



INFORME FINAL

ESTUDIO ACERCA DE LA PRESENCIA DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA LA APROPIACIÓN CURRICULAR CON APOYO DE UNIVERSIDADES Y EL PROGRAMA DE POSTÍTULOS DE MENCIÓN

**Para el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones
Pedagógicas, CPEIP**

Ministerio de Educación, MINEDUC

Heidi Fritz H. (coordinadora)

José Olavarría A.

Teresa Valdés E.

Rocío Ferrada H.

Rodrigo Molina G.

Devanir Da Silva C.

**Género y Equidad, Corporación CEDEM
Universidad Arturo Prat, UNAP**

Junio 2008

INDICE

RESUMEN EJECUTIVO	6
I. PRESENTACIÓN	13
1. La equidad de género en la agenda y las políticas públicas	13
II. MARCO DE REFERENCIA	15
II.1 Antecedentes del Programa de Apropiación Curricular y los Postítulos de Mención	15
II.2 Antecedentes Teórico Conceptuales de Género	20
II.3 Marco Normativo de Equidad de Género y Educación.....	24
1. La equidad de género en la educación y las políticas públicas	24
a) La reforma curricular y el sistema educacional.....	25
b) La Política de Educación en Sexualidad y Afectividad.....	27
c) Formación docente y el Marco para la Buena Enseñanza	29
III. PREGUNTAS Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO.....	34
1. Objetivo general del Estudio	34
2. Objetivos específicos del Estudio.....	34
3. Preguntas del Estudio.....	34
IV. DISEÑO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO	36
1. Definición del universo documental estudiado y la selección de actores de las Universidades	37
2. Clasificación de los documentos: criterios de registro, ordenamiento y clasificación de los documentos	38
3. Definición de la unidad de análisis	41
4. Instrumentos de recolección y ordenamiento de la Información.....	42
5. Plan de Análisis del Estudio.....	48
V. RESULTADOS DEL ESTUDIO.....	50
V.1. Niveles de incorporación del Enfoque de Género en el Programa de Apropiación Curricular y el Programa de Postítulo de mención: análisis documental (I Fase)	50
V.1.1. Incorporación del enfoque de Género en los Términos de Referencia y formatos de los Programas de CPEIP	50
A. TDR del Programa de Formación Docente para la Apropiación Curricular con Apoyo de Universidades	50
a) Antecedentes.....	50

b) Cursos del Programa, según sectores y subsectores de Educación Básica	51
c) Objetivos del Programa	51
d) Orientaciones pedagógicas	52
e) Estructura de los cursos	53
f) Síntesis de la incorporación de la perspectiva de género por Subsectores Educación Básica y Educación Media	53
B. TDR del Programa de Postítulo de Mención para profesores de Segundo Ciclo de Educación Básica	54
a) Antecedentes	54
b) Cursos del Programa Postítulos de Mención para profesores de Segundo Ciclo de Educación Básica según subsectores	55
c) Objetivos del Programa	55
d) Contenidos y enfoque del Postítulo	56
e) Orientaciones pedagógicas	56
f) Propuesta Metodológica	56
g) Recursos humanos	57
h) Síntesis de la incorporación de la perspectiva de género por Subsectores	57
C. Formatos de tipos documentos por cursos, elaborados por el CPEIP	58
a) Formatos a completar por las universidades	58
b) Formatos a completar por el CPEIP	59
2. Incorporación del enfoque de Género por las Universidades	60
A. Cursos del Programa Formación Docente para la Apropiación Curricular con Apoyo de Universidades	60
a) Síntesis estadística de los cursos del Programa	60
b) Presencia de la perspectiva género en la Propuesta Técnica y los tipos de incorporación por sector/subsector y por sección	64
B. Postítulos de Mención del Programa de Postítulo de Mención para profesores de Segundo Ciclo de Educación Básica	83
a) Síntesis estadística de los Postítulos con Mención	83
b) Presencia de la perspectiva género en la Propuesta Técnica y los tipos de incorporación por sector/subsector y por sección	86

