

Currículo y equidad de género en la primaria: una mirada desde el aula : estudio realizado en tres escuelas estatales de la ciudad Lima	Titulo
Espinosa, Giuliana - Autor/a;	Autor(es)
Educación y procesos pedagógicos y equidad : cuatro informes de investigación	En:
Lima	Lugar
GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo	Editorial/Editor
2004	Fecha
	Colección
Escuelas primarias; Educación de género; Educación; Pedagogía; Lima; Perú;	Temas
Capítulo de Libro	Tipo de documento
http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Peru/grade/20120828112401/curriculo.pdf	URL
Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.0 Genérica http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



Currículo y equidad de género en la primaria: Una mirada desde el aula

Estudio realizado en tres escuelas estatales de la ciudad Lima¹

Giuliana Espinosa

1. Introducción

En las últimas décadas nuestro país ha realizado un notable avance hacia la equidad de género en el ámbito educativo. Así lo demuestra el análisis de la evolución de indicadores estadísticos del sistema escolar, donde se aprecia que la brecha de género en aspectos como acceso, permanencia y promoción prácticamente se ha cerrado en primaria, mientras que en secundaria se ha reducido de manera significativa. Esto ha llevado a que los niveles de escolaridad de la población estén tendiendo a equipararse en el país para toda la población menor de 20 años².

Respecto de los indicadores de calidad del sistema, las últimas evaluaciones nacionales de rendimiento, realizadas por el Ministerio de Educación, han identificado algunas diferencias significativas por género en el logro académico alcanzado en las áreas de matemática y comunicación. Aunque dichas diferencias no aparecen de manera sistemática en todos los grados evaluados y ni en todas las

¹ La investigadora agradece de manera especial a Marielena Zavala y Alex Ríos por el trabajo y compromiso que han mostrado con esta investigación en todo momento. Agradece también a Tania Pacheco, Alberto Torreblanca y Angélica Montané por su apoyo en la construcción de los instrumentos de evaluación del rendimiento; a Martín Benavides y Liliana Miranda por sus valiosos comentarios y por el apoyo ofrecido en las diferentes fases del proyecto. Finalmente, agradece y dedica esta investigación a todos los directivos, docentes y estudiantes que con su cooperación y buena disposición hicieron posible la realización de la misma.

² Guadalupe y Miranda, 2001.

evaluaciones realizadas, los resultados sugieren que existe una tendencia a que los varones rindan mejor en matemática y las mujeres en comunicación³.

Resultados similares han sido encontrados en estudios internacionales. Por ejemplo, la prueba PISA 2000-2001⁴, que evaluó aptitudes para la vida en estudiantes de 15 años en más de 40 países del mundo, encontró que en 15 de los países participantes los estudiantes varones obtuvieron promedios significativamente más altos en la escala de aptitud para la matemática (en el resto de países las diferencias en esta escala no fueron significativas), mientras que las mujeres de todos los países que participaron en dicho estudio obtuvieron promedios significativamente más altos en la escala de aptitud para la lectura, a excepción de Perú e Israel donde las diferencias no fueron significativas⁵.

Asimismo, otro estudio internacional realizado en 35 países del mundo sobre lectura en cuarto grado de primaria ha arrojado resultados contundentes: en todos los países participantes las niñas rindieron significativamente mejor que los niños en la escala de lectura aplicada (Ogle *et al.*, 2003). Estos resultados aparecen asociados a los tipos de motivación e intereses que expresan hombres y mujeres respecto de las asignaturas evaluadas; así, en el caso de PISA 2000-2001, se encontró que en la mayoría de los países, las mujeres tienden a expresar alto interés por la lectura y poco interés por las matemáticas, mientras que con los varones sucede lo contrario⁶.

Los resultados mencionados sugieren que persisten algunas diferencias de género importantes en los logros educativos y en los tipos de motivación expresados por varones y mujeres. Pese a ello, se percibe que, en términos generales, al menos en los sistemas educativos que han participado de estos estudios, se han visto significativamente reducidas o eliminadas las tradicionales desventajas de las mujeres en los resultados de aprendizaje. Incluso se

³ UMC-GRADE, 2001; Espinosa y Torreblanca, 2002.

⁴ Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (en inglés, Programme for International Student Assessment).

⁵ OCDE / UNESCO-UIS, 2003.

⁶ *Ibíd.*

plantea que es necesario, a la luz de los resultados mostrados por evaluaciones como PISA, que la agenda de equidad de género incorpore el tema de la desventaja de los varones en el área de comunicación.

En materia de marco curricular y normativo, el Perú también acusa avances en lo que a equidad de género se refiere: el sistema educativo ha incorporado en su discurso la necesidad de favorecer desde las aulas la igualdad de oportunidades. La estructura curricular de primaria, por ejemplo, propone trabajar el tema de género como contenido transversal. El diseño curricular de la nueva secundaria, por su parte, establece, dentro del área de desarrollo social, el trabajo directo de contenidos vinculados con el tema de género, estereotipos y discriminación. Además, sugiere el trabajo en clase de temas como “la mujer en la historia peruana” abordando aspectos como su invisibilidad histórica, su situación jurídica y política, los movimientos y organizaciones de mujeres, entre otros.

Sin embargo, pese a que el marco curricular y los estudios mostrados ofrecen información alentadora respecto de la evolución de nuestro sistema educativo hacia la búsqueda de una mayor igualdad de género, Stromsquist (2003), en el análisis que realiza sobre las políticas educativas de nuestro país, señala que estos esfuerzos no han estado debidamente articulados.

Adicionalmente, más allá de la normativa, algunos estudios cualitativos han puesto de manifiesto que otros aspectos menos explícitos, como las creencias de los y las docentes respecto de los roles de género, median entre el discurso y la práctica, generando una suerte de mensaje paralelo, y a veces incluso contradictorio, con las intenciones de equidad explicitadas oficialmente⁷.

Según Sadker y Sadker (1982)⁸, los estudios realizados sobre el tema de currículo con relación a las diferencias de género han detectado seis sesgos principales en los espacios educativos:

- a) El sesgo lingüístico: supone la utilización mayoritaria del género masculino para referirse a ambos sexos. En contraposición a este tipo de

⁷ Tovar, 1998.

⁸ Citado en Marchesi y Martín, 1998.

sesgo se propone el uso de un lenguaje inclusivo en el que hombres y mujeres estén realmente representados y representadas.

- b) El estereotipo: supone la incorporación de estímulos que refuerzan los estereotipos de género en los materiales didácticos y libros de texto. Tales como la asociación de figuras femeninas y masculinas a determinados tipos de ocupaciones, actividades o juegos, o a determinadas características de comportamiento.
- c) La invisibilidad: el papel de la mujer en el desarrollo científico, la historia, las ciencias sociales o el arte apenas ha sido recogido en comparación con la presencia protagónica que se le ha dado a los hombres, generando una suerte de invisibilidad de la mujer en el entendimiento de la naturaleza y desarrollo de la humanidad.
- d) El desequilibrio: es el tipo de sesgo que privilegia el punto de vista masculino y margina u olvida otras alternativas que ayudarían a recoger la contribución de las mujeres. Este problema fue observado por Sadker y Sadker (1982) en el diseño de los materiales curriculares.
- e) La irrealidad: es decir, la visión de la situación familiar tradicional, en la que se considera la pareja formada por un hombre y una mujer y sus hijos, desconociendo variaciones importantes y cada vez más frecuentes de este modelo, como son las familias monoparentales o las familias sin hijos. La forma tradicional de ver a la familia está fuertemente asociada a una distribución estereotipada de roles dentro de ella, donde las mujeres son las que se ocupan de las tareas domésticas y los hombres son los encargados de buscar el sustento fuera de casa.
- f) La fragmentación: la presencia de las mujeres en los materiales curriculares, de acuerdo con Sadker y Sadker (1982), suele aparecer en muchas ocasiones como un añadido al texto básico sin que ello suponga una integración real a su estructura.

La investigación de Sadker y Sadker se realizó sobre la base de análisis de materiales curriculares. Sin embargo, existe evidencia empírica de que esta transmisión de estereotipos no solo se da desde los materiales educativos, sino que se introduce en la propia interacción pedagógica. En una investigación

realizada en nuestro medio, Tovar (1998) encontró que muchas veces el tipo de participación estimulada en las clases refuerza algunos estereotipos de género.

En la línea de ahondar en el entendimiento de este tipo de fenómenos es que se plantea la presente investigación cuyo objeto se formula a continuación.

2. Objeto del presente estudio

Dado el papel innegable de la escuela como agente socializador, introducirse en los procesos que se desarrollan en ella es de particular relevancia para entender los mecanismos de reforzamiento o, por el contrario de cambio, de actuales inequidades sociales como las desigualdades de género.

Este estudio se planteó con el objeto central de retratar el manejo del tema de género desde la dinámica del aula como escenario en el que tienen lugar las principales interacciones didácticas entre estudiantes y docentes. Sin embargo, tal como señala Ogbu (1981), aunque las interacciones didácticas más relevantes se dan en dicho espacio, lo que sucede dentro del aula no puede entenderse aislado de su contexto inmediato, que es la escuela, ni del contexto sociocultural al que, a su vez, esta última pertenece. Por esta razón, se consideró relevante desde el planteamiento del estudio, el análisis de procesos vinculados a la institución educativa en su conjunto, así como la interpretación de la información obtenida considerando las características socioculturales de la población atendida por cada una de las instituciones participantes.

Por otro lado, en este tipo de investigaciones, el carácter formativo de la institución educativa conduce naturalmente a centrar gran parte de la atención en el proceso pedagógico, en lo que se enseña y en lo que se aprende. Lo que se enseña, en teoría, debería responder, a su vez, a lo que se programa o se busca enseñar, es decir, a la intención educativa.

Así, se esperaría, en términos ideales, consistencia entre las intenciones educativas, el desarrollo de las clases y los aprendizajes alcanzados por estudiantes varones y mujeres. Si esta relación fuese así de perfecta, para favore-

cer un aprendizaje determinado bastaría con programarlo adecuadamente. Ergo, para desarrollar una conciencia de equidad de género, sería suficiente tener explicitado tal objetivo en una programación bien hecha.

Sin embargo, pese a que es indudable que una adecuada programación ayuda, sería ingenuo pensar que la relación entre esta y los aprendizajes de los estudiantes es directa y transparente. Por ejemplo, es de central importancia la capacidad de los docentes para desarrollar la compleja tarea de enseñar y el manejo que tienen de los contenidos que han de ser desarrollados en las sesiones de aprendizaje. También existe la posibilidad de enseñar contenidos no programados, que pueden incluso estar en abierta contradicción con las intenciones explicitadas oficialmente. Así, la interacción didáctica está mediada por procesos muy complejos, vinculados también con dimensiones menos explícitas como pueden ser las creencias y valores de los actores que forman parte de ella.

Para abordar esta dimensión menos explícita que acompaña al proceso pedagógico, tal vez uno de los constructos de mayor utilidad en investigaciones educativas de carácter etnográfico sea el de “currículo oculto”. Este constructo fue acuñado por W. Jackson para hacer alusión al “significado latente” de los contenidos, tareas e interacciones escolares.

Según este autor, cada estudiante y cada docente deben dominar el currículo oculto para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela. Así, según los hallazgos que Jackson reporta, en una institución regida por la tradición, muchas veces la vida en el aula exige de los estudiantes paciencia, e incluso, resignación: cualidades frecuentemente dispuestas al servicio del mantenimiento del *status quo*.

Considerando la complejidad del proceso descrito y los numerosos elementos que toman parte en él, el marco del presente estudio buscó aproximarse al tratamiento del tema de género desde diferentes planos del currículo: el intencional, el enseñado y el aprendido.

De esta manera, sobre el denominado *currículo intencional*, es decir, sobre lo explícitamente propuesto en términos de objetivos o propósitos educativos sobre este tema se busca responder dos preguntas: i) ¿Cuáles son las intenciones educativas “conscientes” respecto del tema de género? y ii) ¿Cuáles son

las concepciones e ideas de los y las docentes respecto de los roles de género y de la educación sexual? Sobre el *currículo enseñado*, es decir, sobre lo que se enseña independientemente de si estuvo o no programado, se han planteado las siguientes preguntas de investigación: iii) ¿Qué contenidos vinculados con el tema de género son trabajados en las clases? ¿Cómo son abordados dichos contenidos? iv) ¿Qué mensajes verbales relacionados al tema de género transmiten los y las docentes en las clases? y v) ¿Cuáles son los patrones de participación de alumnos y alumnas promovidos en el aula? Finalmente, sobre el *currículo aprendido*, es decir, sobre aquello que se aprende independientemente de si fue o no enseñado, la investigación buscó responder las siguientes preguntas: vi) ¿Cómo son los patrones de rendimiento de estudiantes varones y mujeres en las áreas de comunicación y matemática? vii) ¿Los niveles de popularidad y aceptación social entre pares son similares para estudiantes varones y mujeres? viii) ¿Cuáles son las concepciones sobre los roles de género que tienen estudiantes varones y mujeres? y ix) ¿Existen diferencias entre las preferencias vocacionales de varones y mujeres?

En el análisis de estos planos curriculares se presta especial atención a aquellos contenidos latentes que refuerzan los estereotipos de género, así como a aquellas medidas pedagógicas que, por el contrario, los combaten. Para identificar la presencia de estos sesgos y prácticas, la presente investigación emplea como insumo la clasificación de tipos de sesgos realizada por Sadker y Sadker (1982) a partir de sus estudios sobre el tema de currículo en relación con las diferencias de género reseñada en el apartado anterior.

3. Metodología y características del estudio

La naturaleza compleja de nuestras preguntas de investigación y la poca experiencia acumulada en nuestro medio sobre el tema exigió una aproximación al objeto de estudio principalmente cualitativa, descriptiva y abierta. Por esta razón se tomaron algunos elementos propios de investigaciones etnográficas:

- a) Se buscó lograr una descripción “densa”, es decir, una descripción fiel de la naturaleza del discurso y significado social del tema de género que tiene cada una de las escuelas en estudio (Wilcox, 1982).

- b) Se observaron los procesos escolares en estudio en el espacio físico y psicológico en que se desarrollan cotidianamente, respetando su orden natural, lo que permitió analizar los códigos, relaciones y significados de estos dentro de su contexto.
- c) El análisis y el acopio de información fueron hechos de forma paralela; de acuerdo con los hallazgos, algunas vetas de análisis fueron abandonadas y otras profundizadas.
- d) Se buscó privilegiar el uso de instrumentos cualitativos, como observaciones, entrevistas a profundidad y análisis documental. Sin embargo, también se hizo uso de instrumentos más estructurados, como registro de frecuencias, escalas y pruebas.

3.1. Escuelas participantes

El estudio se situó en tres escuelas de primaria de la ciudad de Lima, la elección de las escuelas fue intencional y respondió a criterios de tamaño y población atendida (ubicación), tal como se muestra en el cuadro siguiente.

