evidencia por parte de la mayoría de las familias consultadas un aprecio por el respeto de la unidad educativa hacia niños provenientes de grupos culturales y capacidades diferentes.

Las familias consultadas, tienden a referirse a aspectos más visibles de la diversidad como: componente étnico, las capacidades y discapacidades, no así otros componentes como: género, religión, formas de pensar, etc.

Grupo Focal 1: “Es que todos nos conocemos de años ya entonces no hay diferencias... hay niños extranjeros por ejemplo”... “Bueno aquí hay niños, yo no los conozco pero se que hay ecuatorianos, que eso puede ser una diferencia que afecte a cualquier persona. Porque por ejemplo había una chica que estaba en primero que estaba en sillas de rueda, entonces todas esas cosas”.

Así mismo los espacios de participación son valorados por ambos grupos de entrevistados, los alumnos describen en sus discursos, que en la mayoría de las escuelas participantes en la actualidad cuentan con centros de alumnos escogidos a través de votación democrática. La participación es valorada positivamente a través de éstos canales ya que se pueden hacer propuestas para el desarrollo de iniciativas de distinta índole.

Los representantes de las familias evidencian en sus discursos participar de la vida escolar por medio de actividades relacionadas con: las reuniones de apoderados, eventos y celebraciones, talleres de actividades extra-programáticas, e involucramiento en actividades de aprendizaje de sus hijos. Es decir la participación de éstas se da en forma tradicional en la cultura de la escuela.

Grupo Focal 2: *“A veces nos reunimos en esta sala y viene la directora y nos dice las cosas que hay que hacer y nosotros lo comunicamos a nuestros compañeros de curso”.*

Grupo Focal 4: *“Las reuniones de apoderado, que la profesora llame a los papás si pasa algo con los niños, y venir”.*

Las familias destacan el avance en la implementación de recursos, en especial informáticos, para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es valorada de forma especial la tradición de la escuela y su cercanía, y los avances en la implementación de recursos para el aprendizaje. La totalidad de los apoderados entrevistados manifiesta haber seleccionado la institución educativa de sus hijos por tradición y por la cercanía a sus domicilios. Se resalta la labor que cumplen los apoyos especializados brindados por el área de educación especial de la escuela, pero a pesar de que en ellas existen y conviven diversos aspectos de la diversidad no son relevados en los discursos. Estas acciones permiten, según las percepciones de los beneficiarios, prestar una atención especial a las necesidades educativas que presentan los educandos con el objetivo de mejorar sus capacidades de aprendizaje.

Grupo Focal 1: *“A ver pongamos un ejemplo... hace cuarenta años que yo me casé y me traje a cuatro hermanos a estudiar a este colegio... y después ya estudiaron mis hijos, yo tengo un nieto... el último que me queda aquí”.*

Grupo Focal 2: *“Es que en este año se incorporó harta tecnología para el colegio también, se inauguró el taller de computación, taller de ciencias”.*

Tensiones identificadas en ambos colectivos entrevistados:

Reconocen el valor de los centros educativos que aceptan alumnos diferentes, pero ellos mismos reconocen, que discriminan por diferentes razones a sus compañeros.

Aunque son valorados los espacios de participación que otorga la escuela a los educandos, éstos son más bien estructurados y no permiten que se desarrollen formas de participación que recojan de forma real las necesidades y propuestas de mejora.

En los discursos de los estudiantes se destaca la importancia de la valoración de la diversidad en las escuelas, lo cual se contrasta con los procesos de discriminación de las prácticas pedagógicas desarrolladas por la mayoría de los docentes.

A pesar de que las madres valoran aspectos de la diversidad cultural internacional (cultura peruana y boliviana), se hacen menos evidentes la percepción de aspectos de ella relacionados con la religión, género y etnia mapuche.

De la misma forma que el estudiantado, la familia valora y participa de los espacios que brindan las unidades educativas, pero ellas no participan en la toma de decisiones para la mejora continua de la escuela.

D. Delimitación de indicadores de buenas prácticas inclusivas

A partir de los datos obtenidos de los componentes teóricos y empíricos se establecieron dos fuentes desde las cuales sistematizar un conjunto de “Buenas Prácticas Inclusivas”, una de ellas se relaciona con la Gestión Curricular y la otra con la Gestión Directiva. Gestión curricular es definida como conjunto

de “prácticas realizadas en el establecimiento educacional para asegurar la sustentabilidad del diseño, implementación y evaluación de su propuesta curricular en coherencia con el PEI” (MINEDUC, 2007, p.5).

La gestión directiva involucra un conjunto de prácticas relacionadas con el liderazgo y convivencia escolar que aportan a la orientación, planificación, articulación y evaluación de los procesos institucionales y conducción de los actores de la comunidad educativa, al logro de los objetivos y metas institucionales. Se encuentran aquí presente las diferencias individuales y la convivencia de los actores de la comunidad educativa, favoreciendo un ambiente propicio para el aprendizaje (MINEDUC, 2007).

E. Resultados de aplicación escala valorativa

La escala fue aplicada a 4 establecimientos educativos 2 de la comuna de Temuco y 2 de la comuna de Padre las Casas, de los cuales se seleccionó uno, aquel que presentara más bajos índices de valoración en los reactivos del instrumento vinculados a la gestión institucional y a la gestión curricular.

Los indicadores de la escala que presentaron más bajo nivel de valoración (desacuerdo y muy en desacuerdo) por parte de directivos y docentes fueron los siguientes:

Gestión directiva

- Explicitación en el Proyecto Educativo Institucional de principios orientadores hacia la atención a la diversidad.
- Incorporación al Proyecto Educativo Institucional el tema de la diversidad vinculado hacia aspectos de género, etnia, cultura y creencias religiosas.
- Abrir espacios para la participación de toda la comunidad educativa a nivel de reuniones de padres y centros de alumnos.
- Participación de los docentes en la toma de decisiones acerca de la marcha del establecimiento y la gestión curricular.
- Conocimiento del Proyecto educativo Institucional por parte de toda la comunidad educativa.
- Establecimiento de redes activas que vayan en directo beneficio de la comunidad educativa y de la gestión curricular.

Gestión curricular

- En el proceso de planificación se percibe desconsideración de adaptaciones curriculares para los estudiantes que la requieran incluyendo aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales.
- La planificación no considera todas las características y necesidades de todo el estudiantado.
- Uso de la evaluación diferenciada como apoyo al aprendizaje.
- Incorporación de la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Incorporación de contenidos vinculados a los temas de género y de identidad del pueblo mapuche.
- Poseen altas expectativas del alumnado.

Desde éstos resultados el equipo de investigación reflexionó y levantó sugerencias para el desarrollo de la propuesta.

Fase II “Aplicación de la propuesta”

Desde la perspectiva del profesorado y directivos, participaron 7 docentes. A continuación se enuncian los resultados obtenidos en este colectivo de profesionales:

Desde docentes y directivos

- Destacan los docentes la relevancia del espacio de reflexión que se propició en cada uno de los talleres, espacio que no se había construido al interior de la institución educativa para abordar temáticas vinculadas a la diversidad.
- Reflexionan en términos del reconocimiento de la diversidad en su dimensión más amplia e individual y el impacto en la cultura de la escuela.
- Plantean la importancia de reconceptualizar el lugar de aprendizaje, de tal manera que el aula no se convierta en el único lugar de aprendizaje, aunque si sea el más apropiado formalmente hablando, para la educación en valores como respeto, tolerancia, solidaridad, humanización en pro de la construcción de una sociedad más inclusiva.
- Comprenden la importancia de asumir como escuela el desafío de responder a la diversidad de sus estudiantes y plantean la necesidad de apoyo de servicios especializados cuando los estudiantes así lo requieran.
- Consideran relevante y urgente la necesidad de capacitarse en éstas áreas o contar con profesionales que apoyen la labor pedagógica desde la escuela y el apoyo fuera de ella para buscar soluciones conjuntas.
- Socializan situaciones en las cuales la escuela ha potenciado el valor de la diversidad como eje transversal en el quehacer pedagógico a partir de situaciones concretas y reales.
- Reflexionan sobre cómo la escuela sigue desarrollando prácticas pedagógicas homogeneizantes, destacando que las instituciones educativas sí pueden reconocer las diferencias y esto impulsaría la convivencia democrática desde las prácticas pedagógicas.
- Comprenden el concepto de diversidad aludiendo a las diferencias de género, cultural y social, relevando la importancia que tiene la escuela en la aceptación y el respeto frente a las diferencias.
- Valoran los espacios para tratar temas vinculados a la diversidad a través de vivencias que permitan desarrollar la capacidad de empatía, situación que impactaría en la aceptación de las diferencias.
- Destacan la importancia que tiene la convivencia en la comunidad educativa a partir de las diferencias de género.
- Reconocen códigos lingüísticos necesarios de considerar al momento de trabajar en la escuela considerando la diversidad social y económica que la caracteriza.
- Proponen incipientemente alternativas de cambio que permitan reorientar su proyecto educativo institucional hacia un enfoque más inclusivo.

Desde las familias:

En éste importante colectivo participaron 9 personas que tenían pupilos de primer y segundo año básico. Tras el trabajo desarrollado se levantaron los siguientes resultados:

- Logran identificar diferencias y similitudes entre sus hijos o pupilos desde ésta perspectiva rescatan tanto características físicas como características de tipo psicológicas como así mismo intereses y aptitudes positivas y negativas.
- Levantan acciones que pueden ser desarrolladas en la escuela para responder a las individualidades de los niños, destacando el trabajo que ha de llevarse a cabo entre la familia y la escuela a partir de lo cual plantean la necesidad de recibir capacitación u orientación para atender las necesidades de aprendizaje

de sus hijos, como así mismo evidencian el requerimiento de contar con diversos talleres extraescolares para responder a las diferentes aptitudes e intereses de los niños.

- Destacan los espacios de convivencia que se puedan efectuar en la escuela con el objeto de conocerse entre sí y a través del compartir conocer también a los niños y sus particularidades individuales.
- Relevan la importancia de trabajar valores como el respeto, la tolerancia a la diferencia, la valoración del otro, la igualdad.
- Consideran esencial contar con reforzamiento para aquellos estudiantes que por diversos motivos tienen un aprendizaje más lento.
- A nivel de sala de clases levantan acciones vinculadas a las características de los niños, como por ejemplo utilizar el juego para aprender el valor del respeto, la utilización de talleres para abordar el tema del género y respeto a las diferencias.
- Como estrategias de trabajo pedagógico destacan la importancia del trabajo grupal haciendo hincapié que éste tipo de trabajo favorece el conocimiento entre los que conforman un determinado equipo y facilita el desarrollo de ciertos valores que le permitan convivir en sociedad.
- Recalcan lo determinante que es para el desarrollo de valores y actitudes que promuevan una cultura más inclusiva, el modelamiento a través del ejemplo, en éste caso el rol del profesor juega un importante papel.
- Identifican en sí mismos vivencias y experiencias vinculadas a situaciones de discriminación, reconociendo que éstas estaban supeditadas a diferencias de tipo físicas, relacionadas con la pobreza, características de personalidad como la timidez. De igual manera aluden a la discriminación por no tener padre o por poseer creencias diferentes al resto de las personas.
- Reconocen que también se discrimina en la escuela, ya sea por capacidad, etnia o preferencias religiosas.
- Enfatizan la importancia de la familia en la formación de valores, ya que constituye el primer agente que entrega las bases de la formación integral de los niños.
- Adjudican un rol importante al establecimiento de redes, mencionando la junta de vecinos, carabineros, iglesia, entre otras.

Desde los niños:

Este grupo estuvo constituido por 27 niños de primer y segundo año básico.

- Los niños y niñas logran comprender el sentido de la diferencia a través de la experiencia vivenciada, oliendo distintos aromas y degustando distintos tipos de sabores.
- Reconocen diferencias existentes entre ellos en cuanto a preferencias de sabores y olores.
- Se reconocen como personas diferentes entre ellos dado que poseen diferencias con respecto a sus intereses y preferencias.
- Reconocen en sí mismos virtudes y habilidades con el objeto de conformar equipos de trabajo heterogéneos en pos de la consecución de una meta común, aspecto que se ve potenciado producto de las diferencias.
- Los niños están conscientes de que son diferentes en todo Chile y establecen una diferenciación de carácter geográfica dado que nominan a nortinos al referirse a personas que viven en el norte de Chile y como pascuenses a las personas que habitan en Rapa-Nui. Sin embargo, no establecen una diferenciación cultural vinculada a costumbres, creencias, valores de determinadas minorías étnicas.
- Algunos niños realizan discriminación de personas de etnia mapuche, dada la percepción que tienen, origen de ciertos estereotipos construidos, que en éste caso “son malos” por lo que se visualiza un rechazo hacia la aceptación de la diferencia étnica o cultural.
- Identifican la diferencia como un elemento presente a cada ser humano, las cuales son inferidas a través de la comparación y la búsqueda de opuestos.

- Valoran la diferencia manifestada en las personas en cuanto a rasgos físicos, características vinculadas a ciertas capacidades, y preferencias por determinados sabores y olores.
- Descubren que el diálogo “o el conversar”, constituye un elemento clave en la resolución de problemas como así también las actitudes que favorecen el diálogo como el saber escuchar y el respeto por el otro.

VI. Conclusiones

A partir del estudio realizado por el equipo de investigadoras, en función de las interrogantes de la investigación y desde los objetivos se han levantado las siguientes conclusiones considerando los escenarios y participantes de la investigación:

1. Desde las percepciones:

- En los discursos tanto de los directivos, docentes, alumnos y padres se destaca la valoración por la instalación progresiva de una cultura escolar que atiende las diferencias, pero ésta valoración se encuentra fragmentada por la focalización que se realiza de la diversidad asociada a condiciones de discapacidad, vulnerabilidad y/o problemas de aprendizaje.
- La valoración de la diversidad es un contenido común, que emerge de los discursos de los distintos actores consultados. (Directivos, docentes, alumnos y familia) Esta valoración sigue centrándose en las características de vulnerabilidad o bien en las capacidades del alumnado. Siguen siendo invisibles otros tipos de diversidad, que solamente se dieron en escuelas que atienden mayoritariamente mujeres y estudiantes de origen mapuche.
- La mayoría de los docentes entrevistados coinciden en que existen claves que permiten desarrollar una mejora en la atención a la diversidad, tales como: las actitudes del profesorado, la sensibilización de la comunidad escolar, las competencias directivas y docentes. La capacitación del personal docente y no docentes de una escuela.
- La mayoría de los indicadores asociados a una escuela inclusiva, los entrevistados los sitúan en las competencias directivas y docentes del personal que trabaja diariamente con los alumnos, es decir en la gestión curricular y directiva.

2. Desde la aplicación de la propuesta:

- Responder a la diversidad de alumnado a nivel del contexto educativo requiere llevar a cabo un proceso sistemático y riguroso de sensibilización que perdure en el tiempo, con el fin de cambiar o modificar las percepciones de los diferentes actores de la comunidad educativa.
- Los profesores asumen que la sensibilización a través de los talleres de reflexión es un elemento esencial en el reto docente que significa asumir las diferencias en la escuela, ya que se asume que es ésta, uno de los eslabones que asume gran responsabilidad de educar en la diversidad.
- Se plantea que cuando los profesores están consientes de la diversidad y la visibilizan en la cotidianeidad comienzan a reflexionar e indagar sobre nuevas formas de enseñanza más pertinentes y ajustadas a la intervención pedagógica.
- Los profesores comprenden el concepto de diversidad aludiendo a las diferencias principalmente de tipo; social, capacidades diferentes, de manera menos visible se refieren a la diversidad de género y cultural. A partir de lo señalado destacan la responsabilidad de adoptar un papel activo en el proceso de visibilización de las diferencias, lo cual también supone una reformulación de las competencias profesionales requeridas para fomentar el aprendizaje de todos y todas las estudiantes desde una práctica inclusiva.

- Las familias reconocen las diferencias desde todas las perspectivas, ya sean de tipo étnica, religiosa, social, de capacidades, características individuales y culturales, sin embargo el tema de género no se vislumbra en el concepto de diversidad.
- Las expectativas de las familias en relación a lo que esperan de la escuela se dirigen hacia el desarrollo de habilidades y aptitudes que les permitan desenvolverse de manera autónoma e independiente a través del aprendizaje de un oficio o trabajo, valorando la importancia de la educación impartida en la escuela como un pilar importante en el desarrollo de la convivencia y el respeto.
- La utilización de estrategias lúdicas para abordar el tema de la diversidad adquiere un papel importante para la comprensión de ésta, dado que dichas situaciones responden a las características propias de la edad. Dentro de éstas se encuentra el trabajo colaborativo entre los niños, dado que permite desarrollar valores que se dirigen hacia el respeto por el otro en cuanto a sus diferencias y características propias, además de ampliar su visión sobre la actitud de la aceptación de la diversidad.
- El alumnado para que aprenda a convivir en sociedad, aceptar y respetar la diferencia ha de requerir formarse en un espacio inclusivo en el cual se valore la diferencia como un elemento enriquecedor de las relaciones humanas, por lo tanto la escuela ha de generar esos ambientes y fomentar valores en pos de la aceptación de la diversidad.

Finalmente, los resultados del estudio develan que, aunque, en los discursos de directivos, alumnos, docentes y familias la atención a la diversidad aparece de forma constante como una realidad de las escuelas, esto no llega a concretarse en el ámbito de las prácticas institucionales y curriculares. En éste contexto los resultados de la presente investigación se transforman en instrumento facilitador de la gestión institucional en favor de la atención a la diversidad en las escuelas.

- El contar con indicadores que nos permitan visibilizar aspectos de inequidad en las unidades educativas y desarrollar propuestas de talleres de reflexión para estudiantes y sus familias orientados a promover actitudes de aceptación de la diversidad, permite contribuir de forma concreta a generar unidades educativas que abran y equiparen oportunidades de aprendizaje para niños y jóvenes aportando a la construcción de una cultura escolar más equitativa e inclusiva.
- Desde los discursos de los diferentes actores y de las prácticas pedagógicas e institucionales la educación inclusiva está aún en etapa de mito o ideario.