V.2. Niveles de incorporación del Enfoque de Género en los Programas de Postítulo de mención: la perspectiva de los actores en seis Universidades	94
V.2.1 Caracterización del nivel de incorporación del Enfoque de Género en los documentos de propuestas de los Programas de Postítulo en seis Universidades seleccionadas	94
Nivel de incorporación de Género en las Propuestas de Postítulo de Mención, según Universidad	95
Nivel de incorporación de Género en las Propuestas de Postítulo de Mención, según Subsector	100
V.2.2 La incorporación del enfoque de género en los Postítulos de Mención desde la perspectiva de los actores en seis universidades	105
V.2.3 La Perspectiva de los y las Profesores Alumnos.	124
A) Resultados De Las Entrevistas	124
B) Resultados de la Encuesta Electrónica	141
V.2.4 Incorporación del enfoque de Género en los Materiales Recopilados: Materiales de Apoyo y Trabajo de Seminario	150
A) Material de Apoyo	150
B) Trabajo de Seminario	153
VI. Conclusiones generales y en relación con cada uno de los objetivos específicos y las preguntas del estudio.....	155
vii. Sugerencias, recomendaciones, y proyecciones que aportan al mejoramiento de los Programas y del Área de Formación Continua del CPEIP.	164
Bibliografía	168

RESUMEN EJECUTIVO

El objetivo general del Estudio es establecer la presencia de la perspectiva de género en los Cursos de Formación para la Apropiación Curricular y en los Postítulos de Mención, dictados por las Universidades, en los años 2006 y 2007, considerando los materiales e informes generados por el CPEIP y la universidades, así como la opinión de los profesionales involucrados en los Postítulos (Coordinadores académicos, académicos docentes y profesores/as – alumnos/as). El estudio tuvo dos fases.

Primera Fase

Los objetivos específicos de la Primera Fase fueron: 1) Determinar el grado de presencia de la perspectiva de género en los materiales y documentos generados en las actividades de los distintos cursos realizados por las universidades para el Programa de Apropiación Curricular y los Postítulos de Mención. 2) Describir la forma como lo están haciendo las Universidades para los efectos de visibilizar la perspectiva de género en los Cursos de Apropiación Curricular y en los Postítulos de Mención. Las preguntas de investigación que guiaron esta fase fueron a) ¿De qué forma, cuantía y extensión está presente la perspectiva de género en los materiales e informes generados por las Universidades y el CPEIP en relación con los Cursos de Apropiación Curricular y los Postítulos de Mención? b) ¿Cómo lo están haciendo las universidades en los cursos de Apropiación Curricular y en los Postítulos de Mención para explicitar la perspectiva de género en su quehacer?

Esta fase del estudio estuvo centrada en el análisis documental de aquellos materiales registrados y puestos a disposición por el CPEIP, de los Cursos diseñados y ejecutados en el marco del Programa de Apropiación Curricular y del Programa de Postítulos de Mención para los años 2006 y 2007, en un total de 31 universidades en el país. Se definió el universo documental a estudiar, la unidad de análisis, se clasificó los documentos, se diseñó los instrumentos para el análisis de la documentación y el plan de análisis. El análisis de contenido realizado incluyó una parte cuantitativa y una cualitativa. Los datos obtenidos de las fichas cuantitativas y vaciadas en bases de datos fueron procesados con el programa SPSS. El análisis de contenido de carácter cualitativo de lo textos tuvo como objetivo develar su significado y su sentido, para dar cuenta de la forma en que la perspectiva de género ha sido incorporada en los cursos de los Programas de Apropiación Curricular y Postítulo de Mención. Estos datos fueron vaciados en una ficha cualitativa elaborada para cada tipo de documento.

Segunda Fase

Los objetivos específicos de la Segunda Fase fueron: 1) Identificar, en los docentes y profesores beneficiarios, los niveles de afianciamento de sus conocimientos y competencias pedagógicas en relación con la transversalización del género, identificando posibles cambios en otros actores indirectamente involucrados (centro de padres, apoderados, alumnos, personal administrativo, etc.). 2) Establecer los aprendizajes o cambios que la experiencia ha tenido para los profesores beneficiarios y sus posibles impactos en sus vinculaciones con otras instancias y la estructuración posterior de experiencias educativas propias y significativas. 3) Identificar desde la dimensión profesional y social, en los coordinadores académicos y docentes universitarios, así como en los