Cuadro 1. Características de la muestra

<i>Escuela</i>	<i>Distrito</i>	<i>Ubicación</i>	<i>Turno</i>	<i>Tamaño</i>	<i>NSE</i>
1	Villa el Salvador	Urbano marginal	Mañana	Pequeña	Bajo
2	Miraflores	Urbana	Mañana	Pequeña	Medio
3a	San Juan de Miraflores	Urbana	Mañana	Grande	Medio
3b			Tarde	Grande	Bajo

Los grupos de aula observados y evaluados pertenecían al tercer ciclo de la primaria, es decir, a quinto y sexto grados. En total fueron ocho secciones de sexto grado y cinco secciones de quinto grado.

3.2. Acopio de la información y aplicación de instrumentos

Escalas aplicadas a los estudiantes

La aplicación de escalas a los estudiantes se realizó durante las últimas semanas de noviembre y la primera de diciembre.

Pruebas de rendimiento: Los estudiantes de las secciones estudiadas fueron evaluados con pruebas estandarizadas de rendimiento en las áreas de comunicación y matemática. Dichas pruebas fueron construidas usando una selección de ítems de las pruebas de cuarto y sexto grados empleadas por el Ministerio de Educación en la evaluación nacional del 2001.

Escala sobre concepciones de género: Esta escala fue aplicada de manera colectiva a todos los estudiantes de los grupos de aula que participaron del estudio. Dicha escala formula ideas sobre aspectos vinculados con el tema de género, a las que los estudiantes debían responder “sí” o “no” según estuvieran de acuerdo o en desacuerdo con la idea expresada. Adicionalmente, se preguntó a los estudiantes sobre las carreras que eran para hombres, las que eran para mujeres y qué les gustaría ser de adultos.

Sociograma: A cada estudiante se le solicitó que nombrara por escrito a tres pares con los que preferiría jugar, tres con los que preferiría no jugar, tres con los que preferiría trabajar y tres con los que preferiría no trabajar. En función de estos resultados se pudo identificar a estudiantes aceptados, populares (líderes), rechazados, aislados y controvertidos. Además, se calculó el “índice de aceptación social” de cada estudiante de la siguiente manera:

$$= \frac{(\text{N}^\circ \text{ estudiantes que lo eligen} - \text{N}^\circ \text{ estudiantes que lo rechazan})}{(\text{N}^\circ \text{ estudiantes de la sección que dieron el sociograma})}$$

Escalas aplicadas a docentes

A todos los tutores de aula se les aplicó una escala sobre concepciones de género. Esta escala fue construida y validada para efectos de la presente in-

vestigación. Además de proporcionar información sobre las ideas de los y las docentes respecto del tema de género, permite reconocer en qué medida la explicación de las diferencias de género responde a una concepción social, biológica o religiosa⁹.

Entrevistas semi estructuradas

A estudiantes: Fueron seleccionados de dos a seis estudiantes por sección considerando los puntajes en el sociograma (se procuró entrevistar a los estudiantes más populares y menos populares de cada grupo). Las entrevistas buscaban explorar con mayor profundidad las opiniones de los estudiantes respecto de la problemática específica de género, tanto desde la conciencia de la problemática social referida a este tema, como desde sus experiencias escolares y de aula.

A docentes: Los docentes encargados de las secciones en estudio fueron entrevistados sobre temas vinculados con el comportamiento de sus estudiantes según el sexo de los mismos. Se indagaron, además, posibles sesgos de género en las percepciones de los docentes acerca de sus estudiantes. También se preguntó a los y las docentes cómo debería trabajarse desde la escuela el tema de género.

Al director(a): La persona responsable de la dirección de la institución fue entrevistada con el propósito de obtener información sobre las intenciones educativas de la escuela y sobre el grado en que estas están plasmadas en el proyecto curricular (con especial énfasis en el tema de equidad de género).

Observaciones

Registros anecdóticos de las sesiones de clase: Cada grupo de clase fue observado por lo menos en una ocasión empleando este tipo de registro, que

⁹ Como se apreciará en los resultados, la escala validada no funcionó como se esperaba en el grupo de docentes de la muestra, por lo que se optó por emplear los ítemes de la misma usando otras combinaciones para facilitar el análisis y la comunicación de los resultados.

supone anotar todo cuanto acontece durante el periodo de observación. Aunque las observaciones eran abiertas, se intentó observar al detalle la interacción pedagógica entre el docente y los estudiantes. Asimismo, se observaron los contenidos y prácticas metodológicas empleadas por el docente con especial énfasis en aspectos vinculados con el tema de género.

El tiempo del registro no se fijó por anticipado, se empleó más bien “el criterio de saturación”, es decir, cuando se registraban regularidades y ya no obtenían elementos novedosos se culminaba con la observación.

Registros de frecuencia de interacciones: Como parte de una segunda etapa de observaciones se buscó obtener, mediante un registro de frecuencia, la cantidad de interacciones de diferente índole que se daban en clase entre el docente y los estudiantes de cada sexo. Se seleccionaron las clases de lógico matemática y de comunicación integral, debido a que la literatura especializada ha hallado sistemáticamente en estas dos áreas diferencias significativas por género.

Análisis documental

Proyecto curricular: Se realizó el análisis documental de estos documentos para obtener una impresión de las intenciones educativas de la escuela. Además, se buscó elementos vinculados con el trabajo de valores y en especial con el tema de equidad de género en estos.

Cuadernos: Se recogieron los cuadernos de los “buenos” estudiantes (según el docente). Los cuadernos recabados eran de las áreas de comunicación y personal social. Estos fueron empleados para complementar los análisis de lo enseñado en las clases. Se asume que los cuadernos recogen gran parte de lo “dictado” por el profesor¹⁰.

¹⁰ Este supuesto fue confirmado en las observaciones de aula en las que se registró como práctica generalizada y de mayor frecuencia el dictado de contenidos por parte de los docentes.

4. Resultados

4.1. El currículo intencional

Entendemos por currículo intencional de género el conjunto de propósitos educativos que la escuela se plantea de manera explícita respecto del trabajo de este tema en términos de contenidos y de estrategias para abordarlo. Estas intenciones pueden plasmarse en documentos escritos que rigen el actuar educativo del centro o en las verbalizaciones sobre las intenciones educativas realizadas por docentes y directivos.

En el marco de la presente investigación, el recojo de información sobre las intenciones educativas con respecto al tema de género, fue realizado a través del análisis documental de los proyectos curriculares de centro (PCC), y del análisis de contenido de las entrevistas a directores y docentes de cada escuela.

Sobre el PCC, se encontró que las escuelas investigadas no incorporan elementos propios vinculados con la realidad de cada centro, por lo que los documentos, lejos de suponer una adaptación curricular, son copias casi textuales de fragmentos de la estructura curricular básica (ECB).

A pesar de que la ECB sugiere de manera prioritaria el desarrollo de contenidos transversales como educación en población, que incluye aspectos referidos a población, familia y sexualidad, y como derechos humanos, el análisis de los PCC no da evidencia de la intención de trabajar estos contenidos transversales ya que en dichos documentos no se explicita una estrategia de trabajo de estos temas. Sin embargo, al interior del PCC, principalmente en el área de personal social, se pudo identificar competencias y capacidades relacionadas con el tema de equidad de género, todas ellas tomadas de la ECB vigente.

Otra área en la que existen alusiones a temas vinculados con género y familia es el área de formación religiosa, donde se pone énfasis en los valores de la Sagrada Familia y se le reconoce como modelo para la familia del estudiante. Además, entre las capacidades recogidas de la ECB y copiadas en los PPC se propone que el estudiante pueda identificar y admirar las cualidades presentes en la Virgen María como madre de Dios y de todos.

A pesar de que las competencias y capacidades mencionadas aparecen en los proyectos curriculares de los centros, encontramos que los directores reconocen que estos temas no se abordan a veces por falta de tiempo:

“A. ¿Por qué no se ha trabajado el tema de género?”

B. No lo hemos considerado porque la verdad, no se tiene en cuenta, no hay una política para trabajarla. Y el tiempo es tan corto para tocar tantos temas, tantas problemáticas que se suscitan en nuestra sociedad, que se nos ha escapado, no se ha tenido en cuenta...”¹¹.

Cuadro 2. Frecuencia y porcentaje de docentes según las categorías de contenidos de género que tienen intención de trabajar en la escuela

<i>Categorías</i>	<i>Subcategorías</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Sexualidad	Diferencias físicas entre hombres y mujeres	5	35,7
	Relaciones sexuales	2	14,2
	Normas de comportamiento / protocolo	5	35,7
	Familia y autoestima	2	14,2
	Evitación de riesgos	2	14,2
Equidad de género	Igualdad de derechos entre hombres y mujeres	8	57,1

Como se puede observar en el Cuadro 2 la mayoría de los docentes entrevistados sostiene que un contenido que tenía intención de trabajar era el de igualdad de derechos entre hombres y mujeres. De las ocho personas que manifestaron esta intención, seis laboran en el mismo centro educativo. Por otro lado, en la categoría de sexualidad se observa que predomina la intención de trabajar aspectos vinculados con las diferencias físicas y con normas de comportamiento deseables en varones y mujeres.

Entre los mensajes que los docentes dicen haber tratado de transmitir está el de la reciprocidad y respeto mutuo entre varones y mujeres, aunque como se aprecia en la cita siguiente hay docentes que mezclan estos principios con la idea de que cada sexo tiene su espacio:

¹¹ Entrevista a directora.

“Nosotros somos la réplica, la niña y el niño van creciendo, hombre y mujer son complementos y necesita que haya reciprocidad, que haya entendimiento, respeto y que no debe haber abuso total de hombre hacia la mujer, entre los dos tiene que haber comprensión dentro de su naturaleza, la naturaleza es así nadie lo cambia, el hombre está hecho para esto la mujer para esto, su conocimiento es igual al hombre y debe haber respeto mutuo, eso es lo que he tratado de hablar a ello en cuestión de género”¹².

En las intenciones educativas se evidencia cierta mezcla entre el discurso oficial que promueve equidad y las propias ideas de los docentes respecto de lo que debe ser el comportamiento de hombres y mujeres. Por ejemplo, algunos dicen haberse preocupado por trabajar temas de protocolo y normas de buen comportamiento:

“Hemos hablado también de cómo tenía que comportarse una dama, cómo era un caballero. Incluso una fecha les traje un libro de protocolo, me compré, hicimos lectura de algunas partes que me parecían importantes, etc. En ese sentido trabajaba”¹³.

Con respecto a las estrategias para poner en práctica el desarrollo de los contenidos anteriormente señalados refieren el uso de dramatizaciones, videos, concursos, trabajos en grupos mixtos, lecturas, debates. Solo una de las docentes refirió también trabajar el tema de equidad de género ofreciendo un tratamiento igualitario a varones y mujeres, mostrando conciencia de que la organización del trabajo del día a día también es necesaria para lograr la equidad.

En cuanto a los espacios donde los docentes tenían planeado trabajar los contenidos referentes a género, la mitad de ellos señala el espacio de tutoría como el adecuado. Otros espacios mencionados son las áreas de personal social y de ciencia y ambiente; y, en menor porcentaje, el área de formación religiosa tal como se muestra en el cuadro siguiente.

En términos intencionales, la pobreza de las respuestas reflejó que no existe una idea lo suficientemente articulada de lo que significa trabajar y

¹² Entrevista a profesor de sexto grado.

¹³ Entrevista a profesora de sexto grado.

Cuadro 3. Currículo intencional: Espacio de trabajo del tema de género

<i>Área</i>		<i>Porcentaje</i>
En un área específica	Tutoría	51,1%
	Personal social	21,4%
	Ciencia y ambiente	21,4%
	Religión	21,4%
En todas las áreas de manera permanente		14,2%
Cuando el niño lo solicita		14,2%

desarrollar una cultura de equidad de género en la escuela, lo cual explica, entre otras cosas, que la transversalidad que el tema amerita no sea siquiera considerada ni en las entrevistas ni en los PCC. Así, el trabajo se plantea desde el desarrollo de capacidades que aparecen aisladas y con poca o ninguna vinculación entre ellas. Además, la mayoría de los docentes entrevistados no logra integrar el tema de equidad de género con el de sexualidad, probablemente debido a que su visión de sexualidad está orientada más hacia el trabajo de informar sobre aspectos vinculados con los cambios físicos por los que atraviesan sus estudiantes, con el comportamiento sexual y con la prevención de riesgos.

Para complementar la información obtenida de las entrevistas a los docentes se les aplicó una escala con el propósito de indagar sus concepciones respecto del rol que debe cumplir la escuela en el trabajo del tema de género y de los roles y conductas deseables en varones y mujeres, así como sobre aspectos relacionados con el enfoque de educación sexual que se debe asumir. Aunque la escala originalmente buscaba definir tipologías de docentes en función de cuán tradicionales y estereotipadas eran sus concepciones, este objetivo fue abandonado toda vez que varios docentes no mostraron respuestas consistentes por lo que la escala no funcionaba como tal. Pese a ello, el análisis descriptivo de las respuestas a los reactivos por separado es revelador en el sentido de que muestra la presencia de sesgos importantes en algunos de los docentes encuestados.

En el Cuadro 4 se muestran los niveles de acuerdo que los docentes expresaron con relación a las preguntas planteadas en la escala respecto de

Cuadro 4. Docentes: Grado de acuerdo acerca del papel de la escuela frente a los roles de género y la sexualidad

<i>Ideas</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Indiferente</i>	<i>De acuerdo</i>
Es importante que la escuela fomente una actitud positiva hacia la sexualidad.	2	0	7
Si los y las estudiantes tienen inquietudes sexuales, el docente debe propiciar actos de oración y reflexión basados en la moral religiosa.	6	0	3
Los y las estudiantes tienen derecho a recibir información sobre métodos anticonceptivos.	0	0	9
La escuela debe tocar temas de sexualidad con naturalidad y desde los primeros años.	1	0	8
No debe haber temas tabú en la escuela; los y las estudiantes tienen derecho a informarse.	1	0	8
La escuela debe favorecer el respeto a la diversidad sexual.	1	3	5
La finalidad de la educación sexual en la escuela debe ser preparar para el matrimonio y la vida familiar.	3	3	3
La escuela debe fomentar que las niñas sean participativas, críticas y que den su opinión.	2	0	7
Se debe buscar que sean los niños varones los que asuman el liderazgo desde pequeños, puesto que serán ellos los que tendrán que sostener económicamente a sus familias en el futuro.	6	1	2
La sociedad encasilla a hombres y mujeres en roles que la escuela debe combatir.	2	0	7
Si alguna estudiante muestra interés por estudiar una carrera como metal mecánica, el docente debe intentar persuadirla para que opte por otra carrera más acorde con su género.	6	0	3
Se debe exigir académicamente en igual medida tanto a las niñas como a los niños.	2	0	7
El tema de género no debe ser trabajado en la escuela, porque los roles de la mujer y del hombre ya están definidos.	8	0	1
La escuela debe estimular a las niñas para que asuman posiciones de liderazgo.	2	1	6
La escuela debe cuidar que las adolescentes aprendan a ser recatadas y tranquilas para que los hombres las respeten.	2	5	2
La escuela, en el área de orientación vocacional, debe combatir la idea de que existen carreras especiales para cada género.	1	2	6

qué papel debe asumir la escuela para trabajar temas de sexualidad y roles de género.