Bibliografía

- Ainscow, M (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid: Editorial Narcea.
- Agencia Europea para el desarrollo de la educación especial (2003). Necesidades Educativas Especiales en Europa. http://www.european-agency.org/publication_spanish.doc
- Bisquerra, R. (2004). Metodología de la Investigación Educativa. Madrid Editorial, Muralla.
- Blanco, R. (1999) Hacia una escuela para todos y con todos. Boletín N° 48, abril 1999/ proyecto principal de educación.
- Cuadrado, I. (1992). Implicaciones didácticas de la comunicación no verbal en el aula. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Cuadrado, I. (1993). Reconceptualização teórica do comportamento comunicativo intencional do docente: Nova perspectiva de análise. *Comunicação e Linguagens*, 17/18, 197-211.
- Cuadrado, I. (1996). Adquisición de destrezas y habilidades comunicativas faciales en la formación inicial de maestros. En F. Lara Ortega (coord.), *Psicología Evolutiva y de la Educación* (pp. 191-200). Burgos: Universidad de Burgos.
- Cumbre Educación para Todos Jomtien 1990. UNESCO, Tailandia.
- Del Rincón, D.; Justo, A.; Latorre, A. Sans, A. (1995). Técnicas de investigación en ciencias sociales. Madrid: editorial Dykinson.
- Durán, G. (2010). Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas. Meduca. Panamá.
- Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P (2003). Metodología de la investigación. México: Editorial MC Graw Hill.
- López M. (2002). Ideología diversidad y cultura: Una nueva escuela para una nueva Civilización. Primer congreso internacional de integración de niños con discapacidad a la escuela común. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- MINEDUC (2002). Marco para la Buena Enseñanza. Santiago de Chile.
- MINEDUC (2004). Nuevas Perspectiva y visión de la educación especial. Informe comisión de expertos. Santiago de Chile
- MINEDUC (2007). Manual del proceso de autoevaluación. Santiago de Chile.
- Morse, J. (2003). Asuntos Críticos en los Métodos de Investigación Cualitativa. España: Ediciones Universidad de Antioquia.
- Navarro, M. (2007). Aseguramiento de la calidad de la gestión escolar: ¿De qué estamos hablando? [Revista electrónica] *Docencia*, (31), 30-38.a
- Parrilla, A. (1992). El profesor ante la integración escolar: “investigación y formación” Buenos Aires: Editorial Cincel.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de la investigación cuantitativa (2ª Ed.). Barcelona: Aljibe.
- Sánchez, P. Torres, J. (1999). Educación especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional. Madrid: Editorial Pirámide.
- Trillo, F. (2003). La educación en actitudes y valores. Santa Fe: Ediciones Homosapiens.
- UNESCO (2004). Temario abierto sobre educación inclusiva. Santiago de Chile: Ediciones UNESCO.

La Tarea de la orientación como herramienta de inclusión educativa

Task orientation as a tool for inclusive education

Carlota de León y Huerta y M. de los Ángeles Olivares

Resumen

Los Departamentos de Orientación de los Centros de Educación Secundaria se constituyen en órganos dinamizadores de la inclusión educativa. La implantación de este órgano de coordinación docente facilita la atención a los distintos planos de la diversidad, centrándose en los rasgos que identifican al alumnado como seres diversos y en las respuestas a las necesidades emergentes del centro educativo y del contexto donde éste se ubica.

Este estudio recoge las reflexiones de orientadores y orientadoras sobre su práctica para descubrirnos cómo, en colaboración con la comunidad, se definen sus funciones en el ámbito de la atención a la diversidad.

Palabras claves: Orientación educativa, Departamentos de Orientación, funciones del orientador, comunidad educativa, atención a la diversidad.

Abstract

The Guidance Department of Secondary Education Centers bodies constitute facilitators of inclusive education. The establishment of this coordinating body provides care teaching different levels of diversity, focusing on the traits that identify students as being different and responses to emerging needs of the school and the context where it is located.

This study includes reflections on their guidance and practical guide to discover how, in collaboration with the community, defining their roles in the field of attention to diversity.

Key words: Educational guidance, Department of Counselling, counsellor roles, school community, attention to diversity.

1. Algunas precisiones conceptuales

Entender la esencia de la diversidad nos invita, en un primer momento, a hacer algunas aclaraciones terminológicas. El principio de atención a la diversidad no se trata de un concepto unívoco sino que tiene diferentes lecturas (Gimeno Sacristán, 1999) o planos desde los que debe ser analizado. Es, como nos ha hecho ver Coll (1994) desde hace tiempo, un concepto polisémico. Una primera lectura tiene que ver con el objetivo de perseguir un adecuado ajuste entre las características del alumnado y la enseñanza que se le ofrece Coll y Miras (2001) entienden que este proceso de ajuste puede recaer más del lado del alumnado, acomodándose éste a las diferentes modalidades formativas. Por otro lado, cabe diversificar la acción educativa y la enseñanza introduciendo las variaciones necesarias en la organización y el funcionamiento del sistema educativo y en la organización y acción pedagógica de centros y aulas.

Desde esta última concepción, la tarea de ajuste supondría para el profesorado preocuparse por conocer las características personales de cada uno de sus alumnos y alumnas y estar en disposición de querer llevar a cabo una enseñanza adaptativa; esto es, adaptar o modificar desde la organización del aula y la programación didáctica, hasta los procesos instruccionales precisos para alcanzar el mayor grado posible de ajuste, y, por lo tanto, de individualización de la actividad educativa (Aldámiz-Echevarría, et al. 2005).

Esta acepción del concepto de atención a la diversidad es la que consideramos más relevante pues, con ella, incorporamos a todo el alumnado en las repuestas educativas organizadas desde la escuela.

La creciente presencia del alumnado en las aulas procedentes de diversas realidades sociales, familiares y culturales es un hecho incuestionable en nuestras ciudades. Entre los rasgos que describen sus perfiles (Alegre de la Rosa, 2000; López Melero 1998; y Puigdemívol, 1998;) se observan los derivados de las diferencias de capacidad, de intereses, de ritmos de aprendizaje, de motivaciones y expectativas, así como, los derivados de las diferencias de cultura, de religión, de género, de lengua, de niveles de desarrollo y aprendizajes previos, configurando, de este modo, el mapa de la diversidad en el sistema educativo (Figura 1).

FACTORES	ASPECTOS RELEVANTES
FÍSICOS	1. Sexo
	2. Edad cronológica
	3. Desarrollo corporal
SOCIOCULTURALES	1. Procedencia social, cultural o geográfica de las familias del alumnado
	2. Pertenencia a determinadas etnias
	3. Profesión de la madre o del padre
	4. Nivel de estudios
	5. Nivel económico
ACADÉMICOS	1. Capacidad de aprendizaje
	2. Conocimientos previos
	3. Motivación por el aprendizaje
	4. Estilo de aprendizaje
	5. Ritmo de aprendizaje
	6. Momento de escolarización
	7. Habilidades sociales

Figura 1.: Rasgos que identifican la diversidad de la población escolar (León y Huertas, 2009:71).

Como señala Gimeno Sacristán (1999:67) *todas las desigualdades son diversidades aunque no toda la diversidad supone desigualdad*. En este sentido, atención a la diversidad viene considerándose sinónimo de la preocupación por las medidas que puedan servir para compensar las desigualdades y paliar las desventajas que experimenta determinado alumnado en el acceso, la permanencia o la promoción en el sistema educativo, así como por aquellas medidas que, en último término, sirvan para eliminar cualquier tipo de barreras que impiden, en su sentido más amplio, el acceso, el aprendizaje y la participación de determinado alumnado en la vida escolar (Booth y Ainscow, 2002).

Por último, es importante resaltar que hablar de atención a la diversidad debería hacernos pensar también, en la preocupación por reforzar una educación en valores y para la ciudadanía democrática (Imbernón, 1999), particularmente, aquellos referidos al reconocimiento y respeto de las propias diferencias humanas y, por lo tanto, a la tarea de enseñar y aprender valores democráticos como la resolución pacífica de los conflictos, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia o la dignidad. En el contexto de esta perspectiva, parece obvio que se tendría que considerar como una condición necesaria para el aprendizaje de tales valores y actitudes que en los centros escolares existiera una auténtica diversidad, pues parece difícil enseñar y aprender la tolerancia o el respeto necesario hacia quienes puedan tener capacidades personales, género o procedencia distinta a la propia, si el alumnado de los centros es homogéneo y no participa con otros compañeros diversos en proyectos de acción coherentes con esos valores.

Estos planos o acepciones, profundamente interrelacionados, se configuran de forma muy distinta en las políticas educativas en función, entre otras cuestiones, de las concepciones y valoraciones en torno a lo que Echeita (2005) ha denominado dimensiones o variables críticas bien sean de orden psicopedagógico (Coll y Miras, 2001), organizativas (Fernández Enguita, 1999), culturales (López Melero, 2001), e ideológicas (Marchesi y Martín, 1998), generando modelos de atención a la diversidad muy diferentes entre sí y con resultados notablemente distintos.

Por tanto, no es el alumnado con dificultades quien tiene que adaptarse a lo que pueda enseñarles una enseñanza general, planificada y desarrollada para satisfacer las necesidades educativas de la mayoría del alumnado, sino que es la enseñanza la que debe adecuarse al modo y manera que permite a cada alumno y alumna particular progresar en función de sus capacidades (Arnaiz, 1997).

Insistiendo en esta idea, entendemos que un currículo comprensivo que diversifica las respuestas para acoplarse a las diferencias requiere: flexibilidad, para proporcionar las ayudas pedagógicas necesarias que mejor se ajusten a la diversidad del alumnado dadas sus características personales, y apertura para ser sensible a los rasgos distintivos del contexto donde adquiere sentido. *Necesidad de un curriculum en el cual la flexibilidad, la apertura, la autonomía y la adecuación se configuran como los aspectos definitorios del mismo* (Torres González, 1999: 124). El curriculum debe tener presente que el aprendizaje es un proceso de interacción entre el individuo y el ámbito que lo envuelve.

El objetivo principal no es ya hacer posible que los alumnos “diferentes” accedan al currículo establecido para la mayoría de los mismos, sino volver a pensar el currículo para asegurar una mayor igualdad entre todos ellos y el respeto a sus características propias (Marchesi y Martín, 1998: 220).

Para lograr esto es necesario que todos los profesionales reflexionen sobre su práctica, compartan estrategias y trabajen en equipo. Por tanto, creemos estar en condiciones de afirmar que es el profesorado el que ha de ajustar la ayuda pedagógica, adaptando la práctica educativa mediante la elaboración del proyecto curricular y programaciones que tengan en cuenta las características particulares del alumnado. Puesto que la diversidad es un hecho inherente al desarrollo humano, la educación tendrá que asegurar

un equilibrio entre la necesaria comprensividad del currículum y la innegable diversidad del alumnado a quien va dirigido. En este sentido, la orientación juega un papel clave ya que, como verdaderos agentes dinamizadores que deben ser de la práctica educativa, los orientadores estudian una posible respuesta a la dualidad comprensividad-diversidad, que venga a sumarse a las medidas para tal fin establecidas. El orientador juega un papel importante en la Atención a la Diversidad, desde el Proyecto Educativo de Centro (PEC), a través del Proyecto Curricular y del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, facilitando la labor orientadora de profesores y tutores.

Debemos hablar, entonces, de una escuela para todos, de una escuela en la que todas y todos estemos dentro y no rondando la periferia, una escuela:

- más abierta a la comunidad, más participativa en sus problemas y en sus soluciones,
- una escuela que al responder a las diferentes necesidades debe replantear su currículum,
- una escuela que debe incluir nuevos servicios,
- una escuela que entiende la organización de la enseñanza de una manera diferente.

De este modo, la escuela se constituye como un espacio de reflexión, de debate, de convivencia, de interacción, de adquisición de saberes donde las experiencias vitales y personales, aportadas a este nuevo escenario, cobran relevancia en el intercambio entre los miembros de la comunidad educativa. Se trata, en definitiva, de crear un espacio social regido por unas nuevas pautas nacidas de la negociación y de la creatividad colectiva.

Estos nuevos escenarios sociales nos muestran que el futuro de la escuela se encuentra en un nuevo contexto de responsabilidad compartida con el entorno social en el que está inmersa. Por lo tanto, como sugiere Coll (2001), ampliar el concepto de educación equivale a *aceptar que la educación es una responsabilidad que compete a la sociedad en su conjunto y que ésta cumple facilitando a todos sus miembros la participación en un amplio abanico de escenarios y de prácticas sociales de carácter educativo*. La escuela es el lugar donde los alumnos y las alumnas acuden a trabajar juntos para aprender colaborando mutuamente y para disfrutar de las experiencias que se ofrecen, como si de una aventura productiva se tratara en la que todos y todas pueden aprender: *un lugar de encuentro donde se establece la base de la comunidad, donde todos los alumnos pueden ser excelentes sin la necesidad de triunfar sobre los otros* (Muntaner, 2000: 4). Vivimos en escuelas, en entornos de aprendizaje compartidos.

Si hay desigualdades de partida, el tiempo y el espacio de aprendizaje no debe ser idéntico, sino acorde a las necesidades que se manifiesten. En este sentido, los profesionales de la orientación deben ser conscientes de la importancia de su participación en la construcción de la cultura escolar y en el desarrollo de las distintas propuestas de actuación del centro (Pascual i Ruiz y Dragojević, 2007). Los Departamentos de Orientación (DO) se erigen en una estructura de la organización escolar desde la que se articulan y dinamizan las actuaciones relativas a la educación integral de la persona, entendiendo ésta como el desarrollo personal, académico y social.

2. Método

Entendemos que la mejora de la calidad de los D.O. no se produce únicamente por aumentar los recursos y la infraestructura de los centros de Educación Secundaria, sino que se caracteriza por la aportación de capital humano preparado para dar respuestas reales a las demandas que surgen en sus contextos de trabajo.

Desde este posicionamiento y partiendo de los propósitos anteriores, hemos establecido los siguientes objetivos para nuestro estudio:

1. Estudiar la relación entre las necesidades de los y las destinatarias y las características de los centros y los planes de actuación que se van a desarrollar en los mismos.
2. Formular propuestas para la mejora en futuras intervenciones en las actuaciones de los centros de Educación Secundaria Obligatoria.

Con el objeto de dar respuesta a dichos objetivos, el esquema general de organización del estudio realizado responde a cuatro fases principales:

- a) Planificación y diseño de instrumentos: planteamiento de objetivos, selección de variables, construcción de la entrevista dirigida a los y las profesionales de la orientación.
- b) Aplicación de instrumentos y recogida de datos: identificación de la población, selección de muestra y aplicación de instrumentos.
- c) Análisis de la información: informatización de datos para proceder al análisis cualitativo de los mismos.
- d) Resultados y conclusiones: discusión de resultados, presentación de conclusiones y propuestas de intervención.

2.1. Población y muestra

Los nueve orientadores y orientadoras encuestadas constituyen la totalidad de profesionales de la orientación que trabajan en las Zonas de Actuación Preferente de la ciudad de Córdoba, en los seis centros que a continuación se citan: IES López Neyra, IES Grupo Cántico, IES Ángel de Saavedra, IES Trasierra, IES Averroes e IES Guadalquivir.

Este primer grupo poblacional se definió en función de una serie de variables de clasificación como fueron el *sexo*, la *edad*, la *titulación* académica de acceso a la función pública y los *años de experiencia laboral* en el ejercicio de la docencia y la orientación educativa.

Su distribución en función de la variable *sexo* es equitativa, encontrándonos, que un 55,6% del grupo encuestado pertenece al sexo femenino y el 44,4% restante al sexo masculino.

A partir del año 1990, la LOGSE estima que los Departamentos de Orientación sean un órgano de coordinación y es a partir de este momento cuando se genera una demanda profesional que ha de ser cubierta por este tipo de profesionales. Es por ello, que esta población es relativamente joven dado que casi la mitad posee una edad de entre 30 y 40 años.

Son tres las titulaciones que más se adecuan, por su curriculum formativo, a las funciones y tareas que se adscriben a la orientación educativa. Este grupo poblacional responde a dicha demanda donde la referencia formativa son los títulos de Pedagogía, Psicopedagogía y Psicología, independientemente de que el acceso ha dicho puesto laboral pueda ser ocupado por cualquier licenciado o licenciada.

Somos conscientes de que la diversidad de profesionales que ejercen su trabajo en el ámbito de la educación es una variable de referencia a la hora de describir su desarrollo profesional. En este sentido, Huberman (1990) habla de la existencia de una cronología de etapas de la carrera docente en relación a su consolidación de las actitudes pedagógicas y de las aptitudes metodológicas, entre las que cabe destacar la fase de estabilización o consolidación de un repertorio pedagógico, de conservación y distensión y de serenidad y ruptura en espera de la culminación de la vida laboral. En este sentido, los datos muestran que este equipo de profesionales se distribuye de forma equitativa en las tres fases descritas.

2.2. Instrumentos

Para llevar a cabo los objetivos propuestos en este estudio hemos de recoger una serie de datos en virtud de las diferentes variables seleccionadas. Para la obtención de dicha información hemos diseñado una entrevista semiestructurada dirigida a los y las orientadoras de los IES de las Zonas de Transformación Social (ZTS) de la ciudad de Córdoba con el fin de recoger las valoraciones acerca de su labor en este campo y el significado de esta actividad en cuanto actores sociales implicados. La información recogida, tratada y analizada con el programa NUDIST, hacía referencia a los siguientes núcleos: el perfil del alumnado de los IES en los que ejercen la actividad orientadora, las respuestas a las necesidades de atención a la diversidad desde los D.O. y la tipología y carácter de las actuaciones que se llevan a cabo en dichos centros.

3. Resultados

Para conocer cómo la orientación puede ser un instrumento facilitador en la creación de entornos inclusivos, el estudio realizado nos ha permitido aproximarnos a aquellos escenarios de trabajo en los que se requieren dinámicas e intervenciones de respuesta a la diversidad. En concreto, consideramos en primer lugar el perfil del alumnado para contextualizar y comprender las actuaciones que se desarrollan desde los Departamentos de Orientación en este ámbito.

3.1. Los rasgos del alumnado como punto de partida para la acción

Tal y como hemos reflejado en el apartado anterior, al hablar de la diversidad de la escuela y de los rasgos de la misma en la población estudiantil, los datos de nuestra investigación ponen de manifiesto la relevancia de dichos rasgos en estos contextos escolares. Estos perfiles del alumnado, consideramos que son determinantes para argumentar el hilo que teje las actuaciones de los DO.

EO1 (párrafo 60): ... son alumnos de 1º y de 2º que realmente tienen problemas de absentismo, tienen graves dificultades para mantener el seguimiento normalizado de las clases, tienen graves problemas de competencia curricular, algunos que son analfabetos funcionales, o analfabetos directamente...

¿Qué aspectos del alumnado predominan? Para comprender las principales características que definen a la población estudiantil consideramos necesario plantear el análisis desde la realidad contextual en la que, día a día, se configura la identidad de este alumnado. Los y las profesionales consultadas, a partir de sus aportaciones, nos dibujan este escenario representado, fundamentalmente, por un ambiente social y familiar desestructurado y multiproblemático:

EO2 (párrafo 35): ... existen otras problemáticas como pueden ser niños que están en casas de acogida... que también han tenido una historia a lo mejor... una problemática de desestructuración familiar en donde les ha faltado uno de los padres, en donde incluso les han quitado la custodia a los padres porque tenían determinada problemática que les impedía responsabilizarse de sus tareas de padres...

EO5 (párrafo 152): ... no sé si la custodia legal la tienen otras familia pero sí muchos alumnos que viven con abuelos, con tíos... que no viven con su madre, con sus progenitores, vamos, o hermanos que un hermano vive con una familia y otro con otra (...). Y luego con conflictos dentro de las familias.

Al aproximarnos al conocimiento del perfil del alumnado en el contexto académico debemos considerar, por tanto, el escenario antes descrito y, en este sentido, hacernos conscientes de la disonancia cognitiva que se produce entre el ámbito escolar y el ámbito social. Un orientador lo expresa con gran claridad: (...) hay unas minorías que la escuela no pasa por ellos, son ellos los que pasan por la escuela (EO4, párrafo 3). De este modo, las dinámicas académicas deben plantearse desde un punto de vista más abierto y flexible, recreando las diferentes realidades que, con mayor o menor impacto, se reflejan en la comunidad: Vivir la cultura en la escuela, interpretarla, reproducirla y recrearla, más que aprenderla académicamente (Pérez Gómez, 1998: 62).

EO1 (párrafo 58): *Yo entiendo que aquí hay alumnos que les resulta muy complicada la estructura normalizada de un instituto, es muy difícil seguirlas, les costó en primaria, pues en secundaria mucho más. Y creo que la estructura normalizada no es la respuesta más adecuada para ellos, creo que hay que buscarles otras alternativas.*

EO4 (párrafo 3): *En la calle hay unas normas completamente diferentes a las que hay aquí.*

Entendemos que el análisis del contexto nos da pautas para revisar el perfil del alumnado más vinculado a la vida académica. Una de las referencias a este aspecto se centra en los bajos niveles de competencia curricular del alumnado con los que inicia la transición de Educación Primaria a Educación Secundaria.

EO2 (párrafo 28): *... pero cuando un niño te llega a ti a 1º de E.S.O. y no sabe leer, por mucho que tú intentes darle orientaciones generales hay que ponerse con él y enseñarle a leer.*

EO7 (párrafo 86): *... los grupos son bastante complicados porque son alumnos que vienen con un nivel curricular, ya te digo, de 3º de primaria o de 4º de primaria o de 2º de primaria para empezar un 1º de la E.S.O. y, luego, pues muchos de ellos absentistas.*

Por otra parte, creemos interesante subrayar, con la siguiente cita, la idea de Martín y Gelo (2009) al hablar del objeto escolar como el alumnado desmotivado y con un ritmo lento de aprendizaje, que con el tiempo y la falta de respuestas adecuadas a sus demandas, pueden derivar en situaciones de absentismo.

EO2 (párrafo 35): *... imagínate, una familia a lo mejor que son cinco o seis hermanos, los padres tienen trabajos esporádicos (...) no pueden tampoco tener un seguimiento muy estrecho sobre si el niño a lo mejor en un momento dado pues no va al colegio (...)Entonces, a nosotros nos llegan niños en 1º de E.S.O., que miramos su expediente y han tenido una historia de absentismo intermitente muy fuerte, y te pones a mirar su expediente de 1º de primaria, “ha faltado a clase durante periodos prolongados”, segundo de primaria, “escolarización irregular”... cuando te llega a sexto pues el niño realmente no tiene para nada los objetivos mínimos de la primaria consolidados.*

De alguna manera, el lugar de procedencia se apunta también, como un factor de riesgo de exclusión y abandono del sistema educativo.

EO2 (párrafo 41): *... vienen normalmente con niveles curriculares, de Ecuador, más bajos que los de aquí... Entonces, no entienden bien la tarea, no entienden bien el vocabulario que nosotros usamos y, encima, ellos solos se tienen que autoexigir hacer por la tarde algo que ni siquiera son capaces de hacer con un profesor al lado. Qué pasa, que estos niños empiezan a dejar también de venir al colegio, y los padres tampoco tienen mecanismos para presionarles porque los padres tienen que trabajar para poder mandar dinero a sus países de origen...*

EO6 (párrafo 91): ... proceden de otro país que, a veces, incluso con la misma lengua pues hay muchas diferencias de giros, de expresiones, de comprensión por lo tanto y, por supuesto, de nivel educativo. Y otros, imagínate, que no hablan ni siquiera nuestro idioma, como lituanos y otros... Claro, de países del Este que tenemos, y también marroquíes y... en fin, que tenemos una amplia variedad de alumnado que, claro, que le cuesta también adaptarse.

3.2. Respuestas a la diversidad desde los Departamentos de Orientación

El análisis de este apartado aborda dos cuestiones que consideramos básicas en el estudio de la labor orientadora: 1. las repuestas del Departamento de Orientación y 2. la tipología de las actuaciones.

1. Las **respuestas** que se generan en el seno del Departamento de orientación hacen referencia, prioritariamente, a los ámbitos de Acción Tutorial y de Atención a la Diversidad. Centrándonos en este último ámbito, una de las primeras conclusiones extraídas de las entrevistas realizadas es la valoración positiva de las medidas de atención a la diversidad que se desarrollan en los centros de Educación Secundaria. Las orientadoras y orientadores destacan que estas acciones suponen un cambio en la trayectoria académica del alumnado, un aumento en la motivación por los estudios, la reformulación de expectativas personales y profesionales, e incluso, el acceso al mercado laboral para aquellos grupos de riesgo de abandono prematuro del sistema educativo.

EO2 (párrafo 76): ... siempre buscando lo mismo, que chavales que en principio están abocados al abandono pues puedan empezar a engancharse al instituto ¿no?, cuando ellos vean un boletín de calificaciones con algunas materias aprobadas o que tengan al lado un asterisco pues eso les va a servir un poco para romper su trayectoria escolar donde siempre han visto un boletín lleno de suspensos.

EO4 (párrafo 15): ... una salida de un P.G.S. no es lo mejor del mundo pero, evidentemente, ahí tenemos nosotros alumnos que han hecho su P.G.S. desde el primer día y que están trabajando.

¿Qué respuestas educativas se formulan ante la realidad diversa del alumnado? La medida más significativa, en el contexto investigado, es la puesta en marcha de programas de educación compensatoria. No obstante, se citan igualmente las adaptaciones curriculares individuales, programas de acompañamiento, programas de diversificación curricular y programas de garantía social.

EO2 (párrafo 50): ... tenemos conseguido un plan de compensación educativa ¿no? y tenemos pues un profesorado que en otros centros no existe, igual ese profesorado... lo que intenta es atender curricularmente a estos chavales de una forma un poco más específica (...)

EO4 (párrafo 15): ... tenemos también por la tarde un programa de acompañamiento para aquellos niños que van peor (...) no para hacerles las tareas sino para orientarles en el estudio. Y, entonces, se eligen aquellos niños que más o menos pueden tener más o menos dificultades pero realmente están interesados.

EO6 (párrafo 27): ... la diversificación es ya para alumnado (...) con dificultades generalizadas y con el objetivo de que puedan tener, conseguir, el título de alguna manera, facilitarles la consecución del título.

Nos parece oportuno incluir, en este punto, opiniones relacionadas con la actitud e implicación del profesorado que debe acompañar al diseño y desarrollo de las distintas medidas de atención a la diversidad en general, y de las adaptaciones curriculares individuales en este caso en particular:

EO2 (párrafo 74): *Ahora mismo, por ejemplo estamos sacando para adelante documentos de adaptación curricular individualizada significativa, que muchas veces a lo mejor no llegan a hacerse porque no se le ve muy bien la utilidad.*

EO6 (párrafo 13): *Claro, las adaptaciones curriculares, en teoría, las tiene que coordinar el propio tutor o tutora con la colaboración (...) porque a mí de qué me sirve elaborar una A.C.I. para que se quede en un cajón. Entonces yo, si no hay colaboración no se hace, (...) para mí es imprescindible, imprescindible, que el profesorado que le da clase se implique, por supuesto con toda mi ayuda y colaboración, con toda la ayuda de colaboración del profesor de apoyo a la integración, con la ayuda de las profesoras de compensatoria, con todo lo que le haga falta.*

En general, y como concluyen algunas investigaciones (Cardona, 2005), estas actitudes que frenan la implementación de adaptaciones curriculares por parte del profesorado pueden deberse a distintos factores: formación en estrategias de aprendizaje cooperativo, formación específica para el diseño y desarrollo de las adaptaciones curriculares, reducción de la ratio por aula y tiempo disponible para planificar un trabajo colegiado entre profesionales, preferentemente, con el profesorado de apoyo y el orientador u orientadora.

Por otra parte, la puesta en marcha de la compensación educativa requiere, además de la incorporación de nuevo profesorado, respuestas organizativas relativas a criterios de agrupamiento del alumnado:

EO1 (párrafo 72): *... fundamentalmente, se van organizando los grupos a través de los dictámenes en el caso de alumnado con necesidades educativas especiales que precisan apoyo de la PT. Si vemos que los grupos no son especialmente numerosos y podemos atender a alguno más, siempre intentamos que sean aquellos que tienen dificultades de aprendizaje o con descompensación educativa...*

Y de reestructuración espacial y temporal del centro.

EO8 (párrafo 65): *Me dicen, claro, puedes hacer grupos pequeños. Grupos que no tuvieran más de quince. Y luego nos rompimos la cabeza porque, claro, aquello fue un trabajo de horarios bastante complicado pero la jefa de estudios que había se implicó, vaya, muy bien y respondió a la idea, y entre ella y yo pues fuimos capaces.*

De la cita anterior, podemos deducir que la flexibilidad organizativa a la que aludíamos, necesita el apoyo del Equipo Directivo en las tareas de gestión. En este sentido, el carácter heterónomo y excesivamente burocratizado de las organizaciones escolares (Santos Guerra, 2000) puede suponer una seria dificultad para lograr la autonomía necesaria para llevar a cabo las decisiones que posibiliten el desarrollo de las medidas de atención a la diversidad.

Sobre estas últimas consideraciones, es interesante destacar el riesgo de considerar los grupos de compensatoria como “cajón de sastre”. Como estrategias útiles para evitar ese riesgo potencial se propone la sistematización -por medio de un guión pautado- que marque las directrices de incorporación del alumnado a las distintas respuestas educativas:

EO3 (párrafo 51): *... la intención es hacer grupos de compensatoria máximo de cinco alumnos, si no, se convertirían en un “cajón de sastre”.*

EO6 (párrafo 7): *... hoy hemos estado elaborando una ficha protocolo para ver qué exigencias (...) qué criterios vamos a establecer para que un alumno vaya o no al aula de apoyo o al aula de compensatoria... porque es muy fácil que un profesor o profesora te diga, este alumno te lo voy a mandar, te lo voy a mandar no, a ver, características del alumno, por qué crees que debe ser sujeto del aula de apoyo o de compensatoria.*

2. La siguiente cuestión, en el estudio que estamos realizando, nos presenta la **tipología de las actuaciones** que se están desarrollando en los centros educativos desde los DO. En líneas generales, consideran que sus actuaciones responden a las premisas básicas del modelo de consulta (Cardona, 2005): intervención integrada en el proceso educativo -diseño y seguimiento de las actividades recogidas en el Plan de Orientación y Acción Tutorial- con profesionales del mismo status profesional y de carácter indirecto:

EO1 (párrafo 20): *trabajamos mucho más de una forma indirecta, trabajamos a través de los profesores, trabajamos a través de las familias, y trabajamos relativamente poco con el alumnado porque no hacemos terapia, o por lo menos no creemos que sea esa una de las funciones que debemos hacer.*

Pasamos a relatar algunas de las situaciones que, en la vida cotidiana del centro, requieren una intervención bien de carácter individual, bien de carácter grupal.

a. Actuaciones de carácter individual

El quehacer de los y las orientadoras entrevistadas tiene un marcado acento de preferencia individual: *fundamentalmente nuestra intervención es individual.* (EO1, párrafo 21) y así lo expresan, tomando como marco de referencia las disposiciones normativas señaladas en la Orden de 27 de julio de 2006 por la que se regulan determinados aspectos referidos al POAT (artículo 10, punto 1).

EO1 (párrafo 18): *...estamos llevando a cabo un proyecto nuevo que es trabajar con los tutores lo que denominamos tutoría individualizada. Sabes que los tutores tienen cuatro horas de tutoría: una tutoría con el grupo, una tutoría de atención a los padres, una tutoría más legislativa, de rellenar papeles y demás, y una tutoría individualizada a alumnos y/o padres. Bueno, pues esa hora la dedicamos para sacar al alumno de clase y con el tutor o la tutora y el departamento de orientación vamos viendo qué tipo de problemas hay, cómo se va adaptando al curso e intentamos llegar a una serie de acuerdos con el alumno... Un seguimiento mucho más individualizado.*

Nos encontramos en las aulas con un sector de la población estudiantil que, como resultado de sus niveles de competencia curricular, requieren por parte del profesorado tutor con la colaboración del orientador u orientadora, un trabajo individualizado.

EO8 (párrafo 91): *Ahora, hay alumnos que bien por un extremo o por otro pues necesitan algo más, casos de alumnos que... yo voy a decir superdotados (...) pues necesitan otro tipo de tratamiento y tal y que se desfasan, se desmotivan... se quedan en una situación un poco rara en cuanto a la atención. Hay que atenderlos. Y claro, ya son casos muy concretos, muy individuales. O alumnos, que es a lo que estábamos acostumbrados, del extremo contrario, ese alumno que se queda descolgado porque tiene menos capacidad, o porque su periodo de absentismo ha sido muy grande y realmente no tiene ni hábitos ni siquiera para estar normalmente en el instituto.*

Así mismo, se presentan situaciones, al margen de las relativas al nivel de competencia curricular, que requieren un tratamiento individualizado para evitar la desmotivación y salvar el ritmo académico. El signo de esta demanda suele ser de tipo personal.

EO8 (párrafo 91): ... hay alumnos que van muy bien en sus estudios y pasarían perfectamente, vamos a decir, desapercibidos en cuanto a rendimiento y notas, de buenas a primeras pues tienen un pinchazo en su evolución como persona, cuestión de chicos, cuestión de chicas, de amistades, sobre todo las amistades pues en la edad de los quince y dieciséis años es tremendo... Y te das cuenta que a esos, o los atiendes... o ese alumno o esa alumna tienen un riesgo de hundirse en el mundo académico porque pierde motivación.

Otro perfil que requiere una acción individual es el alumnado con conducta disruptiva y un entorno familiar no “amable”. Las actuaciones que se arbitran, en este caso, se ajustan a la ocupación de otros espacios con otras tareas académicas: ... se le priva del derecho de asistencia con el grupo ordinario pero asiste al centro y se le articula otro horario y otra serie de actividades (EO3, párrafo 43).

Finalmente, una orientadora añade la atención al alumnado que no tiene claro continuar en el itinerario académico y desconoce los cauces de incorporación al ámbito laboral.

EO7 (párrafo 20): ... a veces tenemos alumnos que, por ejemplo, pues en febrero o marzo si tienen problemas muy gordos y ya tienen más de dieciséis años... y ves que van a abandonar los estudios o tal, pues para darles una salida dentro de las escuela taller o de las casas de oficios si no quieren ir a un programa de garantía social.

b. Actuaciones de carácter grupal

Este tipo de actuaciones se integran en las actividades enmarcadas en el Plan de Acción Tutorial y en los proyectos que se desarrollan en los centros. La convivencia y el trabajo con el alumnado de nuevo ingreso constituyen las dos líneas de trabajo prioritario a nivel de grupo:

EO4 (párrafo 35): Ahora estamos celebrando esta semana... como mañana es el día sobre la violencia de género pues estamos trabajando en las tutorías sobre esto...

EO6 (párrafo 55 y 95): ... al alumnado de nuevo ingreso por ejemplo yo intento todos los años... pues alguna tutoría directa (...) me parece interesante pues con cada nuevo grupo de 1º ... me presente, en donde hagamos algún juego de dinámicas de grupos, en donde les hablo también de la importancia de la convivencia.

... le estamos dando mucha importancia al tema de convivencia y disciplina porque vemos que falla..., con lo cual estamos intentando trabajar el tema éste de las emociones, el tema de todo lo que son los valores en general, la tolerancia.

4. Conclusiones y propuestas

La característica fundamental del alumnado de los centros de Educación Secundaria en los que hemos desarrollado esta investigación es la heterogeneidad. Los rasgos predominantes que identifican a este grupo poblacional hacen alusión a aspectos tales como el lugar de procedencia diverso, bajos niveles de competencia curricular con los que inician el proceso de transición de Educación Primaria a Educación Secundaria, contexto sociofamiliar desestructurado y multiproblemático, conductas disruptivas, ritmo de

aprendizaje lento y desmotivación hacia las dinámicas académicas. Este perfil nos lleva a entender que la atención a la diversidad de modelos de aprendizaje implica un cierto grado de exigencia en la creación de respuestas educativas heterogéneas. Sin embargo, concebir la diversidad del alumnado como un problema/obstáculo o como un reto/oportunidad condicionará las acciones que se desarrollen en el centro y/o en el aula. Este dilema en el modo de entender y atender a la diversidad forma parte de la cultura organizativa de los centros educativos guardando una estrecha relación, de una parte, con el profesorado y, de otra, con la propia organización y funcionamiento del centro.

En relación con el profesorado que realiza su labor docente en Zonas de Actuación Preferente, cobra especial relevancia el rol educador más que el rol instructor. Sin embargo, en Educación Secundaria, uno de los rasgos que caracteriza el perfil docente, según las orientadoras y orientadores consultados, es la carencia de formación psicopedagógica por lo que, en ocasiones, el profesorado encuentra notables dificultades para responder a esa función educadora. En este sentido, podríamos plantear varias líneas de actuación: en primer lugar, el diseño de un plan de formación continua que favorezca el desarrollo de equipos educativos estables en centros de Educación Compensatoria. El diagnóstico previo en estos contextos, es un primer paso incuestionable para diseñar este plan de formación del profesorado que, a su vez, los capacite para elaborar su propio análisis de la realidad en la que están ejerciendo su labor docente. Debemos considerar que el diagnóstico es realizado y utilizado, a veces, de manera errónea e insuficiente puesto que no se analizan las causas que han generado esa realidad, no se arbitran los instrumentos adecuados para obtener la información, no se implica a toda la comunidad educativa en el proceso de análisis de la realidad, no se le dedica el tiempo necesario y no se incorpora a los agentes socioeducativos que están actuando en la zona y que tienen gran información de las causas que generan las principales problemáticas en el entorno.

En segundo lugar, si las necesidades de formación parten de los centros y de los equipos educativos de los centros, lo lógico es que puedan obtener respuestas en sus contextos de origen. Las claves que debemos tener en cuenta en el diseño de nuestro plan de formación aluden a aspectos tales como: el nivel competencial del profesorado en el inicio de la formación, el grado de desarrollo profesional del mismo, la naturaleza que motiva la acción formativa, el efecto esperado a posteriori de la formación, el hecho de que la acción formativa responda a un plan gestionado por el equipo directivo, la cohesión de la cultura colaborativa en el centro y la participación e implicación de líderes pedagógicos que, en nuestro caso, sería la orientadora u orientador.