El cuadro anterior, elaborado sobre la base de nueve registros, muestra acuerdo total entre los docentes encuestados respecto del derecho a la información que tienen los estudiantes sobre temas como métodos de anticoncepción. De similar manera, todos (salvo uno) consideran que la escuela debe tratar con naturalidad y desde los primeros años temas vinculados con la sexualidad. Aceptan, así, el derecho de los estudiantes a informarse.

Sin embargo, el porcentaje de acuerdo se reduce cuando se pregunta si la escuela debe favorecer el respeto a la diversidad sexual, y más aún, las opiniones se polarizan cuando se pregunta sobre el papel de la educación sexual. Aquí la tercera parte se muestra de acuerdo con la idea de que la finalidad de la educación sexual debe ser preparar para el matrimonio y la vida familiar, mientras que otro tercio de los docentes encuestados manifiesta su desacuerdo con esta idea. Un tercio de los encuestados opina también que el docente debe propiciar actos de reflexión basados en la moral religiosa ante conductas o inquietudes sexuales; el resto se manifiesta en contra de esta idea.

Aunque la mayoría está de acuerdo con la idea de que la escuela debe combatir la rigidez de los roles socialmente atribuidos a mujeres y varones, existen dos docentes que manifiestan su desacuerdo con esta idea. De manera similar, las ideas asociadas a brindar oportunidades de liderazgo y participación a las niñas en similar medida que a los niños son aprobadas por la mayoría de los docentes encuestados. Sin embargo, dos docentes están de acuerdo con la idea tradicional de que deben ser los niños quienes asuman el liderazgo pues en el futuro ellos sostendrán económicamente el hogar. También son dos los docentes que manifiestan su desacuerdo frente a la idea de que las niñas deben desarrollar un espíritu crítico y participativo.

Respecto de lo que la escuela debe hacer cuando los estudiantes cometen una trasgresión del rol de género socialmente asignado, encontramos que un tercio de los profesores encuestados considera que si una estudiante muestra interés por un oficio considerado masculino se debe interceder persuadiéndola para que opte por algo más acorde con su género. Ahora bien, una pregunta que va en una dirección similar es la referida al papel de la orientación

vocacional como área en la que se debe combatir la idea de que existen carreras especiales para cada género: en este caso dos docentes se manifestaron en desacuerdo.

Tal vez una de las ideas más radicales planteadas en la escala es aquella que dice que el tema de género no debe ser trabajado en la escuela porque los roles de la mujer y el hombre ya están definidos. Se esperaba que hubiese desacuerdo unánime con esta propuesta; sin embargo, una de las docentes manifestó su acuerdo con esta afirmación.

El cuadro que se presenta en la página opuesta muestra las opiniones de los docentes frente a las ideas planteadas acerca de los roles de varones y mujeres, así como sobre sus rasgos y habilidades.

Las ideas seleccionadas revelan algunos de los sesgos más comunes en cuanto a lo que habilidades y rasgos de cada género se refiere. Como se puede apreciar, la mayoría de los docentes tiende a manifestar su desacuerdo con dichas ideas; sin embargo, en todos los casos algunos docentes no lo hacen. Sorprende, por ejemplo, encontrar a una docente de acuerdo con la idea de que la pasividad de la mujer es innata.

Con respecto a los roles y conductas deseables encontramos que un tercio de los docentes considera que se ve peor en las niñas hablar de forma soez. De la misma manera, un tercio de los encuestados afirma que el hecho de que un niño juegue con muñecas puede expresar un problema de identidad sexual. Pero lo más sorprendente de todo es que solo uno de los nueve encuestados expresa su desacuerdo con la idea de que los hombres no deben llorar. En apartados posteriores observaremos en qué medida algunos de estos sesgos aparecen de manera significativa en altos porcentajes de estudiantes.

Sobre los ámbitos de acción por género hubo un rechazo generalizado a la idea de que la política es cosa de hombres, aunque una docente se manifestó a favor de esta idea. Lo mismo sucede con la idea de que los quehaceres del hogar son asuntos exclusivamente de mujeres: ocho de nueve encuestados se manifestaron en desacuerdo con esta idea tradicional. Donde el rechazo ya no es tan consistente es frente a las ideas que establecen que las mujeres son menos productivas en espacios laborales.

**Cuadro 5. Grado de acuerdo de los docentes
respecto de ideas sobre rasgos, habilidades y roles de género**

<i>Ideas</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Indiferente</i>	<i>De acuerdo</i>
<i>Sobre rasgos y habilidades...</i>			
Los varones por naturaleza son agresivos.	3	4	2
La mujer es más obediente, respeta más las reglas que el varón.	2	4	3
Los brigadieres deben ser hombres porque son los niños los que imponen mejor la disciplina.	7	0	2
La pasividad de la mujer es algo innato y difícil de cambiar.	6	2	1
La mujer es más humana que el hombre.	4	2	3
El varón es mejor para los deportes.	6	1	2
A un empleador le conviene más contratar hombres que mujeres, porque los hombres rinden más.	5	4	0
Las mujeres, por su naturaleza, tienen mayor potencial para las letras y los hombres para las ciencias y las matemáticas.	7	1	1
Las mujeres tienen problemas espaciales por eso son peores conductoras.	7	1	1
<i>Sobre roles, conductas deseables y ámbitos de acción...</i>			
El decir malas palabras se ve peor en una mujercita que en un varoncito.	4	2	3
Si un niño varón prefiere jugar con muñecas puede estar reflejando un problema en su identidad sexual.	0	5	3
Los quehaceres domésticos son responsabilidad de la mujer.	8	0	1
El tema de género debe ser tocado como un contenido transversal a todas las áreas curriculares.	3	4	1
La mujer que trabaja fuera de casa lo hace por necesidad.	3	4	2
Los hombres no deben llorar.	7	1	1
La mujer debe apoyar las decisiones de su marido para conservar la paz y armonía familiar.	1	6	2
El matrimonio es una institución sagrada que el hombre no debe romper, a pesar de las diferencias.	4	3	2
Es incompatible la ocupación de altos cargos laborales con la maternidad.	6	1	2
La política es tema de hombres.	8	0	1
La mujer es menos productiva en el trabajo porque siempre piensa más en su familia.	7	0	2

4.2. Currículo enseñado de género

En el marco de la presente investigación se entiende por currículo enseñado de género al conjunto de mensajes y contenidos relacionados con este tema que son transmitidos a los estudiantes a través del proceso pedagógico desarrollado en la escuela y, en particular, dentro del aula. Como se ha mencionado en apartados anteriores, no todo lo enseñado responde a las intenciones educativas o programaciones previamente establecidas, ni tampoco las intenciones educativas son totalmente coherentes entre sí. Mucho de lo enseñado no está “alineado” a las intenciones, o lo está solo a algunas de ellas.

Para una aproximación a este plano de la enseñanza, se emplearon como fuentes principales las observaciones de aula realizadas en los grupos de quinto y sexto grados que participaron en el estudio y los cuadernos de los mejores estudiantes de dichos grupos. Además, lo encontrado en estas fuentes fue contrastado con las manifestaciones de docentes y estudiantes recogidas en las entrevistas.

Contenidos de género trabajados en clase: “Levantemos la mano por la educación de las niñas”

De acuerdo con lo observado en los cuadernos, los temas vinculados a género son tratados generalmente en el espacio dedicado al área de personal social y en algunos casos dentro de la hora de tutoría.

En términos generales, los cuadernos de personal social revelan dos tendencias: i) casos donde el manejo del área ha sido muy similar a lo que podría ser la vieja asignatura de ciencias sociales principalmente centrada en contenidos específicos como datos, fechas y personajes de sucesos puntuales de la historia del Perú y ii) casos donde se han introducido, además de los temas tradicionales de historia y geografía, contenidos vinculados con el desarrollo socioemocional de los estudiantes, los valores y la sociedad.

En este segundo grupo, entonces, existen esfuerzos explícitos por trabajar algunos temas vinculados con el género como pueden ser los derechos de

las mujeres, las situaciones de inequidad, los cambios evolutivos de varones y mujeres (principalmente en las etapas de la pubertad y la adolescencia), la sexualidad humana, entre otros.

Aunque de por sí es alentador encontrar que estos contenidos empiezan a ser trabajados expresamente en las clases, lamentablemente se pueden observar deficiencias en su tratamiento. En primer lugar, se ha identificado que no existe articulación entre los temas abordados en el área (por ejemplo, en la mayoría de los casos los pasajes históricos son capítulos totalmente independientes del trabajo del resto de temas). En segundo lugar, tal como sucede con otras áreas, los temas parecen haber sido trabajados muy superficialmente, al nivel de datos concretos, y dictados por el docente o copiados de materiales en supuestas actividades de “investigación” realizadas por los estudiantes.

En varias de las secciones de sexto grado de una de las escuelas se encontró una unidad didáctica dedicada a tratar el tema de las inequidades sociales que afectan a las mujeres. Esta unidad titulada “Levantemos la mano por la mujer” fue hallada en los cuadernos de personal social de dichas secciones. En ella se abordaban temas como las diferencias de acceso a la educación entre varones y mujeres en algunos estratos poblacionales, los casos de abuso sexual de los que las mujeres son víctimas, las dificultades para insertarse laboralmente, entre otros.

El trabajo de esta unidad didáctica, tal como se puede deducir de los cuadernos¹⁴, se realizó dictando a los estudiantes algunas ideas centrales, facilitándoles lecturas pequeñas con estadísticas o conclusiones de investigaciones realizadas por instituciones que trabajan el tema de género, y/o haciéndoles preguntas sencillas sobre su opinión con respecto a los temas tratados, las cuales debían contestar por escrito en sus cuadernos.

Por ejemplo, una de las lecturas encontradas en un cuaderno contenía la siguiente información:

¹⁴ Lamentablemente, estas unidades fueron desarrolladas antes de que se iniciara la investigación, por lo que no hubo observación de estas clases.

“Levantemos la mano por la educación de las niñas

Con cada año de educación, una niña:

- Aumenta sus años de esperanza de vida.
- Desarrolla su capacidad de conocer sus derechos y de manejar recursos.
- Fortalece su identidad personal, integrando aspectos físicos, sociales, sexuales y emocionales.
- Reduce el riesgo de morir por embarazo o parto.
- Reduce el riesgo de muerte infantil de sus futuros hijos.
- Aumenta su capacidad para trabajar, sus ingresos y la productividad del país, amplía su participación en la vida cultural y política del país”¹⁵.

Se observó, en términos generales, que el tema no fue aterrizado a situaciones de la vida de los propios estudiantes, más bien las preguntas apuntaban a recoger sus opiniones respecto de las inequidades de género detectadas en la sociedad. A continuación un fragmento de un cuaderno que muestra el tipo de preguntas empleadas en estas clases:

1. ¿Qué opinas de las niñas? Yo opino que los niños tienen los mismos derechos que las niñas y se diferencian por el sexo.
2. ¿Son iguales las niñas y los niños? ¿Por qué? Sí, son iguales porque la mujer puede trabajar y ganar igual, como ser policía, bombera, ingeniera, abogada, etcétera.
3. ¿Por qué son maltratadas las niñas en algunos lugares de nuestro país? Porque no tienen el apoyo de sus padres y no han tenido una buena educación
4. ¿A qué se debe el abuso sexual en las niñas? Los que abusan de las niñas son unos abusivos y lo que hacen no tiene nombre.
5. ¿En nuestra sociedad cómo se le trata a la mujer? Se le trata igual que al hombre, lo único que se diferencia es en el sexo”¹⁶.

Otro de los contenidos vinculados con el género que fue abordado en muchos de los grupos en estudio fue el de los cambios evolutivos del ser humano, con especial énfasis en el desarrollo sexual. Se trabajaron temas vinculados con las características evolutivas de la pubertad y la adolescencia,

¹⁵ Cuaderno de sexto grado, área de personal social.

¹⁶ Íd.

en un intento aparente por favorecer una mejor comprensión de los cambios físicos, psicológicos y sociales por los que los propios estudiantes de estos grados atraviesan:

“Soy púber porque experimento cambios físicos que son: características físicas biológicas propias del varón (voz varonil, bigotes, acné) y propias de la mujer (voz femenina, menstruación, redondeo de las caderas, crecimiento de los senos). Cambios psicológicos: pienso, siento, actúo como varón y como mujer. Cambios sociales: asumo roles que corresponden al varón y a la mujer y así estoy preparándome para el futuro”¹⁷.

“La pubertad: maduran los órganos sexuales implicados en la reproducción. Esta maduración se manifiesta en las mujeres por el comienzo de la menstruación y en los hombres por la producción de semen y en ambos el crecimiento de sus genitales externos...”¹⁸.

Como se aprecia en una de las citas anteriores el tema de la adolescencia da pie para abordar las diferencias de roles de género. También en muchas ocasiones el tema del desarrollo evolutivo deriva en el trabajo de contenidos vinculados con el comportamiento sexual humano y con la sexualidad:

“¿Qué es la sexualidad? El acto sexual es la comunicación más intensa y directa entre dos amantes. Hacer el amor es un proceso de satisfacciones y deseos encontrados que culminan con el coito y a veces con el orgasmo”¹⁹.

“¿Cuáles son las diferencias biológicas entre hombre y mujer? El ser humano se diferencia por el sexo y también por su forma de sentir y de pensar. El sexo es el conjunto de características anatómicas y fisiológicas que diferencia al hombre y a la mujer. Cuando la niña tiene 11 a 12 años se produce la primera menstruación”²⁰.

De los fragmentos seleccionados se puede inferir que estos temas en muchas ocasiones fueron trabajados básicamente desde un enfoque “sanitario” y descriptivo. Además, lejos de abordarse en los casos presentados como un componente integral de la persona, el tema de la sexualidad se centra en

¹⁷ Íd.

¹⁸ Íd.

¹⁹ Íd.

²⁰ Íd.

el comportamiento sexual, confundiendo ambos tópicos. Este enfoque centrado en la explicación del coito sexual y de los aparatos reproductores, resulta restrictivo e incompleto, ya que no aborda el tema de la sexualidad humana desde su complejidad, ni la relaciona suficientemente con los procesos afectivos y sociales que involucran un desarrollo psicológicamente saludable y pleno.