Los centros escolares, como organizaciones, presentan diferentes facetas estructurales que determinan las dinámicas internas de la comunidad educativa y la capacidad de generar estrategias organizativas adecuadas a una realidad diversa. Los profesionales consultados apuntan algunas de estas estrategias: la reducción de la ratio del alumnado por aula ya que, actualmente, suelen ser grupos numerosos donde la tarea educativa se desarrolla de una forma despersonalizada; la creación de equipos de ciclo en esta etapa educativa regidos por el tutor o la tutora, puesto que esta estructura facilitaría la labor educativa reforzando la acción tutorial y la creación de un contexto educativo de colaboración. Insistiendo en este último aspecto, entendemos que una de las conclusiones más evidentes en este estudio ha sido la necesidad de confluencia de las distintas modalidades de respuesta a la diversidad en un mismo espacio de colaboración. Un trabajo colaborativo en las aulas, parte de la concepción de un centro colaborativo. Para idear dicha cultura de colaboración, las relaciones de trabajo del profesorado tienen que estar mediadas por el equipo directivo y el departamento de orientación. De esta manera, se desarrolla el sentido de comunidad, con un fuerte predominio del apoyo, la relación mutua y el aprendizaje profesional compartido, al igual que vivir la enseñanza como una tarea colectiva, en cooperación e interdependencia y con una visión compartida del centro como conjunto, en el que se comparten valores, procesos y metas.

Las conclusiones y propuestas hasta aquí señaladas inciden en la importancia de la tarea de la orientación como herramienta de apoyo a la inclusión. En concreto, proponemos desde la actuación de la orientadora u orientador, dos modelos de coordinación: pedagógica y de mediación con el entorno. En relación con la coordinación pedagógica, las decisiones que se toman en un centro educativo ejercen una influencia en la vida cotidiana de las aulas afectando, entre otros aspectos, a la creación del grupo-clase, a la distribución de las asignaturas en la banda horaria, a la ocupación de los espacios, a la formación de equipos de trabajo y a la forma de organizar las aulas y los espacios comunes. En este sentido, la orientadora u orientador puede realizar una función de colaboración con el equipo directivo para poner en práctica medidas pedagógicas que mejoren el funcionamiento del centro: integración de diferentes niveles de atención a la diversidad académica y cultural, coordinación de las medidas desarrolladas en el centro y coordinación intercomunitaria mediante la creación de foros de trabajo para establecer propuestas pedagógicas en colaboración con los especialistas - del centro y del entorno- de atención a la diversidad.

En cuanto al trabajo de mediación con el entorno, son varias las actuaciones que podrían emprenderse y en las que los orientadores asumirían labores de mediación: la creación de un Consejo de Coordinación de Zona para establecer pautas de trabajo comunitarias; la elaboración de un mapa de relaciones y recursos que posibilite vertebrar y coordinar las diferentes acciones iniciadas desde los distintos servicios, agentes y contextos socioeducativos; la incorporación de nuevos profesionales a los Departamentos de Orientación (como podría ser la figura de los educadores y educadoras sociales) y, finalmente, la creación de *redes de aprendizaje basadas en la comunidad* (Harasim, Hiltz, Turoff y Teles, 2000) nos permitiría desarrollar actividades en el contexto, permitiendo el acceso a una serie de materiales, recursos y fuentes de información compartidas por todos los agentes socioeducativos de la zona.

Bibliografía

- Aldámiz-Echevarría, M, Alsinet J, Bassedas, E, Giné, Masalles, J, Masip, M, Muñoz, E, Notó, C, Ortega, Á, Ribera, M, Rigol, A. (2005)¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad. Barcelona: Graó.
- Alegre de la Rosa (2000). Diversidad humana y educación. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Arnaiz Sánchez, P. (1997). Integración, segregación, inclusión. En P. Arnaiz y R. de Haro (Coords.). 10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro: actas de la XXII Reunión científica anual de la Asociación Española para la Educación Especial (AEDES) (pp. 313-354). Murcia: Universidad de Murcia.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002) Index for inclusión. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (2002).
- Cardona Moltó, M.C. (2005). Diversidad y educación inclusiva. Madrid: Pearson.
- Coll, C. (1994). El tractament de la diversitat a la LOGSE. *Espais Didactics*, 7, 14-22.
- Coll, C. (2001). Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del fórum universal de las culturas, recuperado de: http://www.innova.uned.es/webpages/educalia/las_comunidades_de_aprendizaje_y_el_futuro_de_la_educacion.pdf
- Coll, C. y Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi, (Comp) Desarrollo psicológico y educación. Madrid: Alianza.
- Echeita, G. (2005). Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad. *Revista Alambique. Didáctica de las ciencias experimentales*, 44, pp. 7-16.
- Fernández Enguita, M. (1999). La escuela como organización: agregado, estructura y sistema *Revista de Educación*, 320, 255-267.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I). *Aula de Innovación Educativa*, 81, 67-72.
- Harasim, L., Hiltz, S.R, Turoff M. y Teles, L. (2000). Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red. Barcelona: Gedisa.
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum*.
- Imbernón, F. (Ed.) (1999). La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Barcelona: Graó.
- León y Huertas, C. de (2009). Análisis de las funciones de los orientadores de los Departamentos de Orientación en las Zonas de Actuación Preferente en la ciudad de Córdoba. Tesis doctoral inédita.
- López Melero, M. (2001). La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha por las desigualdades. En A. Sipán Compañé (Coord.). *Educación para la diversidad en el siglo XXI* (pp. 31-66). Zaragoza: Mila.
- López Melero, M. (2005). Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Archidona: Aljibe.
- Marchesi, A y Martín, E (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza.
- Martín Toscazo, J. y Gelo Morán, E. (2009). Muchos papeles para un solo actor. *Cuadernos de Pedagogía*, 389, 67-69.
- Muntaner, J.J. (2000). Aportaciones de la Educación Especial a las escuelas eficaces. En G. Jové y M.A. Miñambres (Coords.). Atención a las necesidades educativas especiales, de la educación infantil a la Universidad. Actas de las XVIII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial (pp. 77-94). Lleida: Univesitat de Lleida.

- Orden de 27 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos referidos al Plan de Orientación y Acción Tutorial en los Institutos de Educación Secundaria (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 175, de 8 de septiembre de 2006).
- Pascual i Ruiz, J. y Sanjin Dragojević (2007). Guía para la participación ciudadana en el desarrollo de políticas culturales locales para ciudades europeas. Recuperado de http://www.redinterlocal.org/IMG/pdf_Guia_participation_ciudadana_ESP_web.pdf
- Pérez Gómez, A. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.
- Puigdemí, I. (1998). La educación especial en la escuela integradora. Una perspectiva desde la diversidad. Barcelona: Graó.
- Santos Guerra, M.A. (2000). La escuela que aprende. Madrid: Morata.
- Torres González, J.A. (1999). Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas. Málaga: Aljibe.

Buenas prácticas en las distintas medidas de prevención del fracaso escolar en la Comunidad Autónoma de Andalucía¹

Good practices in the different measures to prevent school failure in the Autonomous Community of Andalusia

Maximiliano Ritacco y F. Javier Amores

Resumen

El avance acelerado de los fenómenos de marginación y exclusión social, debido fundamentalmente a los nuevos parámetros de competencia global impuestos por el sistema productivo, ha asignado al contexto educativo un lugar central como respuesta a las demandas de formación y competencias, generando nuevas dinámicas de exclusión. Ante esta problemática, se han considerado como buenas prácticas educativas aquellas que reducen estos procesos fomentando la cohesión social. A través de una metodología cualitativa nos aproximamos a tres centros públicos de enseñanza secundaria ubicados en zonas de riesgo de exclusión social para identificar posibles buenas prácticas en diversas medidas de prevención del fracaso ofertadas en nuestro sistema de enseñanza, con el objetivo de diseminarlas para su posible utilización en diversos contextos y por diferentes actores educativos. Por último, establecemos una conexión transversal entre las buenas prácticas identificadas, a partir de los conceptos de horizontalidad, permeabilidad, equilibrio y flexibilidad, permitiendo entenderlas como acciones conexas y convergentes en pos de objetivos comunes.

Palabras clave: Fracaso escolar, exclusión social y educativa, medidas de prevención, buenas prácticas.

Abstract

The acceleration of the phenomena of marginalization and social exclusion, mainly due to the new parameters of global competition imposed by the productive system, the educational context has been assigned a central place in response to the demands of training and skills, creating new dynamics of exclusion. Faced with this problem have been considered good educational practices that reduce these processes those promoting social cohesion. Through a qualitative methodology we approach three public high schools located in areas at risk of social exclusion to identify potential best practices in various measures to prevent failure offered in our education system, in order to disseminate them for possible use in different contexts and for different educational actors. Finally, we establish a cross connection between the identified best practices, based on the concepts of horizontality, permeability, balance and flexibility, allowing actions to understand them as related and converging towards common goals.

Keywords: School failure, social and educational exclusion, prevention measures, good practices.

¹ Esta aportación es fruto de nuestra participación en un proyecto de investigación titulado “Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO: situación, programas y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía”, desarrollado en el marco del Plan Nacional I+D+I 2006-2009 (SEJ 2006-14992-C06-04/EDUC).

Introducción

Son muchas las medidas que se han venido aplicando para el conocimiento de los factores que inducen al fracaso escolar. Sin embargo, está pendiente un acercamiento más fino a las dimensiones generales y contextuales del riesgo escolar en diferentes contextos geográficos y centros, a sus trayectorias personales y al diseño, desarrollo y resultados de las correspondientes medidas de respuesta. Conocer a nivel macro y micro la realidad y la respuesta al riesgo de exclusión educativa y social, requiere analizar y comprender mejor cómo se construye y cómo se responde a ese fenómeno, valorar condiciones, procesos y resultados y difundir buenas prácticas para actuaciones sucesivas (Escudero y Bolívar, 2008).

Cuando hablamos de buenas prácticas en el ámbito educativo nos asociamos a los ideales que sostienen el modelo del Estado de Bienestar, en donde las mismas se entienden como actuaciones que potencian los procesos de cohesión social a partir del fortalecimiento de las cualidades personales e individuales y buscan reducir el grado de abandono, deserción, fracaso y exclusión educativa.

Desde esta perspectiva, nos aproximamos a tres centros educativos que tienen entre su oferta educativa programas encaminados a reducir o erradicar el fracaso escolar analizando e intentando identificar *buenas prácticas* en clave de cómo los/as profesionales que forman parte de estos programas, y por lo tanto, están en contacto directo con el alumnado en riesgo de exclusión educativa, establecen, actúan, diagraman, planifican y programan el proceso de enseñanza-aprendizaje buscando favorecer la escolaridad, el aprendizaje solidario, la formación ciudadana, etc. y con la finalidad de conseguir el “reenganche educativo” de estos alumnos en riesgo. En este sentido, y en referencia al estado de la cuestión, el concepto de alumnos en riesgo alude a aquellos estudiantes que encuentran, a lo largo de su escolaridad, dificultades acusadas para seguir con provecho el currículo y la enseñanza regular (Klasen, 1999; Vélaz de Medrano, 2005; Martínez, Escudero y otros, 2004 y Vidal, 2009).

Por lo expuesto, hacemos evidente nuestra intención de poder colaborar en la comprensión, análisis y reflexión de las temáticas a las que nos referiremos marcando el punto de partida a futuras incursiones dentro de este ámbito investigativo.

I. Exclusión social

Los procesos de desarrollo global, tecnológico y económico han deparado unas sociedades más avanzadas, con mayores niveles de bienestar² pero también han generado nuevos fenómenos que acaban configurándose como procesos de exclusión social. La exclusión social es un concepto muy complejo de analizar debido, por un lado, a las distintas implicaciones que tiene, y por otro lado, a la creciente complejidad de procesos que la generan puesto que no obedece a una sola causa sino a un cúmulo de circunstancias negativas que a menudo están estrechamente vinculadas.

Se trata de un concepto cuyo significado se define en sentido negativo, en términos de aquello de lo que se carece. En este sentido, su comprensión cabal sólo es posible en función de la otra parte, de la polaridad conceptual de la que forma parte, de su referente alternativo: la idea de inclusión o integración social (Luengo, 2005; Subirats, 2005; Tejanos, 2001 Y 2004). Para Tejanos, el concepto en sí mismo implica una imagen dual de la sociedad, en la que existen integrados y excluidos.

2 La crisis del modelo del Estado de Bienestar actual se debe, en gran medida, a su imposibilidad de quedar fuera de los parámetros económicos-globales sumado a ciertas cuestiones sociales (envejecimiento demográfico, movimientos migratorios, etc.) que empujan a potenciar una serie de procesos estructurales que influyen y reorientan todos los ámbitos del desenvolvimiento humano (Ritacco, 2007; Luengo, Jiménez y Taberner, 2009).

Aunque la exclusión social es un concepto relativamente nuevo, los grandes clásicos de la sociología ya lo analizaban en sus obras. Podemos destacar figuras como Marx, Engels, Durkheim, Tönnies, Bourdieu, Marx Weber, Darhendorf, Parkin, Adam Smith, David Ricardo, John M. Keynes, etc. Cada uno de estos autores, desde diferentes perspectivas, aborda el problema de la redistribución de la riqueza, la marginación económica y la exclusión social.

Adam Smith en su obra “La riqueza de las naciones” de 1776, ya nos habla del papel del estado y del dilema entre eficiencia y equidad. En su teoría de la ventaja absoluta postula que a través de la división del trabajo, la producción especializada y el comercio internacional, la sociedad en su conjunto podría aumentar su riqueza y por tanto el bienestar de todos sus habitantes³.

Marx y Engels nos dan una visión dual de la sociedad clasista, en la que el proletariado representa a la clase excluida que quedaba fuera de todos los privilegios y oportunidades reservados para la clase burguesa³. A diferencia de algunas de las dinámicas actuales de exclusión, la clase oprimida de Marx y Engels⁴ era entendida como un referente alternativo dotado de enorme capacidad de autoorganización e impregnación social, que llevaba el germen de una nueva sociedad (Tezanos, 1999).

La Gran Depresión que se desencadenó tras el crack bursátil del 29 sirvió de justificación para poner en tela de juicio la veracidad de las teorías clásicas. John Maynard Keynes en su obra publicada en 1936, “Teoría general del empleo, el interés y el dinero” demuestra que el Laissez Faires que promulgaban los clásicos no garantizaba el pleno empleo de los factores productivos y podía acarrear recesiones económicas, defiende que el Estado mediante su intervención puede suavizar los ciclos económicos y además, garantizar una mejor redistribución de la riqueza de la implantación de programas sociales⁵.

Max Weber, uno de los fundadores de la sociología moderna, fue el primero que apuntó que los hábitos de consumo y los estilos de vida son los determinantes de la posición social. Durkheim en “La división del trabajo social” de 1893 y en sus obras posteriores, a destacar “El suicidio” (1897), analiza el concepto de anomía y la define como el mal que sufre una sociedad como consecuencia de la carencia de normas. En su teoría de la desviación, Durkheim le asigna una función positiva al colectivo marginado o desviado, siempre que no ponga en peligro la anomía, pues sirve a la sociedad para establecer dónde está el límite de lo considerado como el orden normal, y además nos avisa del peligro de salirse del mismo.

En definitiva, desde una perspectiva socio-económica, estos autores ya se preocuparon del concepto de equidad y redistribución de la riqueza como una de las causas de los problemas de la sociedad, entre cuyas consecuencias se encuentra el fenómeno de exclusión social, lo que nos lleva a afirmar que existe una estrecha relación entre el concepto de marginalidad económica y exclusión social. Sin embargo, las atribuciones más recientes al término de exclusión social se le atribuyen a René Lenoir (1974), en su obra pionera “Les exclus: Un français sur dix” entendiendo que en la actualidad el fenómeno de la exclusión social presenta rasgos y características singulares⁶ (Tezanos, 2004).

2 Más adelante David Ricardo perfeccionará este concepto con su principio de la ventaja comparativa según el cual cada sociedad debería especializarse en la producción de aquellos bienes y servicios para los cuales tenga una mayor ventaja comparativa para conseguir el mayor bienestar de la sociedad en su conjunto.

3 Karl Marx, en su obra cumbre “El capital” publicada en 1867 y en su famoso “Manifiesto comunista” de 1848, escrito junto a su amigo Friedrich Engels, son muy críticos con las teorías económicas clásicas.

4 Entre los principales detractores de las teorías de Marx y Engels podemos destacar a Bakunin, en su “Escrito contra Marx” de 1872, acusa a Marx de someter al proletariado a una nueva dictadura que denomina de socialismo científico, para Bakunin se tiene que abolir todo Estado y no hay que participar en la conquista del poder político, puesto que para él política es igual a exclusión.

5 Una nueva crisis económica en 1973, tras la subida de los precios del petróleo, supuso el fin de la era Keynesiana y la revisión de sus teorías económicas.

6 Considerado el primer autor en utilizar el concepto de exclusión social, aunque realmente en sus primeros escritos sobre el tema este término lo utilizó para referirse a la inadaptación y a la pobreza y no coincide con la compleja dimensión que hoy día abarca el mismo.

Con el paso del tiempo, el fenómeno de exclusión social ha ido evolucionando hacia una dimensión cada vez más compleja, si en un primer momento los clásicos analizaban la dualidad dentro-fuera y los determinante de la pobreza utilizando diversa terminología, los autores contemporáneos en sus diversos informes han ido incorporando en sus formulaciones nuevas dimensiones y factores que la generan.

Los estudios e investigaciones con mayor repercusión acerca del fenómeno de la exclusión social no dudan en confirmar su condición multidimensional (la exclusión como un fenómeno poliédrico, formado por la articulación de un cúmulo de circunstancias desfavorables, a menudo fuertemente interrelacionadas), su condición estructural (no es un hecho aislado o bien coyuntural que se da en determinadas sociedades, sino que es algo más profundo y estable), relativa (depende del contexto y del momento histórico), procesual (quién es excluido e incluido puede variar con el tiempo), dinámica (por su condición procesual), acumulativa, subjetiva, heterogénea (afecta a varios grupos y colectivos), resoluble, politizable y estratégica (es susceptible de ser abordada desde la acción colectiva, desde el tejido social y desde las políticas públicas), su condición espacial y por último, efecto de la reestructuración económica y social (Hernández, 2007; Luengo, Jiménez y Taberner, 2009; Sen, 2000; Subirats, 2005; VI Informe FOESSA, 2008:).

Pero no podemos comprender el término en su totalidad sin mencionar el conjunto de factores que potencian los procesos de exclusión, entre ellos podemos destacar: situación laboral (desempleo, precariedad laboral, carencia de seguridad social, temporalidad, carencia de experiencias laborales previas, etc.), situación económica (carencia de ingresos, ingresos insuficientes o irregulares, endeudamiento, etc.), situación cultural (pertenencia a minorías étnicas o grupos de rechazo, extranjería), situación personal (variables críticas de edad y sexo, minusvalías, alcoholismo, drogadicción, antecedentes penales), situación social (carencia de vínculos familiares fuertes, familias monoparentales o carencia de otras redes sociales de apoyo), situación formativa (grado de escolarización, absentismo, abandono prematuro, analfabetismo, etc.), situación socio-sanitaria (grado de accesibilidad a atención sanitaria), situación residencial (carencia de vivienda, viviendas con infraestructura deficientes, hacinamiento, viviendas en barrios marginales, etc.) y situación ciudadana (posibilidad o no de participación civil y política)(Subirats, 2002 y 2005; Kars, 2004; Tezanos, 2001 y 2004; Hernández, 2007; Luengo, Jiménez y Taberner, 2009).

En los últimos tiempos, este fenómeno se ha ido convirtiendo en un tema central en las políticas sociales de los distintos gobiernos del mundo desarrollado, y la erradicación de la exclusión social no sólo se inserta en las políticas estatales de cada país sino que también se han desarrollado políticas supranacionales destinadas tanto a la integración social en los países miembros de los organismos internacionales como para conseguir acabar con las grandes situaciones de desequilibrio social y pobreza que se dan en el llamado tercer mundo.

II. La educación y la exclusión social

El ámbito formativo adquiere hoy día, en la configuración de la sociedad del conocimiento, una importancia relevante que lo relaciona con los procesos de exclusión social (Luengo, Jiménez y Taberner, 2009). Los déficits y las carencias en cuanto al acceso a la educación formal se han dibujado mediante dos factores: la ausencia de escolarización en edades en que ésta tiene un carácter obligatorio, y la privación del acceso a la educación obligatoria integrada. Ambas situaciones colocan a quienes las viven en una posición de desigualdad de base que vulnera el principio de la equidad.

Esta dimensión formativa se vincula a otras esferas entre las que destacan la económica y la laboral, como muestra la actual Ley de Educación que tiene como uno de sus principios *“la equidad, para garantizar la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento*

compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, y como uno de sus fines, la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales y la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural...” .

Desde que el peso del sistema productivo ha ido tomando fuerza no han tardado en reflejarse cuáles son sus intenciones y demandas al ámbito educativo. (Fromm, 1969; Ilich, 2006; Sabater, 2006). Los nuevos aires reformistas no solo se vinculan con los intereses del sistema productivo, sino que sitúan al contexto educativo como garante de mejores oportunidades sociales económicas y laborales (Dussel, 2000; Subirats, 2005).

Así, el sistema educativo adquiere una especial relevancia como uno de los principales agentes de integración social. Un comunicado de la Comisión europea en 2008 declaraba que “...el reto al que se enfrenta la Unión Europea consiste en intensificar la reforma de los sistemas escolares para que todos y cada uno de los jóvenes, gracias a un acceso y unas oportunidades mejores, puedan desarrollar plenamente su potencial para convertirse en participantes activos en la economía del conocimiento emergente y reforzar la solidaridad social”.

Los centros escolares han afianzado su rol de inclusión distribuyendo más cualificaciones a niveles más elevados y potenciando su función de integración social a alumnado muy diverso, con expectativas diferentes y contradictorias. Por ello, la masificación y diversificación escolar han propiciado el aumento de las diferencias dentro del ámbito escolar y los “resultados escolares” han asumido todo el peso en pos del progreso en la escala social, lo cierto es que los procesos de exclusión son progresivamente incorporados por la escuela desarrollando sus propios mecanismos de segregación (Dubet, 2005; Littlewood, 2004; Luengo 2005; Luengo, J. Jiménez, M. Taberner, J. 2009).

No hace falta echar mano de estadísticas y muchos argumentos para saber que el fenómeno de la exclusión educativa en España es un asunto que nos afecta gravemente. No obstante organizaciones como la OCDE, la Comisión Europea, el Instituto Nacional de Estadística o el Consejo Económico y Social, nos aportan documentación suficiente donde observamos que las cifras que ofrecen son alarmantes. Unos índices tan altos de fracaso escolar (31%) no están justificados en un país con unos niveles de renta como España, con una buena escolarización Infantil y Primaria, así como altos índices de población universitaria (Bolívar y López, 2009). Este fracaso se prolonga en un considerable estrechamiento de la pirámide en la secundaria post-obligatoria en fuerte contraste con los índices internacionales. Aun así, España ha sufrido una evolución bastante notable en los últimos 10 años. En el año 1997, el 32% de las personas comprendidas entre 25 y 64 años poseían el título de Educación Secundaria Obligatoria o superior. En el año 2007, este porcentaje ha mejorado considerablemente hasta alcanzar un 51%. Pero este dato implica que nada menos que el 49% de las personas adultas sólo poseen títulos obligatorios (OCDE, 2009).

Por otro lado, en referencia al alumnado en riesgo de exclusión educativa, según las estadísticas que hizo pública el Ministerio de Educación sobre los estudios de Secundaria, en el curso 2007-2008, de todos los alumnos de 15 años matriculados en centros educativos de nuestro país, sólo el 57% estaban en el curso que les correspondía, es decir, el 42,3% había repetido alguna vez. Los datos reflejan que a medida que aumenta la edad, se incrementa el porcentaje de alumnos que repiten curso. Parece que el recurso de la repetición como medida de prevención del fracaso, se hizo mucho más frecuente en las edades comprendidas entre los 14 y 15 años.

Otro dato significativo son las diferencias que existen entre sexos. Solamente un 52,3% de los hombres alcanza 4º de la ESO con 15 años frente al 63,3% de las mujeres. Todos estos datos dejan patente la paradoja de un sistema educativo en el que supuestamente se favorece la promoción, y al mismo tiempo, tiene elevados índices de repetidores.

Desde esta perspectiva, como señalan Bolívar y López (2009), el abandono sin titulación es una primera consecuencia de la repetición de curso que –además pedagógicamente parece no mejorar el rendimiento de los alumnos. La alta proporción de jóvenes poco cualificados que entran en el mercado de trabajo y que por tanto no acceden al ciclo de Secundaria Superior, además de los efectos sociales que este hecho provoca, tiene costes económicos que se materializan en peores perspectivas de empleo y salarios más bajos. Este es el corolario de tener la tasa más alta de repetición de curso de la OCDE. Al respecto, un 27,7% (20,6% mujeres y 34,5% hombres) del alumnado egresado de la ESO, lo hace sin el título de Graduado en Educación Secundaria (CES, 2009; MEC, 2009 y Eurostat, 2008). Por otro lado, un 2,5% de los jóvenes de 15 años no están escolarizados, porcentaje que a los 16 años aumenta al 5,3% (FOESSA, 2008).

II. La exclusión educativa y las medidas de prevención del fracaso escolar

Ante este panorama desalentador, desde mediados de los noventa se han venido aplicando, en España, diversas medidas extraordinarias encaminadas a disminuir o erradicar esta problemática. Programas de Diversificación Curricular (PDC), Programas de Garantía Social (PGS), Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), Programas de apoyo y refuerzo, Programas de Compensación Educativa, forman parte o han formado parte, como es el caso de los Programas de Garantía Social, de nuestro sistema de enseñanza. Estos programas extraordinarios están dirigidos a la atención del alumnado de ESO que se encuentra con serias dificultades de seguir el currículo y la enseñanza ordinaria, adquirir los aprendizajes convenientes y graduarse, o también, en situaciones todavía más severas de abandonar los centros sin una formación imprescindible que les permita transitar, quizás, a la Formación Profesional de Grado Medio o, tal vez, directamente al mundo del trabajo (Escudero, 2009).

Resulta una cierta paradoja que al tiempo que se han ido incrementando los programas de medidas especiales para prevenir o paliar el fracaso escolar, paralelamente, éste se haya ido incrementando. Sin cuestionar la “bondad” de tales medidas, también es pertinente llamar la atención sobre los efectos potencialmente perversos de políticas educativas que, bajo el pretexto de un “tratamiento especial”, pueden conducir a formas “dulces”, en cualquier caso suavizadas, de exclusión (Canario, Rolo y Alves, 2001).

En el presente estudio nos hemos centrado en el análisis de las prácticas desarrolladas en los *Programas de Garantía Social* (estos programas, que actualmente han sido sustituidos por los llamados Programas de Cualificación Profesional Inicial, estaban destinados a proporcionar una formación básica y profesional a alumnos que no alcanzaban los objetivos de la ESO y que les permitía incorporarse a la vida activa y proseguir estudios, especialmente en la Formación Profesional), los *Programas de Diversificación Curricular* (medida orientada a alcanzar los objetivos y competencias básicas de la ESO y conseguir el título de GESO por parte de los alumnos que precisen de una organización de las materias diferente y de una metodología específica), los *Programas de Educación Compensatoria* (dirigidos a la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas) y los *Programas de Apoyo y Refuerzo* (destinadas a mejorar la integración escolar y social del alumnado que lo precise, así como ofrecerles una guía y orientación, entre otros objetivos), desarrollados en Institutos de Enseñanza Secundaria de la provincia de Granada.

III. Buenas prácticas en las medidas de atención a la diversidad

La utilización del término de buenas prácticas se puede aplicar a ámbitos muy diversos, desde la economía y las políticas sociales para la inclusión social, hasta ámbitos propiamente educativos y escolares. Para Bolívar y Escudero (2008) en el ámbito educativo, se vinculan con enfoques más analíticos correspondientes a la tradición sobre la eficacia, así como con un análisis más genérico del concepto de “buena enseñanza” (Bolívar, 2008). Tal análisis ha partido desde la génesis y el surgimiento de una cultura alrededor a este

concepto alentando la identificación y difusión de proyectos exitosos en el desarrollo de la provisión de una educación de calidad.

En este sentido y desde la perspectiva a la que nos adjuntamos, rechazamos aquellos enfoques de acción que se remiten a fórmulas transferibles, rígidas y estables (Escudero, 2002; Bolívar y Escudero, 2008) siendo partidarios por la identificación y difusión de proyectos que han tenido éxito en la lucha contra la exclusión educativa pretendiendo reflejar la idea de buenas prácticas como parte indispensable de las políticas inclusivas que no responden a iniciativas de corte asistencial sino a dinámicas y socio-comunitarias que intentan reconstruir las relaciones desde parámetros de intervención para diseñar marcos organizativos implicados en la intervención en contextos complejos y de riesgo de exclusión social (Badosa, J. Díaz, L. Giménez, M. De Maya, S. Rosetti, N. 2003: 26).

Dada la complejidad del fenómeno de la exclusión las buenas prácticas analizadas dentro de este tipo de contextos no pueden dejar de entenderse desde una perspectiva relacional. Dicha consideración ha apoyado nuestra investigación apuntando a que las buenas prácticas en las instituciones escolares y las dinámicas de trabajo que las favorecen se relacionan entre sí constituyendo verdaderas estructuras de trabajo conjunto en pos de objetivos comunes.

En relación a ello, nuestro objetivo ha sido orientar nuestra mirada hacia las diferentes acciones y prácticas en las diferentes medidas de atención a la diversidad, atendiendo también a aquellas que han ayudado desplegar un funcionamiento más eficaz de tales medidas en todos los niveles dentro del centro educativo (Luengo, Jiménez y Taberner, 2009, Escudero, 2009; Luzón, Porto, Torres, Ritacco, 2009). Para la identificación, selección y análisis de las buenas prácticas hemos seguido un proceso metodológico que reflejamos a continuación.

IV. Método de investigación

Los datos que se presentan a continuación forman parte del proyecto de investigación *Estudiantes en riesgo de Exclusión Educativa en la E.S.O. Situación, Programas y Buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía* (Acrónimo: EREE) y apuntan a las prácticas y los resultados a los que se está llegando con el alumnado que se encuentra con dificultades para seguir el currículo y la enseñanza regular en la ESO y que están, por lo tanto, en situación extrema de riesgo de exclusión educativa y social.

Dentro de dicho proyecto de investigación, en donde participábamos grupos de investigadores de las Comunidades Autónomas de Murcia y Andalucía, seleccionamos tres centros educativos públicos de educación secundaria obligatoria de la Provincia de Granada (Andalucía) bajo los siguientes criterios⁷: a) ubicados en contextos de déficit socioeconómico, educativo y cultural, b) con alumnado en riesgo de exclusión educativa y social y c) que en dichos centros se identifiquen y describan medidas de respuesta al alumnado con dificultades en riesgo de exclusión, (Programas de Diversificación Curricular, programas de Garantía Social (hoy PCPI), Educación Compensatoria, agrupamientos flexibles, talleres, aulas de acogida, programas de refuerzo, etc.).

El diseño metodológico de nuestra investigación se inserta dentro del paradigma interpretativo, siguiendo una metodología cualitativa, puesto que nos permite conocer las interpretaciones que los actores realizan acerca de la exclusión social y educativa y de las dinámicas que subyacen a generar buenas prácticas dentro de contextos de mayor vulnerabilidad social.

⁷ Los casos fueron seleccionados, en un primer momento, en función de diversos criterios, entre ellos, los geográficos y los académicos, así como la oferta formativa de programas de diversificación y de garantía social o de cualificación profesional inicial, criterios de buenas prácticas, fundamentalmente.

Para el análisis y la interpretación de los datos, se ha tomado como referencia el concepto teórico de *buenas prácticas*. De hecho, a partir de él, y como comentaremos más adelante, se han establecido unos *criterios específicos de identificación de buenas prácticas* (Johnson y Rudolph, 2001; San Andrés, 2004; Badosa y otros, 2003; Ballart, 2007). Dichos criterios se refieren en concreto a las creencias, concepciones, visiones y valoraciones del profesorado, acerca de los programas y sus contribuciones a contrarrestar el riesgo de que los alumnos salgan de la escuela sin la formación debida, por mínima que sea; selección y organización de los contenidos a trabajar, claridad respecto al tipo de objetivos o aprendizajes a lograr, con mención específica al tipo de contenidos y aprendizajes que se trabajan en las medidas estudiadas; tareas escolares, actividades, materiales y relaciones personales y sociales en las clases; evaluación de los aprendizajes y centros, profesorado, familias y comunidad. En nuestro caso, todo ello, orientado hacia las diferentes medidas de atención a la diversidad.

Los instrumentos de recogida de información que se han empleado, incluyeron:

- a. Análisis de datos y documentos oficiales⁸ (de la administración autonómica y provincial; archivos de los centros- tasa de fracaso, índices de repetición, desfase escolar, porcentaje de alumnado atendidos en programas de diversificación, etc.).
- b. Entrevistas en profundidad: hemos realizado 24 entrevistas en profundidad con el objeto de analizar e interpretar las relaciones que pueden existir entre las concepciones que tiene el profesorado de las distintas medidas de prevención del fracaso escolar acerca del vínculo entre su marco laboral y el reflejo práctico en su desempeño diario. Por otro lado, indagar en las estrategias y dinámicas propias de medida analizada y de sus profesionales en el trabajo cotidiano con el alumnado de riesgo exclusión educativa con el objeto de identificar *buenas prácticas*. La elección de los entrevistados/as se ha llevado a cabo mediante un *muestreo por conveniencia*⁹, seleccionando a aquellas personas que realizaban tareas docentes en los ámbitos de interés para la investigación, tales como las aulas ordinarias, la dirección, la jefatura de estudios, el departamento de orientación, los programas de compensación educativa, los programas de garantía social (hoy PCPI), los programas de diversificación curricular, programas de apoyo y refuerzo, etc.
- d. Software de análisis de datos (NVIVO 8)¹⁰: muy útil para organizar y analizar documentos en Word, PDF y archivos de video, fotos y audio. Nos ayudó para compilar, comparar y encontrar sentido a la información de una forma más rápida y segura.

En definitiva, aquí se presentan los resultados cualitativos basados en los análisis de los Institutos de Educación Secundaria (IES) públicos analizados, considerados como unidades de análisis propio, y de forma más concreta, en las entrevistas y observaciones de aula llevadas a cabo en cada uno de ellos.

El *proceso de categorización* comenzó a partir de un cruce entre los instrumentos permitiéndonos iniciar un camino de estructuración de categorías (ámbitos). En esta primer parte del proceso¹¹ la utilización de esquemas de relación fue útil para establecer unidades de registro, indicadores y pre-categorías. A partir de ahí, continuamos con la reducción de los datos¹² aplicando los criterios de identificación de buenas

8 Según Vallés (2009), las ventajas que presenta esta estrategia es el bajo coste que supone la obtención de una gran cantidad de material informativo; la no reactividad, ya que el material documental suele producirse en contextos naturales de interacción social en ausencia del investigador, por lo que no hay que preocuparse por las reacciones que éste puede provocar en las personas cuando se saben investigadas.

9 Al respecto Vallés (2009) nos comenta que las decisiones acerca de la muestra son el fruto de las “contingencias de medios y de tiempo” resultando ambas contingencias en dos criterios maestros de muestreo (CMMC): la heterogeneidad y la economía.

10 Para más información acerca del software NVIVO 8 consultar: http://www.qsrinternational.com/other-languages_spanish.aspx

11 En esta etapa fueron importantes dos vuelcos de información realizados (1ºer y 2º Vuelco de Indicadores). En el primero, se extraen las unidades de análisis y se clasifican en las primeras pre-categorías y en el segundo se escogen aquellos que especifican las estrategias o prácticas realizadas por los profesionales del centro.

12 Reducción de los datos: fase en la cual se lleva a cabo la síntesis y selección de los resultados a lo largo del proceso de categorización para realizar posteriormente las interpretaciones que den lugar a una serie de conclusiones, teniendo en cuenta siempre el marco teórico elaborado (Vallés, 2003).

prácticas (Johnson y Rudolph, 2001; San Andrés, 2004; Ballart, 2007). Como resultado, vimos emerger categorías más generales y comprensivas a las cuales establecimos un orden frecuencial dentro de cada una de ellas:

- Buenas prácticas en el ámbito del contexto del aula.
- Buenas prácticas en el ámbito de la relación con el alumnado.
- Buenas prácticas en el ámbito de la organización del centro y del aula.
- Buenas prácticas en el ámbito de la relación con el contexto.

Las mismas son el resultado del proceso de categorización y permitieron enfocar nuestro trabajo hacia el análisis individual. Sin más, de aquí en adelante intentaremos reflexionar acerca de las primeras confluencias y convergencias de todo este proceso, abriremos la puerta apoyándonos en los pilares ya construidos y nos dirigiremos, con el sustento empírico de las opiniones de los informantes, hacia la identificación y caracterización de aquellas prácticas educativas que promueven el desarrollo, en el sentido de la mejora de los aprendizajes del alumnado en riesgo de exclusión social con el propósito de dotarlas de constancia y permanencia a la hora de diseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En relación a ello, dentro del complejo entramado organizativo y normativo que conforma la estructura formal de la organización (carácter impuesto y externo) circulan las medidas, planes y programas de atención a la diversidad, éstas sumadas a las prácticas que buscamos identificar, intentan responder a las necesidades educativas del alumnado de estos centros. En los próximos apartados procedemos a desarrollar los ámbitos emergentes de las buenas prácticas identificadas.