En otro caso se observó un precario intento de relacionar el acto sexual con dimensiones afectivas y cognitivas como pueden ser la comunicación, la toma de decisiones y la presencia de sentimientos.

“Cuando hay amor, los dos hacen el amor en la cama ya que es un lugar cálido y cómodo, sobre todo placentero. Una vez convencidos lo hacen, el pene del hombre se erecta y luego se introduce en la vagina de la mujer y empieza un largo proceso...”²¹.

Pese a estos esfuerzos, por los contenidos de los cuadernos se puede inferir que la mayoría de estos temas han sido “dictados” por los profesores, y no trabajados lo suficientemente a partir de experiencias de reflexión y debate. Además, por la información ofrecida a los estudiantes se deduce un manejo deficiente del contenido por parte de los docentes.

De forma similar, los temas vinculados con el desarrollo son manejados de manera muy superficial y denotan presencia de estereotipos arraigados socialmente. Por ejemplo, en la mayoría de los casos en los que el tema de la adolescencia fue abordado se identificó una visión estereotipada de esta etapa evolutiva asociada a la tradicional idea que la vincula con un conflicto interno.

“¿Cuáles son las características del adolescente?

La rebeldía, la inconformidad, el rechazo al control que se ejerce sobre ellos, el deseo de actuar libremente.

¿Cuáles son los cambios psicológicos que experimenta el adolescente?

La confusión, la inquietud, la euforia, la depresión, la rebeldía, la inseguridad, el entusiasmo o el aburrimiento”²².

²¹ Íd.

²² Íd.

El tema de “familia” fue abordado como contenido del área de personal social en uno de los grupos en estudio. Sobre este tema se identificó la presencia del sesgo denominado “irrealidad” por Sadker y Sadker (1982), tal como se puede apreciar en el siguiente ejemplo:

“La familia es la célula básica de la sociedad. Es la unión más pequeña formada por una pareja (hombre y mujer) que se ama con el fin de procrear hijos”²³.

En el caso observado, la familia se valora en tanto tiene una función reproductora de la especie. Los roles asignados a las figuras de padre y madre responden a los ámbitos productivo y doméstico propios de un enfoque tradicional.

“Función de la familia reproductora: consiste en la conservación de la especie, su finalidad es procrear hijos con responsabilidad (...) La madre: la madre es la reina del hogar. La primera educadora de sus hijos, respeta y guarda fidelidad al esposo y cumple con sus obligaciones domésticas como son: preparación de alimentos, orden e higiene en el hogar, en el vestido, como velar por la salud corporal y moral de los hijos. (...) El padre: es el jefe del hogar, tiene el deber de trabajar para lograr el sustento diario de la familia. Debe amar a la esposa e hijos para lograr y mantener la unión, el respeto y la comprensión entre los miembros de la familia”²⁴.

Aparentemente, el contenido de familia es trabajado también dentro del área de religión. En una de las observaciones de aula realizadas a un grupo de sexto grado se observó la presencia del sesgo de irrealidad en el contenido dictado por la docente, además, no pudo responder ante las demandas de información que los estudiantes plantearon cuando se referían a situaciones que rompían con la visión prototípica de estos temas.

La profesora dicta el título: “Vivir el amor en el matrimonio”, y a continuación lo siguiente:

“Características en el matrimonio. Son: la unidad indisoluble, amarse y respetarse y ser felices para toda la vida. El matrimonio debe cumplir con el

²³ Cuaderno de quinto grado, área de personal social.

²⁴ Íd.

apoyo mutuo y la procreación. (...) El matrimonio es un camino de santidad, porque es un medio de perfección. En el matrimonio, los esposos cooperan con el amor a Dios y van por el mundo y la Iglesia”.

Luego dicta las preguntas para la actividad que los estudiantes deberán resolver para la siguiente clase:

1. ¿Qué es el matrimonio?
2. ¿Cuáles son las características del matrimonio?
3. ¿Qué fines debe cumplir el matrimonio?
4. ¿Qué edad es ideal para el matrimonio?
5. ¿Cuándo debe casarse una pareja?
6. Lee la Biblia (menciona los capítulos)
7. Dibuja las características del matrimonio
8. Pega en tu cuaderno el matrimonio civil y religioso
9. Pega en tu cuaderno una tarjeta de invitación de matrimonio
10. Recorta y pega dos ediciones de matrimonios
11. Pega la foto de tu familia”.

Un niño comenta: “en Venezuela se casan entre hombres y entre mujeres y tienen hijos”. Otro niño recoge el comentario del compañero y dice que él también ha escuchado eso, agrega, que “a los hombres les meten un glóbulo (sic) de la mujer y así pueden tener hijos”. La profesora responde a los comentarios de los niños diciendo a la clase “ya he hablado con los papás y les he dicho que tenían que hablarles sobre eso porque hay mucho sobre homosexuales en secundaria (sic)” y dicho esto continua con el dictado de la clase sobre el matrimonio religioso.

Como se verá en el siguiente apartado, el sesgo identificado en los fragmentos anteriores se presenta con frecuencia en los mensajes que los docentes transmiten en frases, oraciones o ejemplos empleados en el marco de trabajo de otros temas.

Mensajes de género: Más allá de los contenidos curriculares

Aunque es sumamente importante atender a los contenidos curriculares de género desarrollados en el aula, tal vez lo sea más identificar aquellos mensajes

de género que los estudiantes escuchan en el día a día por medio de ejemplos y oraciones que se transmiten en las interacciones didácticas o en el desarrollo de contenidos de otras áreas. Estos mensajes, sin quererlo, pueden reforzar estereotipos o, por el contrario, combatirlos. En la medida en que son menos conscientes pueden, con mayor probabilidad, reproducir sesgos sociales profundamente arraigados en las propias concepciones de docentes y estudiantes.

Como ya se mencionó, en la clasificación de los sesgos de género realizada por Sadker y Sadker se encuentra el sesgo “estereotipo”, que supone la incorporación de estímulos que refuerzan la asociación de figuras femeninas y masculinas a determinadas ocupaciones, actividades o juegos, o a determinadas características de comportamiento. Se buscó explorar en qué medida dicho sesgo aparece en los cuadernos de los estudiantes y en el desarrollo de las clases.

De manera previa es importante anotar que en la formulación de ejemplos u oraciones que aparecían en los cuadernos analizados se encontró que, respecto del total de formulaciones en las que aparecían personas, aproximadamente en un 58% de los casos los sujetos eran varones, mientras que solo en un 34% los sujetos referían a mujeres. El resto eran ejemplos que contenían figuras de ambos sexos²⁵.

En aquellos casos en los que los ejemplos referían a ámbitos de acción se encontró una distribución diferenciada de varones y mujeres según las categorías *doméstico*, *recreación* y *producción*, tal como se puede apreciar en el Cuadro 6.

El Cuadro 6 muestra claramente que existen patrones de distribución diferente según sexo respecto del ámbito de acción al que las figuras son asociadas. Mientras que las figuras femeninas aparecen en similar número de situaciones vinculadas a los ámbitos doméstico, productivo y de recreación (los porcentajes fluctúan entre 30 y 40%), las figuras masculinas, en su gran

²⁵ El análisis planteó la dificultad de definir si las formulaciones cuyo sujeto estaba planteado en plural masculino de la tercera persona (ellos) incluían implícitamente también a las mujeres.

mayoría, aparecen en situaciones vinculadas con la producción (65%). En cambio, el porcentaje de ejemplos u oraciones en las que figuras masculinas son asociadas al ámbito doméstico es bastante pequeño (6%), si se le compara con el 32,5% de casos de figuras femeninas asociadas a dicho ámbito.

Cuadro 6. Frecuencia y porcentajes de aparición de figuras femeninas y masculinas asociadas a cada ámbito de acción en los cuadernos

Ámbitos	Actividad	Figuras femeninas			Figuras masculinas		
		Frecuencia	% actividad	% ámbito	Frecuencia	% actividad	% ámbito
Doméstico		38	32,2	32,5	12	6	6
Recreación	Leer / escribir	15	12,8		9	4,5	
	Viajar / pasear	13	11,1		17	8,5	
	Jugar / ejercitarse / deportes	7	6,0	37,6	24	12	29
	Cantar / bailar / representar	9	7,7		3	1,5	
	Otros	0	0,0		5	2,5	
Producción/ estudio	Educación básica	7	6,0		17	8,5	
	Educación superior	3	2,6		4	2	
	Ocupación: enseñanza	9	7,7	29,9	14	7	65
	Ocupación: salud	5	4,3		9	4,5	
	Otras ocupaciones	11	9,4		86	43	
Totales		117	100	100	200	100	100

En el cuadro anterior también se aprecia una distribución diferenciada al interior de los ámbitos. Dentro del ámbito productivo, mientras que las mujeres son asociadas principalmente a ocupaciones vinculadas con la enseñanza o con la salud (especialmente a enfermería), la amplitud de ocupaciones con las que se asocia a varones es mucho mayor, lo que se refleja en el alto porcentaje de mensajes en el rubro “otras ocupaciones” (43%). Con respecto a la educación, los porcentajes relativos por género son similares.

A manera de referencia el cuadro siguiente muestra las profesiones, oficios u ocupaciones asociadas a las figuras de cada sexo.

En el rubro de recreación se puede observar que hay un mayor porcentaje relativo de figuras femeninas asociadas con actividades de lectura y escri-

Cuadro 7. Profesiones, oficios y ocupaciones vinculadas con cada género

<i>Tipos de trabajos</i>	<i>Hombres</i>		<i>Mujeres</i>
Profesionales	Abogado	Escritor	Abogada
	Doctor	Ingeniero	Doctora
	Dentista	Astrónomo	Profesora
	Policía	Astronauta	Actriz
	Profesor	Farmacéutico	Astronauta
	Actor	Sacerdote	
Técnicos / oficios	Gasfitero	Escultor	Enfermera
	Electricista	Mayordomo	Florista
	Chofer	Herrero	Ama de casa
	Carpintero	Portero / vigilante	Secretaria
	Mecánico	Locutor	Adivinadora
	Albañil	Torero	Vendedora
	Agricultor / pescador	Fotógrafo	Costurera
	Panadero	Árbitro	Técnico en computación
	Vendedor	Bancario	
	Payaso		
Cargos directivos o públicos	Director	Príncipe	Directora
	Alcalde / regidor	Gerente	
	Capitán		

tura (especialmente redacción de cartas), en tanto que el porcentaje relativo de figuras masculinas relacionadas con juego es mayor. Sobre esto último, es importante anotar que en muchas ocasiones los tipos de juegos planteados para figuras masculinas y femeninas son los tradicionales. Las figuras masculinas se asocian con deportes de aventura, caza, pesca, fútbol, ajedrez. Las figuras femeninas, en su mayoría, con juegos con muñecas, sogas o yaxes. Por otro lado, el porcentaje relativo de figuras femeninas relacionadas con actividades de canto, baile y/o representación es significativamente mayor también. Cabe señalar, sin embargo, que aunque en pequeña proporción, fueron hallados algunos ejemplos que contradecían el estereotipo.

Otra dimensión importante es la de las cualidades o características que son asociadas con las figuras de cada sexo. Sobre este tema, el Cuadro 8 muestra lo identificado a partir del análisis de los cuadernos.

Como se puede deducir del Cuadro 8, las figuras femeninas son asociadas en mayor porcentaje relativo con las características de amor, cuidado,

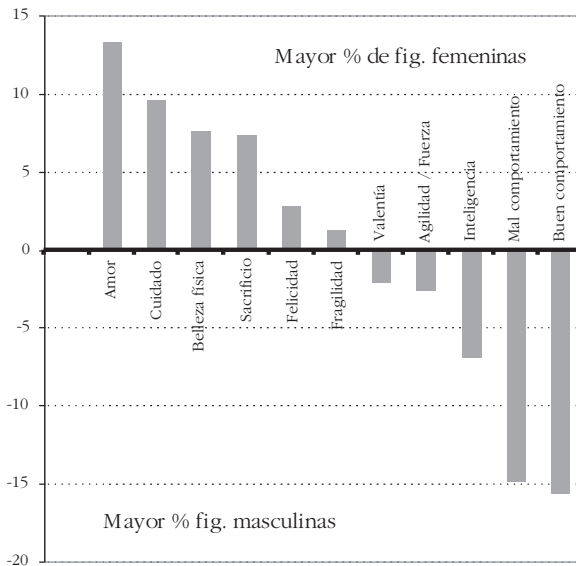
Cuadro 8. Frecuencia y porcentajes de aparición de figuras femeninas y masculinas asociadas con cada característica o cualidad en los cuadernos analizados

<i>Cualidad / Característica</i>	<i>Figuras femeninas</i>		<i>Figuras masculinas</i>		<i>Diferencia (femenino- masculino)</i>
	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	
Amor	19	24	14	11	13
Cuidado	10	13	4	3	10
Belleza física	9	11	5	4	8
Sacrificio	7	9	2	2	7
Felicidad	4	5	3	2	3
Fragilidad	1	1	0	0	1
Valentía	2	3	6	5	-2
Agilidad / Fortaleza física	1	1	5	4	-3
Inteligencia	6	8	19	15	-7
Mal comportamiento	7	9	31	24	-15
Buen comportamiento	13	16	42	32	-16
Total	79	100	131	100	0

belleza física y sacrificio. En el caso de las características asociadas con las figuras masculinas se observa que, curiosamente, las dos más mencionadas son contradictorias entre sí. Por un lado hay un alto porcentaje de mensajes que asocian a los varones con buenos comportamientos (como cumplir con las tareas, prestar los cuadernos, ser cortés) y, por el otro, también hay alto porcentaje de mensajes que los asocian con malos comportamientos (ser travieso, ser posesivo, mentir). Algo que también llama la atención es el mayor porcentaje relativo de asociación de las figuras masculinas con la inteligencia.

Estas diferencias se pueden observar con mayor claridad en el gráfico de barras que se presenta a continuación, donde se muestra la diferencia en porcentajes relativos de mensajes asociados con cada género. Las barras que sobresalen por encima de la línea horizontal que divide el gráfico en dos partes son aquellas cualidades o características asociadas en mayor proporción con mujeres, mientras que las barras que se definen por debajo de dicha línea horizontal muestran las características vinculadas, en mayor proporción, con las figuras masculinas.

Gráfico 1. Diferencias entre el porcentaje de figuras femeninas y el porcentaje de figuras masculinas asociadas con cada cualidad o característica en los cuadernos analizados



El problema de la invisibilidad

Retomando la clasificación de sesgos de género realizada por Sadker y Sadker nos preguntamos, en el marco de esta investigación, en qué medida el sesgo de “invisibilidad” estaba presente en lo enseñado en clase. Este sesgo alude, como se mencionó en apartados anteriores, al escaso recojo que se ha realizado de los aportes hechos por las mujeres en los campos del desarrollo humano, como las ciencias, las artes y la historia, lo que ha derivado en el olvido de la mujer como protagonista del desarrollo de la cultura y la sociedad humana.