V. Buenas prácticas en el ámbito del contexto del aula

Las políticas reformistas que se centran en aspectos lejanos a la propia escuela (las que se diseñan en los despachos de la administración) no han tenido los efectos deseados porque, entre otras cuestiones, las mejoras no llegaban a todo el alumnado. Desde una perspectiva ética y democrática todos los esfuerzos reformadores deberían buscar que el beneficio recaiga sobre todos, máxime cuando se trate de personas que se encuentran en riesgo de exclusión social.

Por todo ello, las intenciones apuntan a que los esfuerzos se dirijan, más que al centro en sí mismo, a lo que se hace dentro del aula, o sea, a los procesos y tareas de enseñanza y aprendizaje. Se trata de que el aprendizaje llegue a todos/as y se mantengan en el tiempo. De ahí que el profesorado deba comprender, a través de su desarrollo profesional, el papel que el alumno juega en el proceso de enseñanza y la complejidad de la propia naturaleza del aprendizaje humano, que va más allá de la mera recepción de contenidos académicos. Por otra parte, la práctica docente debe preocuparse, y más en los contextos de exclusión social, por las agrupaciones del alumnado, por las dimensiones de los alumnos (personales, educativas, sociales, culturales...), por el papel del profesor en la interacción personal que sustenta el aprendizaje, el diseño y la planificación de la enseñanza, etc.

Así pues, y respondiendo a esta complejidad, las buenas prácticas en este ámbito se han manifestado en tres sub-categorías en donde es posible observar las diferentes dimensiones que lo forman. Éstas se encuentran situadas en: el ámbito metodológico (individualización), el ámbito evaluativo (criterio flexible) y el ámbito de las actividades, tareas y recursos.

V. a. Individualización y dinamización en los procesos de aprendizaje

Como ya se comentaba, la situación personal, familiar y contextual en la que se encuentra la mayoría del alumnado que pasa por medidas de atención a la diversidad plantea una serie de retos a afrontar por

el profesorado a cargo del trabajo con estos grupos. La dificultad del alumnado por focalizar su atención durante un mínimo de tiempo o la falta de desarrollo de hábitos de convivencia motiva a los docentes a aplicar una metodología de trabajo individualizada, dinámica y basada en la práctica. Así lo expresan los entrevistados:

“El refuerzo de Inglés es una atención muy individualizada. Me dedico a ellos, no paro de moverme a su alrededor, no puedes sentarte, tienes que estar muy pendiente, dinamizar las clases, que no se aburran, variarles las actividades y adaptarles el material, les comento el seguimiento que les hago de sus trabajos, si trabajan más o menos, les voy respondiendo a las dudas o explicándoles cómo deben de hacerlo” (A y R. 2)¹³.

En otro de los centros: “Pretendo crearles una forma de trabajo autónoma, una constancia, un intentar, basándome muchísimo en la práctica individual [...] en un principio no se razona nada, entonces, una vez que ven el resultado, lo razonamos y “esto funciona por esto, de esta manera” y el que ha visto el producto, el fruto, lo entiende, le cuesta menos trabajo” (PGS. 3).

V.b La evaluación como un proceso flexible y herramienta para el aprendizaje

Respaldado por la creciente autonomía profesional de los docentes en su marco de trabajo, el profesorado a cargo propone una evaluación al alumnado que forma parte de estas medidas de prevención del fracaso, evitando caer en la rigidez y la estandarización. En este sentido, las periódicas evaluaciones se convierten en una herramienta más dentro del proceso de aprendizaje de los contenidos buscando suscitar inquietud y motivación. Por otro lado, y alejándose de priorizar la búsqueda de resultados académicos, los profesionales intentan abarcar todas las dimensiones del desarrollo formativo del alumnado. Así lo expresa uno de los entrevistados:

“La evaluación es diferente, los evalúo por el trabajo diario de clase, constantemente revisándoles el cuaderno y me van entregando trabajos prácticos, además de la observación de la clase en cuestiones de actitud, comportamiento. También les hago exámenes muy periódicos de tipo “control” para tenerlos motivados” (C. 2).

En otro de los centros: “Para mí la evaluación pasa por pedir bastantes actividades individuales y algunas actividades grupales donde evalúo cuestiones más relacionadas con la actitud y el trabajo en clase luego en el examen es que relacionen y lo tengo en consideración, pero matizo la nota en función de la libreta, de la presentación de los trabajos, de la actitud propia de clase y de las lecturas que hacen.” (PDC. 3)

Como podemos observar, el profesorado dirige el proceso evaluativo hacia la práctica, brindando posibilidades para superar las dificultades que se le presentan a los estudiantes. Por ello, los objetivos evaluativos han dado lugar a un enfoque que permite valorar y estimular unas competencias basadas en la praxis con miras al futuro laboral de los estudiantes.

13 La codificación de los IES y de los/as entrevistados/as se establece de la siguiente manera: 1= Centro 1; 2= Centro2; 3= Centro 3. C= Compensatoria; AR= Apoyo y Refuerzo; PGS= Programas de Garantía Social; PDC= Programas de Diversificación Curricular; TAR= Tutorías (con alumnado en situación de riesgo de exclusión); O= Orientación; D= Directores; JE= Jefes de Estudio; OT= Otros Profesionales a cargo que no se encuentren en ninguna de las anteriores (Programas, Asociaciones, etc.)

V.c Utilización de actividades, tareas y recursos en pos de un aprendizaje significativo

Cuando nos referíamos al término buenas prácticas apuntábamos a aquellas que logran un impacto perdurable en el tiempo y un aprendizaje aplicable acorde con las necesidades del alumnado, en otras palabras, la búsqueda de significancia en el intercambio entre el docente y el alumno. Para ello es necesaria la utilización actividades, tareas y recursos para lograr este tipo de “ganancias” en el bagaje de los alumnos que se encuentran dentro de las medidas de atención la diversidad. En este sentido y como lo expresan los entrevistados, resaltamos un alto grado de variabilidad, secuenciación, y adaptación en la gestión de las herramientas didácticas mencionadas en pos de “despertar” un proceso de comprensivo de aprendizaje que intenta ampliar las expectativas del alumnado en situación de exclusión educativa y social:

“Hacemos esquemas y trabajos sobre lo que son las instalaciones interiores de una vivienda, luego, intento crearles alguna inquietud, atraerles [...] una vez que se dan cuenta de que todo lo que han hecho manualmente ahora tiene un sentido lógico y lo entienden entonces se consiguen maravillas, es en cuanto que dan ese salto de comprensión y de razonamiento” (PGS 1).

En otros centros: *“Cuando voy a explicar lo hago como si estuviera en párvulos, muy cortito, muy detallado todo, uso el proyector transparencias, vídeos, power points, la pizarra con colores que yo pueda ir cambiando cosas y poder ir haciendo modificaciones [...] no hago ninguna fotocopia, lo tienen que hacer ellos, luego corregimos, los pasan a una libreta, y a un formato específico más técnico” (PGS 3).*

“Para que valoren su trabajo les hago trabajar con los materiales que se pueden encontrar en la calle, que vean lo que pueden costar mirando los catálogos, entonces, hacen un presupuesto en borrador y luego en el ordenador y comprueben en lo que puede ser valorado su trabajo. A partir de ahí, les hablo de las salidas que tienen, y que si avanzaran hacia un ciclo medio o un técnico superior serían muy bien recompensados” (PGS. 2).

VI. Buenas prácticas en el ámbito de la relación con el alumnado

La implicación del profesorado que se encuentra en las medidas de prevención del fracaso es muy importante, ya que le ofrece unas posibilidades de aprendizaje que, posiblemente, no se le presentaría en contextos institucionales más formalizados. Sin más, se denota el carácter formativo, más que instructivo, que se le da a las tareas de aprendizaje, siendo la comunicación oral (cotidiana, espontánea y desregulada) por la que se intenta introducir los patrones de diálogo, convivencia y desarrollo educativo. Así lo expresan los entrevistados:

“Con estos alumnos la idea es generar una complicidad con ellos y eso se logra con el tiempo, y la verdad que los puedes llevar de la mano y luego ya los dejas volar solos [...]al principio hay que ayudarles en ese sentido, hay que hacerles ver el sentido de la utilidad y para eso nuestra labor es fundamental” (C. 2).

En otro centro: “Se establece una relación a nivel profesional pero también un poco como madre, algunas veces hasta amiga, se tienen que establecer otros lazos de alguna manera afectivos y de empatía, sin que dependan exclusivamente de mi [...] el profesor debe cambiar de mentalidad, aquí se trata de una labor social y una labor académica en donde debes crearles unas perspectivas distintas y hacerles ver que pueden evolucionar” (C. 1).

VII. Buenas prácticas en el ámbito de la organización del centro y del aula

La autonomía que la administración educativa le ha otorgado a los centros (LOE, 2006¹⁴) se hace notar cuando analizamos los modos en los que se realizan las gestiones para organizar las medidas de prevención del fracaso. Dicha gestión se caracteriza por un clima de menor regulación y de mayor flexibilidad. En este sentido, la estructura organizativa la vamos a analizar por un lado, a partir de las actuaciones realizadas por el centro que tienen un impacto directo sobre las medidas, y por otro, a través de las estrategias utilizadas por el profesorado en su propio contexto del aula.

VII.a Criterios flexibles en la organización del centro

El aumento de autonomía y descentralización proporciona un alto grado de diferenciación interna en las tareas del profesorado así como una mayor inteligibilidad en el abanico de responsabilidades asumidas por el mismo. Bajo estos parámetros es más probable que se genere un ambiente organizativo en el que el control y la coordinación se orientan hacia un trabajo más colaborativo. Para referirse a este aspecto Fullan (2002) afirmaba que este tipo de dinámicas no podrían llevarse a cabo sin un grado de democracia mínimo dentro del centro. En este sentido, el departamento de orientación cumple una función esencial en la organización de las medidas de atención a la diversidad mediando, adaptando y vinculando tanto los recursos humanos como materiales del centro en función de las necesidades del alumnado. Esto es resaltado por los propios orientadores de dos de los centros analizados:

“Coordinamos todo a través de la orientación intentando pasar por todos los sitios. El enfoque que adoptamos es sistémico, sobre el absentismo, sobre la información de los alumnos y su contexto, luego la organización es flexible, y la implicación y comunicación imprescindible para solucionar problemas, adaptar materiales, mediar, establecer relaciones” (O.1).

En otro de los centros: “La coordinación de los programas siempre se establece a través de los Equipos Educativos, las decisiones se toman desde reuniones con el profesorado, bajo criterios flexibles de movilidad y manteniendo grupos reducidos y brindando experiencias positivas, trabajando por competencias con ellos” (O. 3).

VII. b. Criterios flexibles en la organización del aula

Cuando se trata de organizar al alumnado que se encuentra dentro de las medidas de prevención del fracaso la gestión de los recursos, actividades, tareas, grupos, espacios y tiempos cobra vital importancia. Para ello, es imprescindible la utilización de criterios flexibles en la adaptación de los elementos organizativos de una clase. Dentro de este contexto la organización del curriculum ocupa mucho esfuerzo e interés, sobre todo a principio de curso al establecer los agrupamientos. Éstos se establecen teniendo en cuenta las competencias curriculares del alumnado con el objeto de mejorar los aprendizajes. Así es como lo expresan los entrevistados:

“En compensatoria tenemos dos grupos. Primero, dos grupos para primero, que son niños que entran todos nuevos o que repiten primero, que vienen de los colegios. Entonces hemos dicho, hay dos grupos de compensatoria de primero [que son] los alumnos que tienen más

14 Artículo 120, 1. Los centros dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión en el marco de la legislación vigente y en los términos recogidos en la presente Ley y en las normas que la desarrollen. Artículo 120, 2. 2. Los centros docentes dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización.

retraso curricular, más desfase, Esos niños están en primero A y en primero B integrados, pero luego hay una serie de horas, de las instrumentales, que salen de su grupo, sólo de las instrumentales” (C.1).

En otro de los centros: *“Lo que les beneficia es estar en grupos pequeños y poder proporcionarles el ambiente y el entorno adecuado. Además hay un profesorado específico para cada ámbito de la diversificación [...] yo personalmente intento adaptarles las cosas utilizando un cuadernillo especial, con los mismos contenidos y las mismas cosas pero adaptado, simplificado, yo me adapto a ellos, y ellos se sienten más atendidos, si no, no funciona” (PDC. 3).*

VIII. Buenas prácticas en el ámbito de la relación con el contexto

Cuando nos referimos al “contexto” apuntamos a aquellas instituciones que se relacionan con la actividad del propio centro educativo. Por ello, para el alumnado que se encuentra dentro de las medidas de prevención la vinculación con los otros centros educativos de la zona o del propio municipio, la familia, las instituciones locales (centro de salud, ayuntamiento, asistencia social, etc.) las empresas y otras menos conocidas también colaboran con su desarrollo educativo. Dentro de esta amplia gama de interacciones hemos resaltado como los estudiantes que pertenecen a los programas de garantía social (hoy PCPI) al realizar su período de prácticas en empresas o instituciones locales no solo ponen a prueba los conocimientos adquiridos en sus respectivos talleres sino que se implican dentro de un marco laboral que los nutrirá en todas las dimensiones de su desenvolvimiento. Así lo expresan los entrevistados:

“Ahora van a empezar mañana las prácticas, 2 van al ayuntamiento, 2 a una residencia, al INEM, otros van a la UTL, otro al Consorcio, otro al Centro de Salud, y si bien no van a estar en puestos de responsabilidad, yo lo que quiero es que para lo que tengan que hacer que sean responsables, que es para lo que les hemos estado preparando, para que el comportamiento” (PGS. 3).

En otro de los centros: “...y ahora tienen un camino, una inquietud, ahora 5 o 6 de la clase van a hacer prácticas de empresa, 2 o 3 se van a ir a Granada a la Nissan, otros a la Wolksvagen, de hecho algunos de ellos ya tienen una beca para hacer las prácticas, entonces ¿sirven de algo estas cosas? los PGS etc..., pues sí [...] la experiencia me dice que siempre hay alguno que sale y tiene la inquietud de seguir estudiando” (PGS. 1).

Con respecto a las asociaciones, programas y planes que colaboran con las medidas de prevención del fracaso educativo, autores como Ballart (2007) apoya la idea de que los centros educativos no pueden vivir ignorando la realidad social y cultural, ya que los mismos necesitan de la implicación y colaboración de las agencias, agentes, instituciones, empresas, etc., que operan en el contexto. Por ello, este tipo de dinámicas y prácticas de colaboración con las medidas de atención a la diversidad han estado presentes como un principio pedagógico en la gestión educativa que se realiza en los centros analizados. Desde el ayuntamiento, las empresas, asistentes sociales, el centro de salud, la administración de justicia, instituciones como Cáritas, asociaciones como SOREMA¹⁵, el orden público, programas como el MUSE¹⁶,

15 Caritas- Sorema es una subvención que piden entidades organizaciones no gubernamentales de colaboración a la población con diferentes tipos de problemáticas.

16 El programa MUSE es promovido por la Fundación Internacional Yehudi Menuhin (IYMF). Dicha fundación es ideada por Yehudi Menuhin (1916-1999), “violinista del siglo” y humanista excepcional. Desde el año 1991 IYMF se constituye como una Asociación Internacional sin ánimo de lucro. Entre uno de sus bloques de trabajo fundamentales se encuentra el Proyecto MUSE, la música y las artes como fuente de equilibrio y convivencia. El trabajo en Red de la IYMF promueve la colaboración entre países

etc., participan, colaboran y apoyan la compleja labor educativa que tienen encomendada estos centros. etc. Así pues, como se refleja en los siguientes fragmentos, las entidades y asociaciones proporcionan recursos y colaboran de forma desinteresada con los centros para atender de forma más individualizada al alumnado que se encuentra en las medidas atención a la diversidad repercutiendo en la mejora de sus aprendizajes. En este caso los profesionales que acuden desde la Asociación SOREMA o desde la Fundación Yehudi Menuhin aportan la siguiente información:

“Nosotros lo que hacemos es una especie de lazo entre la familia, el centro educativo y los alumnos, trabajamos en colaboración con las instituciones educativas especialmente con la población gitana [...] organizamos los alumnos que están en las medidas de atención a la diversidad, hacemos grupos y los distribuimos durante seis horas y ya somos su referente en la clase y para su casa [...] analizábamos todo a través de ellos, problemas, sugerencias” (OT. 3).

En otro de los centros: *“Pertenece al Programa MUSE de la Fundación Yehudi Menuhin y nuestro objetivo es educar a través del arte, sociabilizar y dar valores a estos adolescentes que están en riesgo de Exclusión social. Apoyamos a lo que se hace en Educación Compensatoria, en los Programas de Garantía Social, etc. en una serie de horas que tenemos para hacer nuestros cursos de formación” (OT. 1).*

En uno de los centros un grupo de madres (algunas de etnia gitana y otras no) que tuvieron a sus hijos escolarizados y que trabajan conjuntamente con el profesorado y con las familias, acuden al centro diariamente para intermediar en conflictos, situaciones de abandono escolar, absentismo reiterado, etc. Están apoyadas por Cáritas y el Ayuntamiento y se las denomina “las madres mediadoras”:

“Dependemos de Cáritas y del ayuntamiento y estamos haciendo aquí lo que es la mediación familiar [...] venimos al instituto diariamente y cogemos las listas, hablamos con los profesores, de los problemas con los niños, los partes y hablamos con las familias [...] hablamos con los niños de cuando faltan o de su comportamiento [...] hacemos de madres...” (OT. 1).

Hasta aquí hemos reflejado las buenas prácticas identificadas dentro de las medidas de prevención del fracaso escolar organizadas en diferentes ámbitos. Su clasificación y análisis permitió que a partir del siguiente apartado avancemos hacia un segundo nivel de interpretación.

Así pues, de forma conclusiva, indagaremos acerca de cómo la relación entre la forma de conducir los procesos de enseñanza aprendizaje por los profesionales que trabajan en las medidas de prevención del fracaso en los centros investigados y la proliferación o potenciación de *buenas prácticas* se define en una serie de características comunes y transversales que no solo simplifican los criterios de identificación y selección de las mismas sino que permiten entenderlas como acciones conexas y convergentes dentro de un mismo marco de actuación.

para la realización de proyectos bilaterales o multilaterales, intercambio de producciones artísticas, intercambio de profesores, de artistas o de niños y producciones de materiales pedagógicos y artístico s. El MUSE comenzó a desarrollarse en Suiza en 1994. Desde entonces ha crecido hasta implantarse en 443 escuelas de quince países de Europa, colaborando actualmente en el programa 892 artistas y participando en el mismo, a nivel europeo, a más de 45.000 niñ@s. El Programa se implanta desde un trabajo coordinado entre los artistas, los profesores de los centros y los equipos directivos, así como de éstos con los profesionales que coordinan el Programa en el Ministerio de Educación y Cultura, las Consejerías de Educación de las distintas Comunidades Autónomas y en la Fundación Yehudi Menuhin España. La finalidad es el fomento de las Artes como base educativa, especialmente de la música, el canto, el teatro, la danza y las artes plásticas, en el ámbito escolar como herramienta que favorece la integración social educativa y cultural de niños y niñas desde el respeto a la diversidad. El trabajo se realiza a través de talleres impartidos por artistas en activo con experiencia pedagógica, Las actividades MUS-E se imparten en los centros escolares, dentro del horario lectivo, y se prolongan durante el curso escolar. Información disponible en: <http://www.fundacionmenuhin.org/programas/musel.html>

IX. A modo de conclusión

Autores como Johnson y Rudolph (2001) o Ballart (2007) han afirmado que las dinámicas y actuaciones capaces de potenciar *buenas prácticas* se centran en el meso nivel (centro educativo) y el micro nivel (contexto del aula). Ambos niveles implican por un lado, una política de gestión y gobierno del centro, y por otro, la repercusión de lo anterior dentro del contexto del aula sumado a la forma de elaborar y conducir los procesos de enseñanza aprendizaje por parte del profesorado. En este sentido, y dentro del contexto investigado, lo que han potenciado tales políticas, así como las características de las *buenas prácticas* identificadas lo podemos resumir en cuatro conceptos clave: horizontalidad, permeabilidad, flexibilidad y equilibrio. Estos aportes teóricos vienen avalados por autores como Fullan (2002), Bolívar (2005), Domingo (2005).

Así pues, la horizontalidad tiene que ver con las relaciones y el liderazgo compartido en la distribución de las fuentes del poder. En este sentido, la búsqueda de equidad se apoya desde modelos procesos democráticos y de colaboración. La *permeabilidad* apunta a las relaciones entre los diferentes espacios profesionales (comunicación e intercambio ágil) y con el entorno. Por ello, la relación del centro con el contexto debe ser permanente y constante. La *flexibilidad* se refiere a la conformación de estructuras organizativas a través de criterios dúctiles en la organización y coordinación del funcionamiento del centro educativo. Se refleja en cuestiones como la ordenación (agrupación), movilidad (rotación), nivelación, individualización y adaptación de espacios y tiempos que permitan rápidas modificaciones, etc. Por último, el *equilibrio* implica la puesta en marcha de una serie de actuaciones de seguimiento, diagnóstico y asesoramiento, que permitan llevar el control sobre el funcionamiento escolar y el desarrollo del alumnado en cuestiones como la asistencia, habilidades sociales, desarrollo académico, etc. A continuación analizaremos cada uno de ellos de forma individual.

Buenas Prácticas basadas en la *horizontalidad*

Aquellas *buenas prácticas* basadas en la *horizontalidad* han permitido un grado mínimo de equidad y consenso en el desenvolvimiento de cada uno de los núcleos de actuación que convergen en el trabajo con las medidas de atención a la diversidad estudiadas. Autores como Bolívar y Escudero (2008) las han valorado positivamente. Las *buenas prácticas* que responden a este eje fueron identificadas en tres ámbitos diferenciados: *liderazgo compartido, distribución de los recursos, y objetivos y criterios comunes*.

Como afirman Fullan (2002) o Bolívar (2005), el liderazgo en todos los contextos de la organización que promueva una participación democrática en las actuaciones, permitirá una mayor implicación y la colaboración de los participantes. En este sentido, éstas cuestiones se han reflejado en como las modificaciones en la planificación, adaptaciones, agrupamientos o refuerzos, distribución de horarios, etc., realizadas por el profesorado vinculado a las medidas de atención a la diversidad, si bien se gestionan formalmente desde la dirección o el departamento de orientación respetan el consenso y la cohesión entre los diferentes núcleos de trabajo (departamentos, agentes de colaboración externa, etc.).

Este tipo de prácticas se han asociado también a la gestión de los recursos tangibles e intangibles vinculados con las medidas de atención a la diversidad de los centros investigados. De esta forma quedó de manifiesto como la distribución de las tareas, la gestión de los espacios, el desarrollo de proyectos, etc., se han realizado de manera equitativa, consensuada, en otras palabras, respetando parámetros de horizontalidad. A modo de ejemplo, los proyectos que se llevaban a cabo conjuntamente con asociaciones locales se realizaban bajo un alto grado de consenso y acuerdo entre los participantes elevando el nivel de integración y la potenciación de habilidades sociales de los mismos. En este sentido, las prácticas que implicaban la acomodación o la negociación de los recursos, de los horarios o de las planificaciones han

denotado la dependencia de cualquier elemento curricular a la consecución de unas metas compartidas y valoradas por el colectivo vinculado a las medidas. En muchos de los casos, dicha tarea involucraba verdaderas estrategias de articulación, distribución, sesión voluntaria y reducción de horas oficiales entre los docentes para poder establecer un trabajo efectivo con el alumnado con más dificultades. Por ello, la rotación de los espacios (o su delimitación específica para un uso determinado), el uso de la planificación o un horario personalizado, etc., han sido valorados como un recurso de convivencia e integración, así como de identificación con un lugar y espacio propios (Jhonson y Rudolph, 2001).

Por último, los criterios que se han utilizado a la hora de organizar los tiempos y los espacios de las medidas de atención a la diversidad buscaban alcanzar un carácter consensuado teniendo en cuenta el interés y la disponibilidad de cada profesional en el momento de establecer la asignación de los grupos. También se han integrado y considerado cuestiones solicitadas o relacionadas con el alumnado (afinidad, identificación), o vinculadas con el contenido y la densidad de la carga horaria de la asignatura (ubicación dentro del horario diario y semanal) todas ellas han permitido facilitar desarrollo formativo de los procesos de enseñanza aprendizaje (Bolívar, 1996; Murillo, 2003).

Buenas Prácticas basadas en la *permeabilidad*

Cuando nos referimos al término *permeabilidad* resaltamos aquellas *buenas prácticas* que han permitido el tránsito constante de información y experiencias entre los participantes de las medidas de atención a la diversidad, o bien, que representan nexos de unión y acercamiento entre los implicados de las mismas. La identificación de este eje se hizo más evidente en aquellas *buenas prácticas* vinculadas al *ámbito de relación con el alumnado* adjunto a las medidas de atención a la diversidad. Así pues, dentro de este eje hemos podido seleccionar las nociones más importantes para en el sostenimiento del mismo pudiéndolo resumir en: *Intercambio-Integración-Intermediación*.

En este sentido, dicho contenido ha sido resaltado de forma constante por los entrevistados manifestando la importancia de ciertas prácticas que permiten la movilidad de todo tipo de elementos entre los núcleos, grupos y subgrupos dentro de la estructura organizativa que sostiene a las medidas de atención a la diversidad (información, agentes, instrumentos, alumnado, profesorado, etc.) Por este motivo, se describe como óptima y deseada una permeabilidad sostenida en todos los espacios de actuación a partir del *intercambio, integración, e intermediación* (Arriba, 2002; Gomà y Subirats, 2003).

Dichos mecanismos son considerados imprescindibles, y teniendo en cuenta los testimonios, han sido valorados en aquellas iniciativas que impulsaron: el intercambio e integración de proyectos conjuntos o apoyos y refuerzos coordinados con entidades ajenas al centro (centros locales, instituciones locales, empresas, etc.), la integración colaborativa de los padres en tareas con el alumnado (madres mediadoras), cuestiones relacionadas con una organización personalizada del centro en relación con el alumnado vulnerable intentando mantener un nivel de integración mínimo que no caiga en el desarraigo del dichos alumnos de sus grupos de referencia. Por último se ha valorado notoriamente la utilización de ciertos instrumentos diseñados (agendas de seguimiento, libretas de comunicación, etc.) en función de las necesidades del alumnado adjunto a las medidas que han facilitado la intermediación entre profesores, alumnado, familia, etc.

Buenas Prácticas basadas en la *flexibilidad*

Las *buenas prácticas* basadas en la *flexibilidad* nos han remitido a indicadores organizativos del centro como: los criterios de agrupación del alumnado, la asunción de nuevos roles por parte del profesorado, la individualización de la enseñanza en la búsqueda de una mayor personalización, etc., que han sido muy valorados por autores como Domingo (2005).

Así pues, la organización y planificación coordinada bajo criterios flexibles ha sido manifestada en aquellas buenas prácticas relacionadas con la coordinación y la planificación general y específica del centro orientada hacia las medidas de atención a la diversidad (Murillo, 2003; Bolívar y Escudero, 2009). Cuestiones como la ordenación y adaptación de los grupos y los criterios de movilidad y nivelación de los participantes, se ven optimizados dentro de una estructura en la que se deben evitar la rigidez y la jerarquización. Así mismo, y de acuerdo con Bolívar (1997) se ha valorado el trabajo del equipo directivo y el departamento de orientación para adaptar y consensuar la gran variabilidad de situaciones utilizando para ello parámetros flexibles en cuestiones como: el agrupamiento del alumnado (número de alumnos, necesidades, expectativas, etc.), la coordinación y fusión de áreas instrumentales (evitar la monotonía, promover la multidisciplinariedad y la vinculación teoría-práctica), la rotación de los docentes y el alumnado entre las medidas de atención y los grupos de referencia, etc.

Buenas Prácticas basadas en el *equilibrio*

Por último, las *buenas prácticas* basadas en el *equilibrio* han sido valoradas como aquellas que intentan mantener, ante el gran cúmulo y tránsito de tareas e información resultante de la puesta en marcha de las medidas de atención a la diversidad, un cierto control y regulación que se concreta en aspectos como el *seguimiento*, el *diagnóstico* y el *asesoramiento*.

Las prácticas de *seguimiento* al alumnado son referidas positivamente por autores como Gutiérrez (2001); Murillo (2003) o Ballart (2007) y son considerados también en los relatos de los entrevistados cuando se refieren al control exhaustivo y reiterado de las entradas y salidas del centro, el de la asistencia, etc. Dichas tareas en muchas ocasiones se realizan en colaboración conjunta con instituciones locales y/o con la utilización de instrumentos diseñados expresamente para tal fin, como agendas personales, cuadernillos, libretas, partes, etc.

A partir de este seguimiento y en concordancia con autores como Badosa y otros (2003), se ponen en práctica programas y planes de *diagnóstico*, en los que también intervienen otras instituciones locales, muchos de ellos realizados en las etapas de transición del alumnado (antes de la ESO, antes del Bachillerato), entendidas éstas como momentos críticos en las trayectorias de los estudiantes.

Por último, y en consecuencia de las prácticas de seguimiento y diagnóstico se han podido rescatar diferentes prácticas de *asesoramiento* a partir de los diagnósticos realizados ya sea desde acompañamientos, refuerzos, apoyos, por parte de los profesionales del centro hacia el alumnado adjunto a las medidas, o a partir de estrategias de implicación externa y colaborativa de instituciones locales o de las familiares del alumnado, cuestiones que son apoyadas por Domingo (2005).

X. Avisos, moderaciones y orientaciones investigativas

En nuestros días el discurso acerca de la calidad en la educación es muy amplio y discordante. Desde nuestra postura nos referimos a que todos tengan las mismas oportunidades finales para proseguir su desarrollo personal y profesional conforme a sus capacidades y competencias en tanto que los niveles de aprendizaje de todo el alumnado se equilibren. Esto responde al sentido democrático y de equidad que impulsa a que los mejores esfuerzos se tienen que centrar en el aprendizaje, en lo que se hace en el aula, en el centro educativo, apoyando en todo momento el trabajo del profesorado.

En nuestra investigación, luego de analizar la información recogida de las observaciones del aula, identificamos de forma general un uso tradicional de la metodología que se utiliza, una prevalencia de los canales de transmisión de la información, la figura del profesor es la portadora del conocimiento, la

utilización del libro de texto como herramienta principal, etc. Por ello, podemos afirmar que si los diseños didácticos de aula no desarrollan planteamientos más creativos, participativos y vinculados con la realidad que circunda a los estudiantes las políticas organizativas de los centros estarán limitadas a la hora de buscar optimizar los aprendizajes del alumnado.

Ahora bien, es un hecho que los IES analizados no constituyen en sí mismos unidades de colaboración dado que son los departamentos los que asumen este protagonismo, y esto, a pesar de los esfuerzos para dinamizar la organización de los centros para que fluya la información, la participación y así la complicitad para trabajar en equipo. En este sentido, es muy difícil hablar de “comunidad” en sentido pleno, dado que es el profesorado el que está adscrito y se siente más identificado a los estamentos profesionales que con una idea cohesionada del centro en el que trabajan. Por ello, partiendo de los intereses de la comunidad, al ofrecerse distintos proyectos educativos, se refleja la idiosincrasia y personalidad del propio centro, por un lado, y por otro, se empieza a romper la uniformidad de los centros estatales, lo cual permite conformar un tipo organización institucional más acorde con los tiempos que corren.

Relacionado con lo anterior se debe destacar que no todo el profesorado está vinculado al proyecto educativo del centro e incluso hay sectores que están en contra de este tipo de prácticas. Así pues, la implicación en las dinámicas que se han estudiado, las relacionadas con la exclusión educativa, son planeadas por un sector, aunque amplio, del centro. Esto nos hace estar atentos de la necesidad de un enfoque de criterios y objetivos explícitos de los que se debe dar cuenta, no a la administración, sino más bien a la propia comunidad escolar, ya que no están tardando en observarse los efectos de la autonomía y la descentralización que opera en los IES.

Por estas vías, con este tipo de propuestas, se introducen los indicios de la mercantilización de la educación, y si no es así, los buenos resultados no llegarán a todos los estudiantes. En este sentido, si pretendemos mantener posiciones fuertes en el sentido de una equidad que implique a todos y así poder hablar de calidad de la educación de forma cabal, sin ser necesario remitirnos a las formas que se ajustan a la estandarización de los resultados y a las listas de ranking escolares. Por estos motivos, las políticas deben apoyar formas responsables de organización que posibiliten el crecimiento profesional del profesorado y la creación de contextos de trabajo en los que la implicación de todos y todas sea un hecho.

En general la investigación ha posibilitado una serie de opciones para seguir analizando los resultados. Dentro de las medidas analizadas, hemos tratado con especial interés los antiguos Programas de Garantía Social (PGS). En este sentido, se pueden identificar buenas prácticas de los nuevos Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) para establecer análisis comparativos entre ambos programas e indagar en las diferencias existentes en los distintos marcos de acción. Identificar posibles buenas prácticas en los PCPI, puede proporcionarnos un mayor conocimiento sobre estos programas, con vistas a la mejora de la estructura, el desarrollo de los mismos y la calidad de la formación del alumnado adjunto a estos programas. Por otra parte, y a modo más general, existen numerosas opciones: la buena enseñanza y aprendizaje en el aula; los altos grados de diferenciación en las tareas y dinámicas internas de los centros que las crean; la descentralización en la toma de decisiones; el declive de la jerarquización y la importancia del trabajo colaborativo; el vínculo entre las relaciones personales y el apoyo constante al éxito del profesorado; y el nuevo papel del liderazgo educativo, entre otras.

Bibliografía

- Arriba, A. (2002). "El concepto de exclusión en política social". Unidad de Políticas Comparadas. CSIC: Documento de Trabajo, 2, 1, 44- 59.
- Badosa, J., Díaz, L., Giménez, M., De Maya, S., Rosetti, N. (2003). Nuevas políticas para la inclusión social: agenda pública y prácticas significativas. Barcelona: Instituto de Gobierno y Políticas Públicas- Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ballart, X. (2007). Banco de buenas prácticas del proyecto la mujer inmigrada. Proyecto La Mujer Inmigrada. Igualdad, participación y liderazgo en el ámbito local, Guía de buenas prácticas Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona: Instituto de Gobierno de Políticas Públicas.
- Bolívar, A. (1996). "Cultura escolar y cambio curricular". Revista Bordón, 48, 2, 169-177.
- Bolívar, A. (1997). "Liderazgo, mejora y centros educativos." En Medina, A. El liderazgo en educación. Madrid. UNED, pp. 25-46.
- Bolívar, A. (2005). "¿Donde situar los esfuerzos de mejora?: política educativa, escuela y aula". Revista de Educación Social. 26, 92, 859-88.
- Bolívar, A y Escudero, J.M. (2008). Documento de trabajo para el análisis de buenas prácticas. Estudios de casos. Universidad de Murcia.
- Bolívar, A. y Escudero, J.M. (2008). Documento de trabajo para el análisis de buenas prácticas. Estudios de casos. Universidad de Murcia.
- Bolívar Botía, A., López Calvo, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado,13, 3.
- Canário, R., Rolo, C. y Alves, N. (2001). Escola e Exclusao Social. Lisboa: Educa.
- Consejo Económico y Social (2009). Sistema educativo y capital humano. Informe 1/2009 del CES. Madrid, 3/03/09. Disponible en: <http://www.ces.es>
- Domingo, J. (2005). "Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos". Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3, 1, 33- 55.
- Dubet, F. (2005). "Exclusión Social, Exclusión Escolar". En, Luengo, J. (2004), Paradigmas de gobernación y de exclusión social en educación. México.
- Dussel, I. (2000). "La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina", Ponencia en las X jornadas LOGSE. España.
- Escudero, J. M. (2009). "Fracaso Escolar y Exclusión Educativa", en Revista del curriculum y formación del profesorado,13, 3, 108- 140.
- Escudero, J. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. Revista del curriculum y formación del profesorado, 3, 107- 143.
- Escudero, J. M. y Bolívar, A. (coords.) (2008). Respuestas organizativas y pedagógicas ante el riesgo de exclusión educativa. X Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (Actas). Madrid: Wolters Kluwer.
- EUROSAT (2008). Early school leavers. Disponible: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/>
- Fromm, E. (1969). El arte de amar. Madrid. Paidós.
- Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio. Barcelona. Octaedro.
- Fundación FOESSA (2008). VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2008. Madrid: Cáritas Española Editores. Disponible en <http://www.foessa.org/quePensamos/nuestrasPrioridades/index.php?MzI%3D>