Este sesgo se puede apreciar bastante bien si son identificados los personajes que se estudian en la escuela y que se consideran referentes protagónicos de nuestra historia y desarrollo cultural. Para realizar el análisis de cuáles son estos personajes y en qué proporción son varones o mujeres, se emplea-

ron, nuevamente, los cuadernos de personal social y comunicación integral de los mejores estudiantes de cada grupo en estudio.

El siguiente cuadro muestra la frecuencia y porcentaje de personajes de cada sexo que han sido mencionados o desarrollados en los cuadernos analizados.

Cuadro 9. Frecuencia y porcentaje de personajes de la historia, ciencias, artes y religión mencionados o desarrollados en los cuadernos

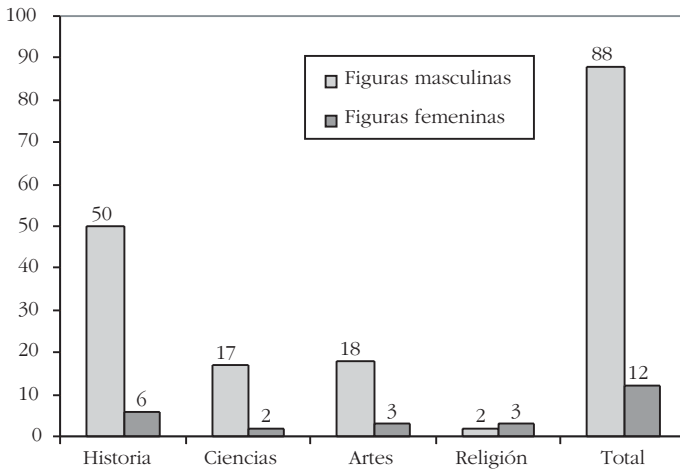
Área	<i>Personajes masculinos</i>				<i>Personajes femeninos</i>			
	<i>Mencionados</i>		<i>Desarrollados</i>		<i>Mencionados</i>		<i>Desarrollados</i>	
	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Historia	48	33	25	17	7	5	1	1
Ciencias	10	7	15	10	1	1	1	1
Artes	21	14	6	4	4	3	0	0
Religión	2	1	2	1	1	1	3	2
Total	81	55	48	33	13	9	5	3

Tal como se puede apreciar, en todas las áreas, con excepción de religión, son los personajes masculinos los que con mayor frecuencia se mencionan o desarrollan en clase. Como se dijo, el cuadro anterior distingue los personajes que solo han sido mencionados de aquellos que, de alguna manera, han sido desarrollados en clase. Con excepción de dos personajes femeninos (Micaela Bastidas y María Reiche) se encontró que todos los personajes femeninos tratados han sido solo mencionados, generalmente, en medio de listados de personas que participaron en un hecho histórico determinado.

En el siguiente gráfico se pueden apreciar con mayor claridad los distintos porcentajes de aparición de personajes masculinos y femeninos en las diversas áreas vinculadas con el entendimiento de nuestra cultura y sociedad. En términos generales, se observa que solo el 12% de los personajes trabajados en los cuadernos es de género femenino, si a eso sumamos el hecho de que solo en un par de casos estas figuras han sido desarrolladas (y no solo mencionadas),

podemos inferir que los estudiantes varones y mujeres cuentan con pocos referentes culturales femeninos proporcionados desde la escuela.

Gráfico 2. Número de veces que aparecen personajes de cada sexo en los cuadernos analizados, según área de desarrollo humano



Patrones de interacción

Con respecto a la participación de niños y niñas en las actividades educativas se distinguieron aquellas que partían de una demanda realizada por el docente de aquellas que eran espontáneas o voluntarias. Esta información fue recogida a través de una ficha de interacciones aplicada en las sesiones de clase de las áreas de comunicación integral y lógico matemática.

En el Cuadro 10 se presentan los porcentajes de interacciones pedagógicas (estrictamente referidas a contenidos académicos) iniciadas por el docente que fueron dirigidas a varones o mujeres o a toda la clase, y los porcentajes de participaciones voluntarias según sexo.

A través de las observaciones de clases y de los reportes de los docentes, se pudo observar que, salvo raras excepciones, aparentemente los docentes

Cuadro 10. Porcentaje de participaciones de los estudiantes en las clases de matemática y comunicación, según sexo

<i>Tipo de participación</i>	<i>Matemática</i>			<i>Comunicación</i>		
	<i>Mujeres</i>	<i>Varones</i>	<i>Todos</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Varones</i>	<i>Todos</i>
Demandada por docente	26%	27%	47%	32%	33%	35%
Participación voluntaria	29%	71%		33%	67%	

promueven la participación de manera equilibrada y alternada de niños y niñas. Así, en las observaciones realizadas, de las demandas de participación hechas por los docentes en las áreas de lógico matemática y comunicación integral, un 47% y 35% respectivamente fueron dirigidas a toda la clase y el resto de demandas se repartieron en porcentajes similares para cada sexo.

Donde se registran diferencias por sexo, es en el porcentaje de participación voluntaria. Ahí se evidencia una mayor intención de participación por parte de los niños varones tanto en matemática como en comunicación; de hecho en ambos casos la relación entre la participación de varones y mujeres es, aproximadamente, de dos a uno.

Cabe señalar que, aunque esta tendencia se observó en la mayoría de los grupos, en algunos se evidenció mayor porcentaje de participaciones voluntarias iniciadas por niñas.

Sin embargo, los resultados de estas observaciones deben ser considerados de manera referencial. Encontramos, por ejemplo, un caso en el que la docente dirigió todas sus demandas de participación dentro de la clase de matemática a varones. En primera instancia se pensó que esto estaba evidenciando el sesgo tradicional; sin embargo, en la entrevista que se le realizó, ella comentó abiertamente que lo hacía de manera intencional debido a que los estudiantes varones mostraban mayores dificultades en esa área. Esto luego fue corroborado por los resultados de las pruebas y por los testimonios de los propios estudiantes. En el lado opuesto, conocimos a un docente que, durante la observación, equilibraba perfectamente la participación de niños y niñas. Sin embargo, en las entrevistas hechas a los estudiantes, uno de los niños manifestó lo siguiente:

A. ¿Quiénes participan más, los hombres o las mujeres en las clases? (...)

B. Ah! Sí. Más los hombres responden en matemática y las mujeres más en ciencia (y ambiente) o en personal (social).

A. ¿Por qué crees que los hombres responden más en matemática?

B. Porque los hombres estudian más matemáticas y en cambio las mujeres no pueden, por ejemplo, estudian pero el maestro no las toma en cuenta. Más pregunta opiniones de los hombres, más pide el maestro opiniones de los hombres, muy poco pide opiniones de las mujeres.

A. ¿Por qué crees que hace eso el maestro (pedir más opiniones de los hombres en matemática)?

B. Porque una vez dijo que los hombres tienen que tener más responsabilidad en matemática que las mujercitas”²⁶.

En los registros anecdóticos de aula se observó que, independientemente de la frecuencia de participación de niñas y niños en las clases, en algunos grupos las niñas tendían a mostrar signos de mayor timidez al participar. El fragmento que se presenta a continuación fue obtenido de una observación de la clase de inglés en uno de los grupos en los que, más tarde, se evidenció un rendimiento diferenciado entre varones y mujeres a favor de los primeros:

“Durante la clase (el docente) establece competencias de pronunciación de oraciones en inglés entre niños y niñas. La idea es que el grupo de varones y, alternadamente, el de mujeres, repitan al unísono algunas oraciones que él les ha proporcionado en una hoja de trabajo. La competencia se inicia con el grupo de niños que desde sus sitios leen en voz alta y firme la oración señalada. Luego toca el turno a las niñas, el volumen baja significativamente respecto del grupo anterior, realizan el ejercicio con aparente timidez y por esta razón no logran concluir con éxito la oración, todos ríen. La escena se repite varias veces, en medio de la actividad el profesor evalúa en voz alta los primeros resultados del concurso comentando con tono sarcástico ‘por el hecho de ser mujeres vamos a decir que estamos en par’. Niños y niñas se ríen con el comentario. (...).

²⁶ Entrevista a estudiante de sexto grado.

Entre las constantes repeticiones de ejercicio el profesor comenta en tono de broma ‘las niñas hoy han venido sin vida, no han tomado desayuno’. (...) en uno de los intentos las niñas lo hacen mejor que las veces anteriores y él refuerza diciendo ‘¡que lindas!’. Sin embargo, en los ejercicios posteriores se observa que los varones, como grupo, siguen pronunciando con más claridad y en volumen más alto. Además, ante preguntas que el profesor realiza al grupo de clase hay mayor frecuencia de participación espontánea de niños que de niñas”²⁷.

En línea con lo observado, varios docentes y estudiantes entrevistados coincidieron en que las niñas tienden a ser más tímidas o retraídas que sus pares varones, aunque hubo algunas excepciones en las que los docentes manifestaron que sus estudiantes mujeres eran tanto o más participativas y extrovertidas que sus estudiantes varones.

Las sanciones

Con respecto a las medidas disciplinares empleadas por los docentes, estos manifiestan que se refuerza la idea de democracia e igualdad para todos. Señalan, en su mayoría, que brindan un trato igualitario a varones y mujeres. Sin embargo, a pesar de estas percepciones en los docentes, en las entrevistas la mayoría de los estudiantes coincidió en señalar la presencia de castigos diferenciados por sexo. Muchos varones sienten que las medidas disciplinares a las mujeres son menos severas. En algunos contados casos, incluso, se denuncia el uso de castigos físicos a estudiantes varones.

“A. ¿En este colegio has visto situaciones de injusticia entre hombres y mujeres?

B. Bueno la señorita para mí es mala, porque el otro día les dijo a los hombres, ahora como no han traído el fólder les voy a tirar palo entonces, y justo las que no trajeron fólder también eran las mujeres, y entonces dijo ya no voy a tirar palo porque están las mujeres. Cuando debe tirar, debe tirar para todos. A mi amiga María también, le quería tirar y no le tiraron, a los hombres nomás le tiraron y es injusto”²⁸.

²⁷ Observación de aula de una clase de inglés.

²⁸ Entrevista a estudiante de sexto grado.

En el fragmento de entrevista arriba presentado se observa con claridad que, aunque el niño no cuestiona la justicia del castigo, sí percibe como injusto el trato diferenciado a mujeres y varones que denuncia en su profesora. Esto fue algo frecuente entre los testimonios.

“A. ¿Cuáles son las prácticas disciplinares usadas en tu salón?

B. Sacándolos afuera, haciendo ranas, con reglazo en la mano.

A. ¿Las niñas hacen ranas también?

B. Sí, pero mayormente no. Los hombres hacen más. Mayormente no castigan a las niñas porque la docente nos dice que los hombres nunca podemos fastidiar a las niñas porque son delicadas, mayormente castigan a los hombres”²⁹.

“A. ¿Qué hace la docente cuando se portan mal?

B. Tiene un san martín. Les pega, les pone delante. Eso es a veces cuando está amarga. Este año solo ha sacado dos veces nomás y nos ha tirado a nosotros (los chicos). A las chicas solo las amenaza. Cuando ellas hablan, la profesora les habla fuerte”³⁰.

Sin embargo, es preciso señalar que fueron también observadas prácticas de docentes que promovían un trato igualitario tanto en términos de sanciones como de tareas.

En la siguiente página, como cierre del apartado dedicado al currículo enseñado se presenta el registro de observación de una de las clases que a nuestro juicio resulta ejemplar en términos de calidad y equidad.

4.3. Currículo aprendido

En el marco de la presente investigación, la aproximación al llamado currículo aprendido de género se ha realizado a través de escalas aplicadas a los estudiantes y de entrevistas que profundizaban sobre algunos aspectos hallados en las escalas. Entre las dimensiones del currículo aprendido se buscó indagar

²⁹ Íd.

³⁰ Entrevista a estudiante de quinto grado.

Currículo bien enseñado

Observación de una clase de educación física: ejemplo de equidad y calidad

En términos generales el profesor logra establecer un contacto cálido con los estudiantes a través de bromas y una metodología de trabajo participativa. Aprovecha el 100% del tiempo, organizando rápidamente los grupos y de forma tal que la mayoría participa ejercitándose durante casi toda la clase. Cuando es necesario traer pelotas, mover arcos, o hacer ese tipo de trabajos pide ayuda a varones o a mujeres indistintamente.

Establece hacer X ranas como sanción dentro de los juegos para aquellos niños o niñas que se distraen, enfatiza en que no penalizará a los que lleguen últimos sino a los que se equivoquen por no prestar atención. Todos aceptan de buena gana las sanciones porque no son planteadas de manera punitiva sino como parte de las reglas: así cuando alguien por distraído o distraída se equivoca, rápidamente hace unas 10 ranas, no importa si se trata de un niño o de una niña.

El clima es muy agradable, niños y niñas se divierten y participan esforzándose. En la mayoría de los juegos, las competencias son en grupos mixtos según la ubicación de los niños. Mientras los ejercicios colectivos planteados a manera de competencia están en marcha el profesor está atento a lo que sucede, alentando al grupo, dando indicaciones para perfeccionar el desempeño o llamando la atención de aquellos que se distraen. Cuando los estudiantes no comprenden las instrucciones, el profesor detiene el ejercicio, los ordena y vuelve a dar las indicaciones.

En un momento el profesor reúne a los niños y niñas para dar algunas explicaciones de táctica de fútbol (...). Remarca una vez más que lo más importante en fútbol es la atención y la dedicación, pone algunos ejemplos de la selección de fútbol, luego transfiere lo dicho a otras situaciones y dice que todo el que quiere hacer bien su trabajo debe tener capacidad de atender, y pone más ejemplos de la vida cotidiana como el de los choferes de combi. Concluye preguntando a todo el grupo: "Hacer bien las cosas es trabajo de uno o de equipo?", todos responden al unísono: "De equipo", y refuerza preguntando a todos "¿Si falla uno, va a ganar el equipo?" y todos contestan con firmeza: "¡Nooo!"

Luego de realizar las competencias y ejercicios, el profesor pide al grupo que se divida en dos: el de niñas y el de niños. A continuación nombra cuatro capitanes entre los niños y dos en el grupo de niñas. Anuncia que se van a jugar tres partidos: uno de niñas y dos de niños. Cada capitán debe elegir alternadamente a un miembro para su equipo, hasta que todos y todas pertenezcan a alguno. En todos los casos la elección es difícil y aparentemente la espera es incómoda para aquellos o aquellas que son llamados al final. Las niñas arman los equipos con la misma diligencia y atención con que lo hacen los niños.

Los equipos de niñas quedan constituidos por unas seis o siete niñas cada uno, mientras que los equipos de niños tienen alrededor de cuatro miembros. El profesor, considerando el tamaño de los equipos, proporciona a las niñas la cancha más grande que ocupa casi la mitad de la losa y tiene los arcos de metal, y divide la otra mitad de la losa en dos canchas más pequeñas en las que se colocan señales para simular los arcos y donde juegan los niños. Aproximadamente los últimos 20 minutos de la clase son empleados por los equipos para jugar al fútbol, el profesor monitorea y arbitra alternadamente los tres partidos, además da indicaciones para perfeccionar la técnica.

sobre los patrones de rendimiento según el género en las áreas de comunicación integral y lógico matemática, sobre los liderazgos y niveles de aceptación social de varones y mujeres, y sobre los sesgos de género más frecuentes entre los estudiantes. Los análisis de este capítulo, en la medida de lo posible, han sido planteados considerando el nivel socioeconómico (NSE) del alumnado de las instituciones en estudio de forma tal que se han conformado dos grupos: “NSE bajo” y “NSE medio”.

Patrones de rendimiento en comunicación integral y lógico matemática

Como se ha mostrado en apartados anteriores se ha encontrado evidencia empírica sobre la tendencia a que los varones rindan mejor en matemática y las mujeres en comunicación.

El Cuadro 11 muestra los resultados generales en las pruebas de matemática y comunicación entre varones y mujeres para quinto y sexto según el NSE. Al comparar los puntajes promedio, observamos que en el NSE bajo, las

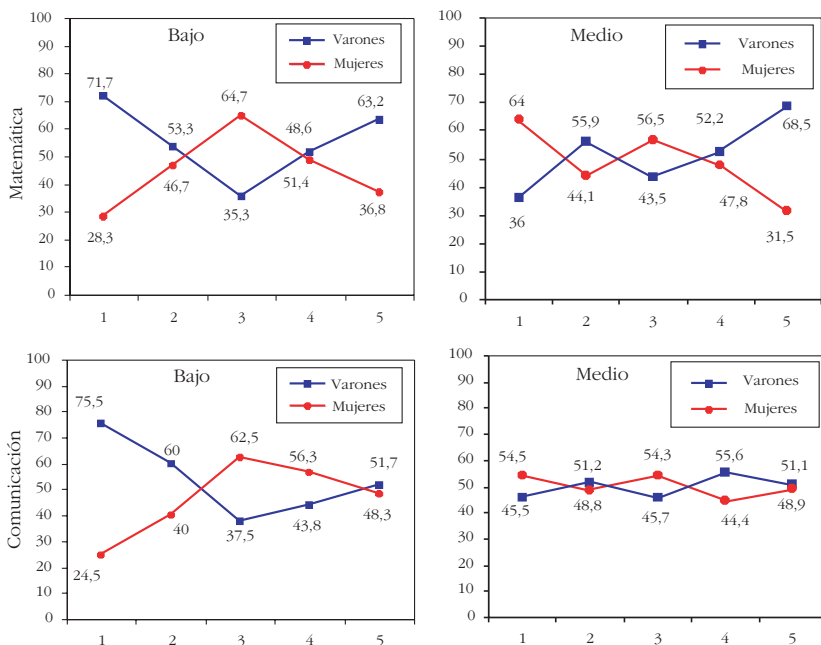
Cuadro 11. Rendimiento promedio de los estudiantes en matemática y comunicación, según grado y sexo

<i>Grupo</i>	<i>Grado</i>	<i>Sexo</i>	<i>Matemática</i>			<i>Comunicación</i>		
			<i>Promedio</i>	<i>P</i>	<i>Error</i>	<i>Promedio</i>	<i>Error</i>	<i>P</i>
Bajo	5to	Varón	500,4	ns	23,5	516,2	32,7	.024
		Mujer	513,2		24,2	538,9	33,2	
	6to	Varón	517,2	.02	17,6	520,9	28,7	
		Mujer	539,6		18,5	541,0	29,0	
Medio	5to	Varón	534,1	ns	29,7	543,8	33,8	ns
		Mujer	489,5		21,5	520,9	31,9	
	6to	Varón	573,1	.044	20,2	544,3	28,9	
		Mujer	558,6		19,3	542,7	28,7	

mujeres alcanzan promedios superiores a sus pares varones en ambas áreas y grados. Para esta submuestra, a excepción de matemática de quinto grado, todos los promedios alcanzan diferencias estadísticamente significativas³¹.

Sin embargo, en el NSE medio, el patrón de rendimiento es inverso al encontrado en el NSE bajo, es decir, en todos los casos, los varones obtienen promedios superiores a los de las mujeres. Aunque estas diferencias solo llegan a alcanzar significación estadística en el área de matemática en quinto grado, el comportamiento de los datos en el NSE medio va en correspondencia con lo habitualmente hallado en otras investigaciones.

Gráfico 3. Porcentajes de estudiantes en cada quintil de rendimiento en matemática y comunicación, según sexo



³¹ A menos que se indique lo contrario se ha utilizado para todos los contrastes de hipótesis el estadístico U de Mann-Whitney debido a que no se halló normalidad en la distribución de los datos.

Para complementar la información obtenida a partir de los promedios se analizó cuál era la proporción de estudiantes varones y mujeres en cada quintil de rendimiento, los resultados de este análisis se muestran en el Gráfico 3.

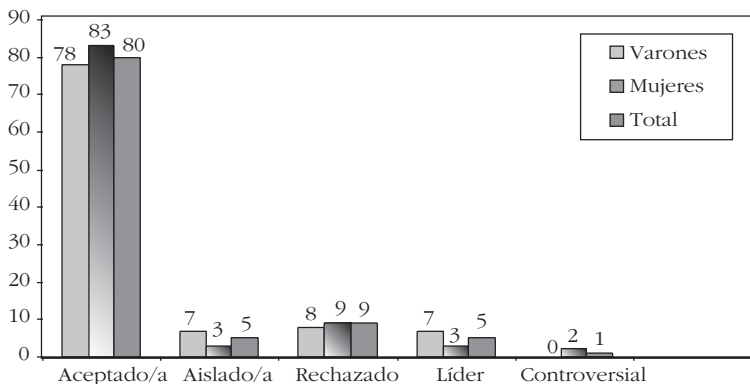
Como se puede apreciar en los gráficos precedentes en el NSE bajo los estudiantes varones tienden a situarse en mayor proporción en los extremos del rendimiento en ambas áreas. En el NSE medio, en cambio, esta tendencia no se observa pues en comunicación los porcentajes de niños y niñas en cada quintil son similares, mientras que en matemática, aunque hay una mayor proporción de varones en el quintil superior; la proporción de varones en el quintil inferior es bastante menor a la de mujeres.

Niveles de aceptación social entre pares

Con el propósito de lograr una aproximación a la identificación de liderazgos sociales en estudiantes de cada sexo se aplicaron sociogramas a los y las estudiantes. En función de las nominaciones y rechazos que recibió cada estudiante por parte de sus compañeros se establecieron cinco categorías: a) Aceptado/a: estudiante que tiene por lo menos una amistad dentro del grupo y levanta poco o ningún rechazo. b) Líder: estudiante popular entre sus pares. Es elegido por más de un tercio de la clase y rechazado/a por pocos o ningún par. c) Rechazado/a: estudiante que es rechazado/a por más de un tercio de la clase y elegido/a por pocos o ningún par. d) Aislado/a: estudiante que no tiene amistades dentro del grupo pero tampoco levanta tantos rechazos. e) Controversial: estudiante que levanta rechazos por parte de un porcentaje importante de pares pero, a su vez, es elegido por otro porcentaje importante de pares.

El gráfico siguiente muestra la distribución de los estudiantes de cada género de acuerdo con las categorías de aceptación social establecidas³².

³² Cabe señalar que debido a que las tendencias son similares en ambos NSE, se decidió presentar el gráfico que integra los resultados para la muestra completa de alumnos.

Gráfico 4. Porcentajes de estudiantes en cada categoría social, según sexo

El gráfico anterior muestra que las distribuciones de ambos sexos son similares, la gran mayoría se ubica en la categoría “aceptado/a” mientras que los porcentajes de estudiantes en el resto de categorías no llegan en ningún caso ni al 10%. Pese a que el patrón es similar, se observa que existe un mayor porcentaje de estudiantes varones líderes en términos de popularidad.

Opinión de los estudiantes sobre temas de género

En este apartado presentaremos los principales resultados obtenidos a partir de la aplicación de la escala de género a los estudiantes, los cuales serán ampliados en el apartado siguiente con información cualitativa proveniente de las entrevistas realizadas a un grupo de ellos.

Sobre el tema de género se aplicó a todos los estudiantes del estudio un instrumento que buscaba explorar las reacciones de los mismos frente a algunas ideas sesgadas de género, dicho instrumento se elaboró *ad hoc* para esta investigación y fue aplicado sin validación previa. Tras la aplicación, fueron descartados del análisis aquellos ítemes que presentaron limitaciones o errores en su formulación. De manera similar, el instrumento incluyó un par de

preguntas de control que permitían identificar a estudiantes con respuestas contradictorias para retirar sus casos del análisis³³.

En el cuadro 12 se pueden observar los porcentajes de estudiantes que expresaron acuerdo con las siguientes ideas de género presentadas en la escala.

Cuadro 12. Porcentaje de estudiantes de acuerdo con cada idea de la escala género, según NSE y sexo

<i>Ítems sobre género</i>	<i>NSE bajo</i>			<i>NSE medio</i>		
	<i>Varón</i>	<i>Mujer</i>	<i>Total</i>	<i>Varón</i>	<i>Mujer</i>	<i>Total</i>
Las niñas deben ser tranquilas para que los niños las respeten.	85,1	93,0	88,6	84,8	81,9	83,4
El decir malas palabras se ve peor en una mujercita que en un varoncito.	77,3	87,7	82,0	82,7	81,9	82,3
Las niñas que juegan fútbol se comportan como si fueran hombres.	51,7	16,4	35,6	20,4	13,8	17,2
Los niños que juegan con muñecas parecen mujercitas.	85,2	75,0	80,6	68,7	66,7	67,7
Los hombres no deben llorar.	36,8	40,3	38,4	43,9	42,6	43,2
Los hombres rinden más en el trabajo que las mujeres.	87,5	27,4	60,2	58,8	19,1	39,3
Los hombres son mejores que las mujeres para las matemáticas.	71,3	4,1	40,6	33,3	11,6	22,7
Las mujeres son mejores que los hombres en comunicación integral.	19,5	75,7	44,6	11,2	43,6	27,1
La política es tema de hombres.	54,0	27,8	42,1	28,9	23,9	26,5
Los quehaceres domésticos son responsabilidad de la mujer.	67,4	49,3	59,4	30,9	41,1	35,9

³³ En total 47 registros fueron retirados por esta razón.

El cuadro anterior muestra que, por lo general, grandes porcentajes de varones y de mujeres de ambos NSE coinciden en estar de acuerdo con la idea de que las mujeres deben mostrar un comportamiento “tranquilo” para ser respetadas y que está peor visto que una mujer diga malas palabras. Estas afirmaciones ofrecen indicios sobre expectativas diferenciadas respecto de lo que debe ser el comportamiento social de una mujer y de un hombre. Al parecer, los estudiantes (varones y mujeres) son conscientes de que la trasgresión de las normas de “buen comportamiento” es menos tolerada cuando la comete una mujer.

También existe un alto grado de acuerdo entre ambos sexos, respecto de la idea estereotipada de que “los hombres que juegan con muñecas parecen mujercitas”, aunque este porcentaje es mayor en el NSE bajo que en el medio (80,6% y 67,7%, respectivamente). Sin embargo, esto no sucede con la idea de que “las mujeres que juegan fútbol parecen hombres”, donde el porcentaje de estudiantes de acuerdo con esta idea se reduce notablemente en los cuatro grupos. Esta diferencia en la percepción general puede hallar explicación en diversas causas. Una de ellas es que por lo menos en una de las escuelas del estudio (la de mayor tamaño) las mujeres participan en la clase de educación física en las mismas actividades que los hombres. Algo que llama la atención sobre este ítem es la alta proporción en términos comparativos de varones de NSE bajo que concuerdan con esta idea.

Por otro lado, es interesante observar que, en algunas dimensiones, los porcentajes de aceptación se diferencian de manera significativa entre ambos sexos especialmente en el NSE bajo. Así, se observa que las niñas tienden a rechazar en mayor proporción ideas estereotipadas que suponen un menosprecio de la habilidad o capacidad de la mujer para desempeñarse en algunos planos. Por ejemplo, mientras que hay una mayoría de las mujeres rechaza la idea sesgada de que los hombres rinden más en el trabajo, los varones en su mayoría aceptan esta idea como cierta. También hay diferencias significativas entre las respuestas de varones y mujeres frente al tema de si “la política es cosa de hombres”, aunque estas son de mayor magnitud en el NSE bajo, donde el 54% de los varones acepta esta idea como cierta mientras que en el resto de grupos la aceptación de esta no llega al 30%.

De igual manera, son amplias las diferencias entre las opiniones de los grupos de varones y mujeres con respecto a las habilidades académicas de los estudiantes. Así, mientras que muchos más varones que mujeres creen que “los hombres son mejores que las mujeres para las matemáticas”, son muchas más las mujeres que opinan que “las mujeres son mejores que los hombres en comunicación integral”. Las diferencias entre los sexos son más acentuadas en el NSE lo que supone que la presencia de estos estereotipos es mucho más marcada en este sector que en el medio.

Finalmente, cabe señalar que son igualmente alarmantes los altos porcentajes de estudiantes que piensan que los quehaceres domésticos son de responsabilidad de las mujeres. Nuevamente, son los estudiantes varones del NSE bajo los que, en mayor porcentaje, aceptan esta idea sesgada como cierta.

El análisis de las respuestas de los estudiantes a los ítemes de esta escala revela la presencia generalizada de una serie de sesgos y estereotipos. Sin embargo, se aprecia que, en términos generales, los estereotipos aparecen con mayor frecuencia en el grupo de los varones que en el de sus pares mujeres y, dentro de esta distinción, son los estudiantes varones del NSE bajo los que parecen tener más arraigadas las ideas estereotipadas de género formuladas.

Es interesante, de la misma manera, identificar otros posibles indicadores de sesgo en las percepciones de género en los estudiantes. Para ello, se les encuestó sobre las carreras o trabajos que consideran que son para mujeres y las que son para hombres y por qué.

Las respuestas de los estudiantes fueron codificadas en función de cuán estereotipadas eran: a) “Totalmente estereotipada”, si solo menciona carreras tradicionalmente consideradas “femeninas” a lo que pueden hacer las mujeres o si prioriza como trabajo para la mujer el quehacer doméstico o similar. De igual manera, el criterio operaría para el caso de carreras y trabajos de varones. b) “Tendencia al estereotipo”, si algunas de las carreras o trabajos que mencionan responden al criterio anterior pero también hay elementos que escapan al estereotipo. c) “Neutro”, si su respuesta no responde a estereotipo alguno, o si pone los mismos trabajos para mujeres y para hombres. d) “Equidad”, si su respuesta denota sentido de equidad en la medida en que rechaza la idea de que existen trabajos específicos para cada género.