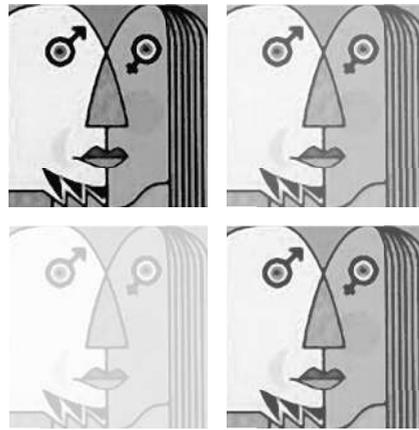
- Gomá, R. y Subirats, J. (2003). “Estado de Bienestar y Exclusión Social: Hacia una Nueva Agenda de Políticas de Inclusión”. En, Garde, J. Informe2003, Políticas Sociales y Estado del Bienestaren España. Barcelona. Fuhem.
- González, M. y Escudero, J. (1987). Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo. Barcelona. Humanitas.
- Gutiérrez, S. (2001). Evaluación de los programas de Garantía Social en la provincia de Sevilla. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Hernández Pedreño, M. (2007). Exclusión Social y Desigualdad. Murcia. Edit. UM. Ilich, I. (2006). Obras reunidas I. Madrid. FCE.
- Johnson, D. y Rudolph, A. (2001). Beyond Social Promotion and Retention: Five Strategies to Help Students Succeed. Naperville: Learning Point Associates. Disponible en: www.ncrel.org. (jul. de 2010).
- Karsz, S. (2004). La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices. Barcelona: Gedisa.
- Klasen, S. (1999). Social Exclusion, Children and Education: Conceptual and Measurement Issues. OECD Reports
- Littlewood, P.; Herkommer, S. y Koch, M. (2004). “El discurso de la exclusión social: un análisis crítico sobre conceptos y modelos de interpretación”. En, Luengo, J. Paradigmas de gobernación y exclusión social en la educación. Mexico. Pomares.
- LOE. Ley Orgánica 2/ 2006, 3 de mayo, de Educación.
- LOGSE. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- from ongoing efforts, Newbury Park. Corwin Press. pp. 216–250.
- Luengo, J. (comp.) (2005). Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea. Barcelona y México: Ediciones Pomares.
- Luengo, J., Jiménez, M., Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. Revista Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado. 13, 3, 23- 46.
- Luzón, A.; Porto, M; Torres, M.; Ritacco, M. (2009). “Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia”, en Revista del curriculum y formación del profesorado, 13, 3, 216- 238.
- Martínez, F., Escudero, J. M., González, M^a T. García R. y otros (2004). Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro. Proyecto (PL/16/FS/00) Financiado por la Fundación Séneca. Murcia.
- MEC (2009). Datos y Cifras. Curso escolar 2009/2009. Madrid. MEC, Secretaría General Técnica.
- Murillo, J. (2003). “El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros Docentes”. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1, 2, 20- 43.
- Sabater, F. (2006). El valor de educar. Barcelona. Editorial Ariel
- San Andrés, R. (2004). Guía de Buenas Prácticas por el Empleo para Colectivos Vulnerables. Buenas Prácticas en la Inclusión Social. Madrid: Cruz Roja española SEN, A. (2000). Social Exclusion: concept, application, and scrutiny. Philippines. Asian Development Bank. Manila.
- Subirats, J. (2002). “Dimensiones de la Exclusión Social. Los factores territoriales y comunitarios en las políticas de inclusión”, En, Área Social, Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Castilla-La Mancha, 2, 34- 53.

- Subirats, J. (2005). Análisis de los factores de exclusión social. Fundación BBVA, Documento de trabajo nº 4. Disponible en http://www.bbva.es/TLFU/dat/DT_2005_04.pdf
- Tezanos, J. F. (2001). La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Tezanos, J. (2004). Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer Foro sobre Tendencias Sociales. 2ª edición actualizada y ampliada, Madrid. Sistema.
- Vallés, M. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid. Síntesis.
- Vallés, M. (2009). Entrevistas Cualitativas. Cuadernos Metodológicos. Madrid: CIS.
- Vélaz de Medrano, C. (2005). Cómo prevenir el rechazo y la exclusión social. Cuadernos de Pedagogía, 348, 58-61.
- Vidal Fernández, F. (2009). Pan y rosas. Fundamentos de exclusión social y empoderamiento. Madrid: Fundación Foessa.



COLABORADORES DE ESTE NÚMERO

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





COLABORADORES DE ESTE NÚMERO

Francisco Javier Amores Fernández, amores@ugr.es

Licenciado en Psicopedagogía por la Universidad de Granada (España) y es Maestro en Educación Física. Forma parte del Grupo de Investigación FORCE HUM-386 (Formación Centrada en Escuela). Está cursando estudios de Doctorado y recientemente ha obtenido el Diploma de Estudios Avanzados con la máxima calificación presentando un estudio titulado “*Los estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la Enseñanza Secundaria. Los PCPI como medida de prevención del fracaso escolar*”. Ha participado en Proyectos de Investigación relacionados con la exclusión social y educativa. Actualmente, trabaja en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada (España) con una beca de Formación del Profesorado Universitario (FPU) y participa en un Proyecto I+D sobre Liderazgo Pedagógico.

Cecilia Barría Navarro, cbarria@uctemuco.cl

Educadora Diferencial, mención Deficiencia Mental. Master en Integración de Personas con Discapacidad Intelectual de la Universidad de Salamanca España. Actualmente es académica de la Escuela de Educación Diferencial de la Facultad de Educación y forma parte del Comité Asesor de la Dirección Extensión y Vinculo de la Universidad Católica de Temuco. Se ha desempeñado como co-investigadora del proyecto FONIDE N° 412007 “Educación Inclusiva ¿Mito o Realidad?” y ha participado como expositora en diversos seminarios nacionales e internacionales. Actualmente imparte docencia en diversos programas de postítulo.

Jorge Castillo Peña, jorge.castillo@undp.org

Sociólogo de la Universidad Católica de Chile y Master en Ciencias de la Educación de la Universidad Paris VIII. Especialista en temas de educación, pobreza y juventud. Actualmente se desempeña como coordinador del Proyecto “Educación y Desarrollo Humano” del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en Chile (PNUD) y como investigador del Informe de Desarrollo Humano del mismo organismo. Como académico imparte los cursos de Sociología de la Educación y Sociología de la Juventud en la Universidad Diego Portales. Anteriormente trabajó en el Ministerio de Educación, en la coordinación de políticas tendientes a mejorar la calidad de la educación de la enseñanza secundaria y a disminuir la deserción escolar. También se desempeñó como académico de la Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez.

Ximena Damm Muñoz, xdamm@uct.cl

Educadora Diferencial mención Trastornos en Audición y Lenguaje. Doctora en Formación del Profesorado por la Universidad de Extremadura España. Magíster en Educación con mención en evaluación Directora de la Carrera de Educación diferencial de la Universidad Católica de Temuco. Participación como co-investigadora en diversos proyectos del MINEDUC, entre ellos, “Evaluación del programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas básicas de sectores pobres P-900; “Taller de Integración de las prácticas en Formación Inicial Docente; “Fortalecimiento y evaluación del desempeño docente de los estudiantes de prácticas iniciales y terminales”; Investigadora principal “Educación inclusiva ¿mito o realidad? FONIDE – MINEDUC.

Carlota De León y Huerta, edllehuc@uco.es

Doctora por la Universidad de Córdoba, es profesora del Área de Didáctica y Organización Educativa en Educación en la Universidad de Córdoba.

Ha colaborado como investigadora en diferentes proyectos de investigación, innovación y formación del profesorado destacando: *La transición escuela obligatoria- trabajo. Los departamentos de orientación de los IES y la inserción laboral de los alumnos que abandonan la escuela tras la ESO; Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO: Situación, Programas y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía.*

Ha participado en distintos eventos científicos nacionales e internacionales cuyas temáticas han versado en el estudio de grupos poblaciones desfavorecidos y excluidos, la construcción de escenarios de intervención inclusiva y la participación de la mujer en los foros sociales.

Karla K. Kral, kkral@ucol.mx

Doctora en antropología sociocultural por la Universidad de Kansas (agosto, 2004). Actualmente es Profesora-Investigadora de Tiempo Completo en la Universidad de Colima, Facultad de Pedagogía, e Integrante del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel I). Trabaja las líneas de investigación de “Género y educación” y “Educación y cultura”, enfocando en género, educación y migración; y globalización, género y educación. Ha publicado en las revistas La Ventana, Urban Anthropology, Revista Mexicana de Investigación Educativa y Géneros. Actualmente es Coordinadora de dos proyectos de investigación con la Secretaría de Educación Pública-Colima (México), “Educación Básica sin Fronteras: Diagnóstico de Estudiantes Transnacionales en el Estado de Colima” y “Educación Inclusiva en el Estado de Colima”.

Dora Inés Munevar, dimunevarm@unal.edu.co, munevardora@gmail.com

Académica colombiana, posdoctorada en Estudios de Género (Buenos Aires), doctora en Ciencias Políticas y Sociología (Programas Teoría sociológica: comunicación, conocimiento y cultura; Perspectiva de género en ciencias sociales) (Madrid), magistra en Sociología de la Educación, abogada, fonoaudióloga (Bogotá). Profesora titular de la Universidad Nacional de Colombia, adscrita al Departamento de Comunicación Humana, Facultad de Medicina; y vinculada a la Escuela de Estudios de Género, Facultad de Ciencias Humanas. Investigadora del I.D.H., Estudios sobre Desarrollo Humano, (Dis) Capacidades, Diversidades. Integrante de grupos de investigación dedicados al trabajo académico, el desarrollo humano, el cuerpo y las diversidades. Las investigaciones recientes, además de recuperar la presencia y las voces de mujeres y hombres de distintos grupos humanos como sujetos políticos, sujetos de comunicación, sujetos cognoscentes y sujetos conocidos, constituyen expresiones articuladas entre género, poder, movilidad humana, ciudad, cuerpo, ciencia, tecnología, excelencia, reflexividad, productividad, modernización e inclusiones.

Lucila Parga, lucilaparga@prodigy.net.mx

Doctora en Ciencias Sociales, línea Sociedad y Educación y Maestra en Estudios de la Mujer por la Universidad Autónoma Metropolitana. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores SNI, cuenta con el Perfil Deseable PROMEP; es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa COMIE y del Registro CONACYT de Evaluadores. Profesora- investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional-México donde es responsable del *Proyecto de Investigación La Red del Observatorio de la Reforma a la Secundaria* auspiciado por Conacyt. Las líneas de investigación que trabaja son: género y educación, política educativa en educación básica, formación docente y violencia en las escuelas.

Rolando Poblete Melis, rolandop@mi.cl

Doctor en Antropología y Master en Investigación Social por la Universidad Autónoma de Barcelona. Magíster en Políticas Sociales por la Universidad Arcis y Licenciado en Filosofía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Sus principales investigaciones están ligadas al ámbito educativo, con énfasis en la perspectiva intercultural, desarrollando trabajo de campo en escuelas con presencia de niños y niñas mapuche y migrantes peruanos en la región metropolitana (Santiago). Así mismo, ha desarrollado trabajo de campo en barrios de la comuna de Santiago en que conviven chilenos y peruanos. Por otro lado, ha trabajado como consultor en diversas instituciones dedicadas a la promoción social y también en la Comisión Económica

para América Latina y el Caribe, CEPAL y para el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IPE-UNESCO Buenos Aires, en la iniciativa latinoamericana “Equidad en el acceso al conocimiento de niños y niñas en condición de pobreza”. Actualmente es docente del Magíster de Educación Inclusiva de la Universidad Central.

Damaris Morales F., *dmorales@uct.cl*

Profesora de enseñanza general básica, Magíster en Educación Intercultural Bilingüe en contexto mapuche. Directora de Carrera Pedagogía en Educación Básica Intercultural en contexto Mapuche Universidad Católica de Temuco.

M. de los Ángeles Olivares, *edlogam@uco.es*

Doctora por la Universidad de Córdoba, es profesora del Área de Didáctica y Organización Educativa en Educación en la Universidad de Córdoba.

Ha colaborado como investigadora en diferentes proyectos de investigación, innovación y formación del profesorado destacando: *Escenarios, tecnologías digitales y juventud en Andalucía; La transición escuela obligatoria- trabajo. Los departamentos de orientación de los IES y la inserción laboral de los alumnos que abandonan la escuela tras la ESO.*

Ha participado en distintos eventos científicos nacionales e internacionales cuyas temáticas han versado en el estudio de grupos poblaciones desfavorecidos y excluidos, la construcción del perfil de los y las profesionales de la formación ocupacional y la participación de la mujer en los foros sociales.

Florentina Preciado Cortés, *fpreciado@ucol.mx*

Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara. Líneas de investigación: Educación y género; Cultura y educación. Profesora-investigadora de tiempo completo de la Facultad de Pedagogía; México. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel I), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y de la Red de Estudios de Género del Pacífico Mexicano. Publicaciones recientes: “El tiempo y el espacio de las académicas” (2006); “Repercusión del embarazo y la maternidad en la vida académica de las estudiantes universitarias” (2007); “Ser y quehacer docente en la última década. Un estudio cualitativo del impacto de las políticas de formación en el profesorado” (2008); “Mujeres y hombres en el espacio laboral universitario” (2008); “Las académicas ante la política de pago por méritos. Un estudio en la Universidad de Colima” (2009).

Ofelia Reveco Vergara, *orevecov@ucentral.cl*

Doctora © en Educación UAHC. Magíster en Ciencias Sociales con Mención en Sociología de la Cultura. ILADES, 1990. Educadora de Párvulos. Universidad de Chile. Santiago. Actualmente Coordinadora de Investigación. U Central Chile. Se ha desempeñado como Investigadora o evaluadora por más de treinta años realizando investigaciones y evaluaciones para SCH Noruega, UNESCO/OREALC, BID, OCDE, OEA, etc. Ha desempeñado diversos cargos académicos y ha sido Profesora Invitada a diversas Universidades Pedagógicas. Actualmente es académica de la Maestría en Educación Infantil en la Universidad Central de Chile y del Magíster en Política Educativa de la Universidad Alberto Hurtado. Ha desempeñado altos cargos en el Gobierno de su país tales como Vicepresidenta Ejecutiva (Directora Nacional) de la Junta Nacional de Jardines Infantiles y Directora Técnica de la misma institución. Ha realizado asesorías, investigaciones y evaluaciones en diversos países de Latinoamérica. Tiene 12 libros publicados y más de 200 artículos. Ha recibido el Premio Linda Volowsky entregado por el Colegio de Educadoras de Párvulos de Chile a la educadora que más ha contribuido al desarrollo académico del campo y el Premio Claustro de Honor entregado por la Asociación Mundial de Educadores Infantiles.

Paula Riquelme B, *riquebra@uct.cl*

Doctora en Educación por la Universidad de Barcelona España. Docente de la carrera de Educación Diferencial de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Experta universitaria en Estimulación Temprana, Logopedia y Psicomotricidad. Magíster en Educación, mención Evaluación. Sus áreas de investigación están relacionadas con equidad en educación superior, atención temprana y rezagos del desarrollo e innovación en educación especial. Ha participado en estudios y proyectos de carácter nacional, relacionados con Educación Inclusiva, competencias profesionales del profesional de la Educación Especial en Chile, Sistema de tutorías para estudiantes en contextos de pobreza en educación superior.

Maximiliano Ritacco Real, *elrita@correo.ugr.es*

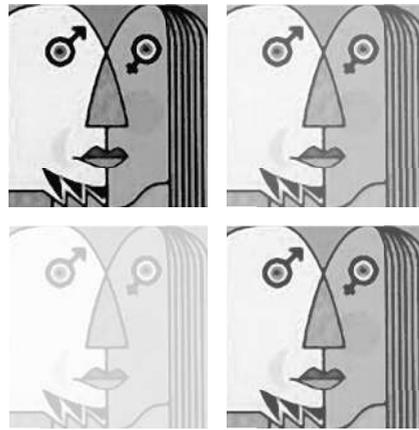
Maestro en Educación Física, Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Granada y actualmente Doctorando en período de “Tutela de Tesis”. Es miembro activo del grupo de investigación *Políticas y Reformas Educativas* (HUM308) dedicándose a las líneas de investigación que versan sobre las situaciones de riesgo e influencia de la inclusión-exclusión social en los sistemas educativos. Bajo estas temáticas ha participado con Universidades Latinoamericanas en proyectos docentes subvencionados por la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo, e investigador contratado en diversos proyectos I+D subvencionados por entidades autonómicas, nacionales y europeas.

Mirna Villegas Díaz

Dra. en Derecho y Postgraduada en Criminología por la Universidad de Salamanca. España. Licenciada en Ciencias Jurídicas y sociales por la Universidad de Chile. Investigadora Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales Universidad Central de Chile. Coinvestigadora en el proyecto Anillos en Género y Cultura (SOC 21) del Centro de Estudios de Género para América Latina y El Caribe de la Universidad de Chile. Directora y Coordinadora Académica del Magister en Derecho Penal. Universidad Central. Profesora postgrado Facultad de Derecho. Universidad de Chile. Sus líneas investigativas son: Tratamiento jurídico del terrorismo; Derecho Penal y Género; Pluralismo cultural, Pueblos originarios y Derecho Penal.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





NORMAS DE PUBLICACIÓN DE LA REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Los artículos que se envían a la Revista deberán reunir las siguientes condiciones:

- Se publicarán artículos de investigación científica, referencias de proyectos de investigación, reseña de libros tanto en idioma español o inglés que observen las normas APA de edición.
- Enviar ejemplar en papel y archivo digital por correo postal o correo electrónico. Material que no será devuelto de no ser editado.
- Los artículos deben ser inéditos o de escasa difusión en Latinoamérica, No deben estar en proceso de publicación en otros medios.
- El formato general de la publicación debe contener los siguientes referentes: tamaño carta, letra Times New Roman 12, espacio y medio, margen 3 y tener una extensión aproximada de 25 páginas.
- Adjuntar datos del o los autores, correo electrónico, institución, dirección, teléfono, email.
- Incluir resumen en español e inglés de no más de 100 palabras y un máximo de 5 descriptores o palabras claves.
- El proceso de corrección de los artículos aceptados por el Comité Editorial serán informados al autor para sus correcciones.
- El proceso de arbitraje (anónimo) contempla doble evaluación ciega por pares.
- El editor se reserva el derecho de incluir el artículo en la sección libre o monográfica de la revista.
- Los autores son responsables del contenido científico y los puntos de vista expresados.
- El autor o autores recibirán dos ejemplares de la revista.
- El editor de la revista queda facultado para publicar, en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Mejora de la Escuela RINACE, el artículo aceptado en versión impresa y electrónica, lo que se comunicará al autor señalando información de ubicación.

Los trabajos deben ser enviados a nombre de **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Escuela de Educación Diferencial, Facultad de Educación Universidad Central de Chile. Santa Isabel 1278, Santiago de Chile. Fonos: (56-2) 5826770 - 5826720 – 5826758**

Vía correo electrónico a: Cynthia Duk, cduk@ucentral.cl