Cuadro 13. Porcentaje de estudiantes en cada categoría de opinión sobre trabajo para mujeres, según sexo y NSE

<i>Categoría de opinión</i>	<i>NSE bajo</i>		<i>NSE medio</i>	
	<i>% varones</i>	<i>% mujeres</i>	<i>% varones</i>	<i>% mujeres</i>
Totalmente estereotipado	69,7	56,3	51,9	38,5
Medianamente estereotipado	18,0	23,8	23,6	32,7
Neutro	10,1	8,8	12,3	11,5
Discurso de equidad	2,2	11,3	12,3	17,3

En términos generales se observa que la mayoría de los estudiantes ofrece una respuesta total o medianamente estereotipada ante la pregunta de cuáles son los trabajos apropiados para mujeres. Sin embargo, se observa que aunque las distribuciones tienen tendencias similares, existen diferencias significativas entre los cuatro grupos analizados. Son las estudiantes mujeres del NSE medio las que ofrecen mayor porcentaje de respuestas que denotan sentido de equidad (17%) y menor porcentaje de sesgo o estereotipo (38%). Le siguen sus pares varones con un 12% de respuestas de equidad y un 52% de respuestas totalmente estereotipadas. La distribución del grupo de mujeres del NSE bajo es muy similar a la de este último grupo. Finalmente, una vez más, son los varones del NSE bajo los que muestran una tendencia mayor al estereotipo: la gran mayoría de estos presenta respuestas totalmente estereotipadas (70%) mientras que solo un 2% ofrece respuestas que revelan la presencia de un discurso de equidad.

Cuadro 14. Porcentajes de estudiantes en cada categoría de opinión sobre trabajo para varones, según sexo y NSE

<i>Categoría de opinión</i>	<i>NSE bajo</i>		<i>NSE medio</i>	
	<i>% varones</i>	<i>% mujeres</i>	<i>% varones</i>	<i>% mujeres</i>
Totalmente estereotipado	79,3	67,5	51,9	49,0
Medianamente estereotipado	9,2	17,5	26,4	25,0
Neutro	9,2	8,8	12,3	11,0
Discurso de equidad	2,3	6,3	9,4	15,0

Respecto de la presencia de sesgos en la identificación de carreras para varones, se mantienen las relaciones señaladas en el apartado anterior, aunque en términos generales todos los grupos presentan mayor tendencia a dar respuestas estereotipadas. Es decir, se incrementan para todos los casos los porcentajes de respuestas totalmente estereotipadas.

Los estudiantes fueron encuestados respecto de sus propias preferencias laborales. Así, se les preguntó qué les gustaría ser cuando fueran mayores. Los porcentajes de estudiantes en cada área profesional u ocupacional se presentan en el Cuadro 15.

Como se puede observar, sin importar el NSE, las carreras más populares entre los estudiantes son la medicina (21 y 23%) y el derecho (9 y 10%). Sin embargo, si observamos qué sucede al interior de cada sexo, la distribución de preferencias varía. Por ejemplo, en el NSE medio dentro del grupo de las

Cuadro 15. Porcentaje de estudiantes que elige cada área profesional, según NSE y sexo

Área profesional	NSE bajo			NSE medio		
	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total
Arquitectura y diseño	--	--	--	5,0	3,5	4,3
Administrativas	1,8	--	1,0	3,3	4,3	3,8
Turismo	1,8	2,2	2,0	1,7	3,5	2,6
Arqueología	--	--	--	3,3	1,7	2,6
Ciencias e ingeniería	8,1	3,3	5,9	16,7	4,3	10,6
Deportes	14,4	--	7,9	11,7	--	6,0
Derecho	8,1	9,9	8,9	10,8	8,7	9,8
Educación	1,8	8,8	5,0	1,7	8,7	5,1
Medicina	15,3	27,5	20,8	20,0	27,0	23,4
Fuerzas armadas y policiales	12,6	4,4	8,9	5,0	1,7	3,4
Ciencias humanas y sociales	0,9	1,1	1,0	--	2,6	1,3
Secretariado	0,9	4,4	2,5	--	1,7	0,9
Artes escénicas	0,9	9,9	5,0	--	5,2	2,6
Veterinaria	2,7	3,3	3,0	8,3	8,7	8,5
Técnicos-servicios	1,8	--	1,0	--	0,9	0,4
Puestos de liderazgo	2,7	3,3	3,0	0,8	1,7	1,3

mujeres solo un 4% elige ingeniería, mientras que cerca del 17% de varones elige dicha carrera. En el caso de educación, apenas un 2% de varones la considera una posibilidad de trabajo mientras que 9% de las mujeres la elige. Los deportes también destacan como una actividad preferida por los estudiantes varones del NSE medio (aproximadamente 12%). Similares porcentajes pueden encontrarse en el grupo de varones de NSE bajo, que en un 11% y 10% eligen carreras en el área de deportes y en el área de fuerzas armadas y policiales, respectivamente.

4.4. Opiniones sobre género: ¿Qué nos comentan los estudiantes?

Respecto de los contenidos del discurso se ahondó en la pregunta referida a las profesiones o trabajos para mujeres y para varones. En la mayoría de los casos, las respuestas revelaron presencia de algunos sesgos. Entre los más comunes se encuentran la mención de la debilidad física de la mujer como argumento para no realizar determinados trabajos:

“A. ¿Por qué piensas que el secretariado es un trabajo para las mujeres?

B. Porque las mujeres son más débiles que los hombres, porque las mujeres no deben trabajar tan fuerte como los hombres. Porque nosotras somos débiles.

A. ¿En qué sentido débiles?

B. Porque las mujeres cuando trabajamos no podemos soportar algún peso u otras cosas como cargar o traer algunas cosas”³⁴.

Sin embargo se observó que en algunos casos dicha supuesta debilidad física se confundía con un rasgo de fragilidad general: la percepción de que la mujer es más débil parece haberse difuminado hacia otros ámbitos:

“A. ¿Chofer es difícil o fácil?

B. Difícil a veces. Por que no puedes dormir así cuando viajas.

A. Ahh, chofer de trailer.

³⁴ Alumna de sexto grado.

B. Ajá, o de ómnibus así. Porque, o sea, si un hombre maneja un camión ¿también va a quedar como mujer? No. Si una mujer, se puede, o sea, ¿cómo es carretera no se puede amanecer!

A. ¿Por qué?

B. Porque la mujer es más débil y se cansa más rápido.

A. ¿Qué otro trabajo se te ocurre?

B. Piloto de aviones, es difícil porque una mujer cuando ve varios botones se puede marear. Se marea”³⁵.

“A. ¿Qué trabajos serían para los hombres?

B. Albañil, bombero, policía

A. ¿Por qué esos trabajos serían para hombres?

B. Porque ellos toman el riesgo y hacen trabajos muy pesados. En cambio las mujeres no pueden hacer eso”³⁶.

Otro sesgo que apareció en varios estudiantes entrevistados (principalmente en varones) es el de que las mujeres son menos hábiles y por lo tanto requieren de tareas más fáciles. Las tareas domésticas fueron consideradas por algunos de ellos lo suficientemente sencillas. Veamos algunos ejemplos de lo que dijeron los niños:

“A. ¿Existe algún trabajo que no pueda hacer un hombre o que no pueda hacer una mujer?

B. Tendría que ser un trabajo fácil para las mujeres, que no sea tan difícil.

A. ¿A qué te refieres con fácil?

B. Que no tengan que hacer muchas cosas. Por ejemplo como he puesto acá, por ejemplo las señoras de amas de casa no hacen tanto, solo cuidan la casa, le dan de comer a los niños”³⁷.

“B. ...enfermeras pueden ser las mujeres nada más.

A. ¿Y un hombre podría hacer este trabajo?

B. Puede también, pero más creo es para mujeres. Queda más para mujeres.

A. ¿Por qué?

³⁵ Alumno de sexto grado.

³⁶ Íd.

³⁷ Íd.

B. Porque el hombre tiene que trabajar cosas más duras, por ejemplo, uno diría contador, o sea cosas más difíciles”³⁸.

Otra percepción arraigada en muchos de los entrevistados es que las mujeres son más cuidadosas, ordenadas y trabajadoras que los varones (que son llamados flojos o descuidados), virtudes tradicionalmente atribuidas al género femenino y muy vinculadas con roles domésticos y de servicio:

“A. ¿Por qué crees tú que es un trabajo para mujeres?

B.(...) las ayuda más en las labores de casa, se vuelven más limpiadoras, más ordenadas. Las mujeres son más ordenadas. Las mujeres ponen el orden, saben más cocinar que los hombres, son más higiénicas que los hombres”³⁹.

“B. Yo siempre he pensado que las mujeres saben barrer mejor que los hombres. Porque siempre cuando barren en mi casa los hombres no barren bien, dejan polvo.

A. ¿Y por qué crees que pasa esto?

B. No sé, como son más toscos así, lo hacen más rápido nada más”⁴⁰.

“A. ¿Por qué crees que secretariado es un trabajo para mujeres?

B. Porque ellas lo hacen más bien, porque a veces los hombres somos flojos”⁴¹.

En el fondo, se percibe cierto menosprecio por algunas tareas que son concebidas como intrínsecamente femeninas al punto de que si un varón las realiza se “convierte en mujer”. Veamos el siguiente fragmento de entrevista a un estudiante que mencionó “sirvienta” como trabajo de mujeres, el entrevistador le pregunta si ese podría ser un trabajo desempeñado por varones también:

“A. ¿Y sirvienta?

B. No, porque el hombre no, no, no... [silencio]

A. ¿Si un hombre hace ese trabajo qué pasaría?

B. Se convertiría en mujer.

³⁸ Íd.

³⁹ Alumno de quinto grado.

⁴⁰ Alumno de sexto grado.

⁴¹ Íd.

- A. ¿Cómo se convertiría en mujer?
- B. Hace cosas que haces de la mujer como ama de casa va a estar como sirvientas (sic), como que si una mujer le mande hacer otras cosas, como barrer, lavar los servicios.
- A. ¿Qué pensaría la gente de ese hombre?
- B. Que es una mujer, que tiene sexo femenino, que no se comporta como varón”⁴².

En algunos casos el estereotipo aparece disfrazado de discurso de equidad:

- “A. ¿Si un hombre fuera el secretario de una jefa qué crees que pasaría?
- B. Nada, la misma cosa. Hacer los trabajos de una mujer”⁴³.

Como conclusión, muchos estudiantes vincularon el plano doméstico con el rol femenino y el plano productivo con el rol masculino:

- “A. ¿Y si este señor trabajara haciendo los quehaceres de la casa?
- B. No, ese ya es un trabajo de mujeres. Porque las cosas de limpiar, lavar es como ser, eso ya es de mujeres. Los hombres tienen que hacer otras cosas, trabajar, para que las mantengan”⁴⁴.

Pero existen también muchas respuestas bastante alentadoras. En particular, estudiantes mujeres que ocupan posiciones de liderazgo en sus grupos de aula muestran un discurso con elementos, a veces poco articulados, de equidad de género. En primer lugar existe conciencia de que muchas de las actuales diferencias de género se deben a los procesos de socialización y que, por lo tanto, con estimulación es posible vencer cualquier barrera:

- “A. ¿En qué los hombres son mejores que las mujeres?
- B. No sé, en carga. En cargar las cosas. Ellos pueden cargar diez ladrillos, nosotras qué, tres, cinco.
- A. ¿Y eso por qué sucede?

⁴² Alumno líder de sexto grado.

⁴³ Alumna de sexto grado.

⁴⁴ Alumno de quinto grado.

B. Porque ellos desde antes ya habrán practicado, en cambio a la mujer siempre la han tenido diciendo ayúdame en cosas pequeñas, ayudando a barrer, a trapear.

A. ¿Y si una niña desde chiquita la hacen cargar ladrillos, crees que de grande podría cargar diez ladrillos como los hombres?

B. Sí⁴⁵.

Además, algunos estudiantes son conscientes del principio de igualdad de derecho:

“A. Cuando te preguntamos qué carreras son para mujeres ¿qué dijiste?

B. Que todas tenemos derecho a trabajar. No porque seamos de diferente sexo las mujeres van a estar cocinando o lavando, todos somos iguales”⁴⁶.

“B. Los niños se sienten celosos de las mujeres que podemos y que ellos quieren ser los capaces, los fuertes, los que saben, los que pueden. Por eso. Y las niñas también quieren ser más luchadoras pero eso sí está bien, aunque lo malo es que a veces no saben darse su lugar de mujeres”⁴⁷.

Por otro lado, en términos generales la mayoría de los estudiantes entrevistados respondió que la sociedad es más injusta con las mujeres. Fueron las niñas las que pudieron identificar mayor cantidad y variedad de situaciones de discriminación, aunque algunos varones también mostraron tener conciencia de esta.

Entre las principales dimensiones de la problemática de género se identificaron discriminaciones hacia la mujer de carácter económico y laboral. Asimismo, se mencionaron casos de violencia doméstica contra la mujer y el hecho de ser relegadas a este ámbito (por ejemplo, se consideraron los embarazos adolescentes como obstáculo para el desarrollo profesional y personal de la mujer y, por otro lado, se mencionaron los obstáculos puestos a las mujeres en su participación en política).

Otro tema que se señaló en algunas ocasiones fue el de las mayores dificultades que enfrentan las mujeres para tener acceso a la educación en algunos contextos:

⁴⁵ Alumna líder de sexto grado.

⁴⁶ Alumna de sexto grado.

⁴⁷ Íd.

“A. ¿Con quién crees que la sociedad es más injusta: con las mujeres o con los hombres?

B. Con las mujeres, porque algunas personas no han terminado sus estudios. Por eso las mujeres tienen que trabajar de ama de casa y otras cosas, en cambio los hombres como han estudiado saben y pueden trabajar en cualquier cosa.

A. ¿Por qué crees que las mujeres no han podido estudiar como los hombres?

B. Porque algunas tienen deberes en su casa y algunas desde los 15 o 16 tienen sus hijos y no pueden trabajar”⁴⁸.

Un par de estudiantes manifestó injusticias que sufren en mayor medida los varones. Estas estaban asociadas al trato más rudo que reciben por parte de algunas autoridades y a la mayor severidad de las sanciones de las que son objeto en espacios como la escuela.

“A. También nos habías contado que también abusan los policías de los hombres; ¿por qué?

B. Porque a los hombres más le pegan, cuando los atrapan les pegan, y a las mujeres no tanto, porque son más débiles, las ven más débiles”⁴⁹.

Finalmente, sobre el currículo aprendido la entrevista a los estudiantes buscaba evaluar el tipo de respuesta que los estudiantes varones y mujeres dan frente a los conflictos de género que se pueden generar en el espacio escolar.

Ellos refirieron problemas en diferentes planos, uno de los más mencionados fue el del espacio físico y el uso de los patios, ante este problema fueron reportados dos estilos de confrontación: la pelea por el espacio y la negociación.

“A. ¿En este colegio has visto situaciones de injusticia entre hombres y mujeres?

B. Sí. Que las mujeres no podemos jugar partido y los hombres sí. Porque (los compañeros) dicen que somos machonas y eso no es cierto. Ellos nos

⁴⁸ Íd.

⁴⁹ Íd.

insultan, a veces nos pegan y nos maltratan. Y nosotras también tenemos que defendernos, no nos vamos a poner a llorar”⁵⁰.

“B. Pero, por ejemplo, a veces los hombres se agarran todo (el patio). Pero sabemos hablar, al menos en nuestro salón sabemos hablar, y si vemos que todos queremos jugar en un mismo lado, entonces jugamos todos juntos”⁵¹.

5. Discusión

El presente estudio ha constituido un considerable esfuerzo de aproximación al papel de la escuela en la trasmisión o cambio de los prejuicios e inequidades de género que existen en nuestra sociedad, entendiendo que esta institución constituye uno de los principales agentes socializadores.

La investigación situada en tres escuelas limeñas del Estado reveló, en primera instancia, que existen problemas en el funcionamiento institucional que afectan de manera indiscriminada a todos los niños y niñas que reciben el servicio educativo. La poca o nula articulación entre la práctica y la reflexión docente, el desperdicio de tiempo dentro del horario escolar, el uso excesivo y casi exclusivo de metodologías orientadas a la reproducción, el precario manejo de algunos de los contenidos que se enseñan, entre otros, son problemas que demandan una atención inmediata y que inevitablemente complicaron la observación y registro de la problemática de género dentro de las aulas.

Dado este panorama, en un primer momento temimos haber errado en la elección del tema, pensamos que la baja calidad de las clases en general complicaría todo intento de percibir sutilezas referidas a género, mensajes ocultos, o apuestas pedagógicas concretas para trabajarlo. Sin embargo, en la medida en que fuimos conociendo la dinámica escolar y de aula, rescatamos elementos que a nuestro juicio han revelado la importancia de continuar investigando el tema de género en la escuela.

⁵⁰ íd.

⁵¹ íd.

En primer lugar, el estudio ha proporcionado elementos que evidencian que no es posible dar respuesta unívoca a la interrogante sobre el papel de la escuela frente al tema de género. Se han encontrado prácticas escolares y transmisión de mensajes de equidad pero también, y sobre todo, de sesgos y prejuicios socialmente arraigados.

Respecto de las intenciones educativas expresadas en el proyecto curricular del centro hallamos que estas son copiadas sin mayor adaptación de la estructura curricular básica vigente que proporciona el Ministerio de Educación. Por esta misma razón, aunque aparece como parte de las intenciones educativas la necesidad de trabajar el tema de género permanentemente, el proyecto no refleja la reflexión del colectivo docente de las escuelas estudiadas por lo que no necesariamente orienta el sentido de sus programaciones anuales. Así, son las declaraciones de los docentes y de los propios directivos las que nos llevan a percibir que este no es un tema que se programe como un contenido a tratar de manera transversal. Más bien, cuando se trabaja, suele ser abordado dentro de unidades didácticas usualmente vinculadas con las áreas de personal social y/o ciencia y ambiente, donde, por lo general, se tratan temas asociados con características y/o cambios sexuales o con comportamiento sexual humano. Todo esto trabajado desde un enfoque sanitario informativo.

Solo en una de las tres escuelas en estudio el tema de género fue abordado con el propósito de generar conciencia respecto de las inequidades que existen en nuestra sociedad. Aunque el tratamiento del tema fue superficial en la mayoría de los casos, y poco asociado con la problemática de los propios estudiantes, se observó cierto impacto entre algunas de las estudiantes que dieron en las entrevistas respuestas que denotaban un alto grado de conciencia del problema y una actitud combativa frente al mismo. Es decir, se percibió en las entrevistas que un grupo de estudiantes, principalmente mujeres de clase media, asumían una posición crítica frente a las inequidades de género y se identificaban como agentes de cambio. Todo esto dio indicios de la importancia de tratar el tema en clase.

Fue interesante explorar, también, qué pensaban los propios docentes acerca del tema de género y de cómo debería ser tratado en clase. En primer

lugar, las entrevistas y las escalas permitieron concluir que en la mayoría de los docentes no existe un discurso lo suficientemente articulado con respecto a este tema. Hay consenso acerca de la igualdad de derechos y oportunidades que hombres y mujeres deben tener; sin embargo, cuando se explora más a fondo sobre las concepciones y se tratan aspectos específicos sobre planos, roles y ámbitos de acción, emerge entre los docentes una serie de sesgos contradictorios con los principios de equidad que defienden. Está claro, no obstante, que entre el reducido grupo de docentes participantes en la investigación hay algunos que se orientan más hacia un enfoque de equidad mientras que otros lo hacen hacia un enfoque más tradicional. En las observaciones y en las entrevistas a estudiantes se pudo comprobar que los docentes de corte más tradicional tienden a transmitir estos sesgos de género con mayor frecuencia durante sus clases. Por ejemplo, es característico que estos docentes enfatizan constantemente el rasgo de debilidad y fragilidad que les atribuyen a las mujeres por lo que tienden a exigir en menor medida a las niñas y a ser más estrictos con los varones, a quienes además castigan de manera más severa. Los docentes más orientados hacia equidad tienden por el contrario, a demandar, en igual medida, el esfuerzo de varones y mujeres, aplicando el mismo tipo de sanciones, solicitando las mismas tareas y promoviendo trabajo en equipos heterogéneos.

Pese a que existen unos cuantos docentes orientados hacia una postura de mayor equidad, la defensa y la práctica de dicha posición puede ser mucho más difícil, en tanto el sistema privilegia, desde sus hábitos más arraigados, prácticas de enseñanza que estimulan poco el sentido crítico de los estudiantes y que, por el contrario, los llevan a una reproducción mecanizada de los materiales y discursos ofrecidos en clase. Así, se percibió, con contadas excepciones, que los docentes carecen muchas veces del suficiente manejo de fundamentos pedagógicos para cristalizar sus intenciones educativas, más aún cuando estas suponen romper con moldes socialmente impuestos.

En un marco en el que lo enseñado es casi inevitablemente dictado por el docente y copiado por el estudiante, los cuadernos fueron una fuente bastante fiel de los mensajes transmitidos más allá de las intenciones expresadas en la programación. El análisis de estas fuentes permitió corroborar que existe

una transmisión sistemática de sesgos de género en el desarrollo de otros contenidos curriculares, con excepciones notables claro está. Entre los sesgos más frecuentes tenemos el que hemos denominado “estereotipo”, el cual alude a la asociación de figuras masculinas y femeninas con determinados roles, ámbitos o cualidades. Encontramos, así, que entre ejemplos y proposiciones alusivas a otros temas, las figuras masculinas tienden a ser en mayor proporción relativa asociadas con los ámbitos productivos, mientras que las femeninas lo son con el ámbito doméstico. Asimismo, cuando las figuras femeninas aparecen en ejemplos donde realizan actividades productivas como trabajar, se encuentra que los trabajos están principalmente asociados con el ámbito de la salud o con el de la educación, es decir, con el servicio o cuidado a terceros.

En el caso de las cualidades asociadas con figuras masculinas y femeninas también se encontraron resultados reveladores. Las mujeres son en mayor porcentaje relativo asociadas con el amor, el cuidado y la belleza física mientras que los hombres se asocian con buen y mal comportamiento e inteligencia. Ello revela, entre otros sesgos, la preocupación mayor que existe en torno al comportamiento social de los varones. Sobre el particular, la investigación encontró que también en clase los docentes están más pendientes del comportamiento de los varones, los que a su vez suelen ser más inquietos y/o disruptivos que sus pares mujeres.

Otro sesgo que fue hallado en los cuadernos analizados fue el llamado sesgo de “invisibilidad histórica” que alude al escaso acopio que se hace del aporte de la mujer en las áreas de desarrollo histórico y social del ser humano. Aquí se encontró que prácticamente no hay referentes femeninos rescatados más allá de figuras religiosas. En las contadas excepciones a esta regla, hemos hallado que cuando se desarrolla un personaje femenino se alude a su situación familiar y/o estado civil, cosa que no sucede cuando se tratan personajes masculinos.

Finalmente también hemos observado que el llamado sesgo de “irrealidad” aparece con frecuencia, en el área de religión, donde son abordados temas como familia y matrimonio. Aquí el sesgo consiste en ofrecer a los estudiantes una visión prototípica de familia en la que hay una pareja con

hijos felizmente casada. Opciones alternativas a este molde no son tratadas. Incluso cuando los niños mismos preguntan por el tema, este suele ser evitado por el docente.

Estos sesgos identificados en lo que hemos denominado “currículo enseñado” aparecen con bastante frecuencia en las opiniones de los estudiantes varones y mujeres. Y, aunque ello no necesariamente significa que hayan sido aprendidos en la escuela, sí quiere decir que la escuela o los ha reforzado o no ha conseguido combatirlos del todo. Es importante considerar, sin embargo, que los sesgos no se encuentran igualmente arraigados entre todos los estudiantes. Son los varones del NSE más bajo los que presentan mayor tendencia al sesgo. Mientras que las niñas del NSE medio son, en términos generales, las que, en mayor porcentaje, rechazan ideas sesgadas sobre el tema, aunque dentro de este último grupo existen también porcentajes alarmantes de estudiantes con prejuicios de género. Por otro lado, es importante anotar que las preferencias vocacionales de los estudiantes están fuertemente comprometidas con los sesgos hallados en el discurso transmitido por la escuela. Las diferenciaciones en las elecciones vocacionales por género son patentes, aunque, probablemente, estas se hayan atenuado con respecto a tiempos pasados.

Aunque los resultados expuestos puedan sonar pesimistas, consideramos que nos hallamos en un momento propicio para impulsar el cambio. El discurso de equidad como principio es por la mayoría aceptado (lo que supone una fortaleza); sin embargo, son las prácticas y los mensajes ocultos los que están jugando como reforzadores de prejuicios y sesgos contrarios a este principio. En la experiencia de investigación realizada, las devoluciones de información a docentes constituyeron una primera oportunidad de hacer conscientes todos estos problemas. La tendencia inicial de los docentes fue pedir recetas para remediar el problema, aunque, según el análisis de los resultados hallados, los propios docentes pudieron llegar a perfilar algunas medidas y, sobre todo, se hicieron conscientes de que en materia de educación no hay receta que valga.

Por otro lado, ha sido alentador encontrar entre los y las estudiantes, personas en formación dispuestas a liderar el cambio. La escuela debe pro-

porcionarles opción para desarrollar su espíritu crítico y su capacidad asertiva; debe demostrarles con el ejemplo que la igualdad de oportunidades es posible y deseable; en suma, debe permitir que estos niños y niñas, futuros hombres y mujeres, sean capaces de conducirse de manera competente y constructiva frente a los retos de la vida. Aunque, como hemos sostenido, alcanzar este propósito demandará remover las bases de las viejas prácticas de enseñanza aún arraigadas, la información proveniente de investigaciones como la presente ofrece pistas sobre los caminos que han de ser transitados en pro de una educación de mayor calidad para todos.

Bibliografía

- Canada, K. y R. Pringle (1995). "The Role of Gender in College Classroom Interactions: A Social Context Approach", *Sociology of education*, Vol. 69 (3), pp.161-186.
- CEDHIP (1998). "Informe de evaluación de impacto de la propuesta CEDHIP-1997 en estudiantes de los colegios Fe y Alegría". Mimeo.
- Eagly, A. y V. Steffen. *Gender Stereotypes Stem From the Distribution of Women and Men Into Social Roles*, pp. 142-160.
- Espinosa, G y A. Torreblanca (2002). *Resultados de las pruebas de comunicación y matemática de la Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2001*. Mimeo.
- Fernández, J. (coord.) (1998). *Sociedad y género*. Madrid: Pirámide.
- Jackson, W. (2001). *La vida en las aulas*, 6ta edición. Madrid: Morata.
- Gimeno, S. y Perez, A. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*, 9na edición. Madrid: Morata.
- Guadalupe, C y L. Miranda (2001). *El desarrollo de la educación: Informe nacional de la República del Perú elaborado por el Ministerio de Educación para la Oficina Internacional de Educación de UNESCO*. Lima: Ministerio de Educación.

- Marchesi, A. y E. Martín (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Margolis, E., M. Soldatenko, S. Acker y M. Gair (2001). "Hiding and Outgoing the Curriculum", en *The Hidden Curriculum in Higher Education*. Nueva York: Routledge.
- Miles, M y M. Huberman (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, 2da edición. California: Sage Publications.
- Ministerio de Educación (2003). *Manual de crítica y codificación: Estadística básica 2003*. Lima: Ministerio de Educación.
- OCDE (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida: Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. México: Santillana.
- OECD / UNESCO-UIS (2003). *Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results From PISA 2000*. Disponible en www.pisa.oecd.org
- Ogbu, J. (1981). "Etnografía escolar: Una aproximación a nivel múltiple", en M. Velasco, F. García y A. Díaz (1993) *Lecturas de antropología para educadores: El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Editorial Trotta.
- Ogle, L. et al. (2003). *International Comparisons in Fourth-Grade Reading Literacy: Findings from Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) of 2001*. Washington DC: U.S Department of Education, NCES.
- Rodrigo, M., A. Rodríguez y J. Marreno (1993). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid : Aprendizaje Visor.
- Sara Lafosse, V., C. Chira y B. Fernández. (1989). *Escuela mixta: Alumnos y maestros la prefieren*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Skelton, A. (1997). "Studying Hidden Currícula : developing a perspective in the light of postmodern insights", *Curriculum Studies*, Vol. 5 (2), pp. 177-192.

- Stromsquist, N (2003). “Las políticas educativas y el género en la actualidad peruana”. Material inédito preparado para el Diploma de Estudios de Género de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Torres, J. (1994). *El currículo oculto*, 4ta edición. Madrid : Morata.
- Tovar, T. (1998). *Sin querer queriendo. Cultura docente y género*. Lima: Tarea.
- Velasco, M., F. García y A. Díaz (Eds) (1993). *Lecturas de antropología para educadores: El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Editorial Trotta.
- Wilcox, K. (1982). “La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: Una revisión”, en M. Velasco, F. García y A. Díaz (Eds) (1993), *Lecturas de antropología para educadores: El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Editorial Trotta.