profesores beneficiarios, los factores o condiciones que incidieron en los cambios al interior de los participantes al tratar los contenidos que incorporaron la perspectiva de género en el desarrollo de los cursos. 4) Determinar el grado de presencia de la perspectiva de género en los materiales y documentos generados en las actividades de los distintos cursos realizados por las universidades para el Programa de Postítulos de Mención, desde la opinión de los coordinadores académicos de los cursos dictados por las universidades. Las preguntas de investigación que orientaron esta fase fueron: ¿Qué percepción tienen los profesores con los materiales producidos por las Universidades que son utilizados en los cursos para tratar el tema de género? ¿Qué ocurre con los docentes universitarios cuando se enfrentan a la transversalización del género? ¿Qué efecto tuvieron ambas instancias de perfeccionamiento en los profesores beneficiarios en relación con el tratamiento de las temáticas relacionadas al género? ¿Cuáles son las competencias pedagógicas de género que los materiales entregados por las universidades fortalecieron en los profesores beneficiarios? ¿Los conocimientos entregados por las universidades para estudiar la perspectiva del género sirven para estructurar por parte de los profesores experiencias significativas propias para su quehacer de aula? ¿Qué tipo de efectos se producen en los docentes de las universidades al incorporar la perspectiva de género en sus planificaciones disciplinares? ¿Se produjo algún cambio en los profesores beneficiarios en los Cursos de Apropiación Curricular y los Postítulos de Mención donde se trató o evidenció la perspectiva de género? ¿Cuál era el estado anterior de conocimiento que ellos tenían del tema? ¿Qué pasó en el proceso de la vivencia de la experiencia? ¿Qué cambios ocurrieron luego del estudio de los materiales sobre género? ¿Cuáles son los elementos que, desde la dimensión profesional, podrían provocar cambios en las prácticas pedagógicas de los docentes en los temas sobre género? ¿Existe un contexto cultural adverso a la incorporación de la perspectiva de género al ámbito educacional en general?, ¿Y en las universidades?

Esta fase del estudio se focalizó en seis universidades que dictaron el Programa de Postítulo en Mención seleccionadas por el CPEIP. Las actividades se concentraron en la recolección y análisis de información sobre opiniones y percepciones de los/as actores involucrados y de materiales de apoyo y de seminario. Las universidades son Universidad de La Serena, Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Concepción, Universidad Católica del Maule (Talca), Universidad Católica de Temuco, Universidad de la Frontera Temuco (UFRO). Se entrevistó a los coordinadores institucionales y definió una muestra de coordinadores/as académicos, académicos docentes de las universidades y profesoras/es alumnas/os, considerando la universidad, mención y sexo, a los que se les aplicó una entrevista semi estructurada. A los/as profesores de la muestra alumnos se les entrevistó por teléfono, a algunas/os personalmente en lugares de estudio. Las entrevistas con los/as profesores alumnos permitieron diseñar una encuesta electrónica al universo de los profesores beneficiarios a partir de direcciones electrónicas provistas por el CPEIP y algunas de las Universidades seleccionadas. El análisis incluyó una parte cualitativa y otra cuantitativa. El análisis de discurso –de los/as distintos actores entrevistados- de carácter cualitativo tuvo como objetivo conocer y evaluar la inclusión del género y la perspectiva de género en los Postítulos. Los datos obtenidos de la encuesta, cuantitativos, fueron procesados con el programa estadístico SPSS.

El diseño metodológico consideró, para los Programas de Apropiación Curricular y de Postítulos de Mención, el análisis documental de los materiales producidos en el marco de ambos programas. Para el Postítulo de Mención se analizó seis universidades elegidas por el CPEIP, de las que se incluyó el material de apoyo y los trabajos de seminario, así como el análisis de las

percepciones y opiniones de los actores involucrados. Los datos son cualitativos y cuantitativos y constituyen la base para responder a los objetivos del estudio.

Conclusiones

1. Se observa que existe voluntad política para incorporar el enfoque de género, tanto en el diseño de los *Programa de Apropiación Curricular* y *Programa de Post Título Mención*, como en sus términos de referencia, instrumentos de seguimiento y evaluación de la implementación de los Programas por la Universidades.

2.- Pese a que se da una incorporación del enfoque de género, esta presencia es débil, imprecisa e insuficiente, situada más bien en el espacio de lo discursivo; se observa especialmente la ausencia de sustento teórico, ético y normativo, que sea explicativo, del por qué se debe incorporar el enfoque de género en estos dos programas y cómo hacerlo. La voluntad política expresada en la incorporación del género en los Programas no es suficiente para que se refleje en los instrumentos para el diseño, formulación, seguimiento y evaluación de los Programas. La inclusión es irregular, en algunos casos se indica expresamente su inclusión, en otros no.

3. Las limitaciones en la incorporación del enfoque de género en los Programas pueden tener su origen en el marco normativo existente en Educación, que se presenta especialmente en los Objetivos Fundamentales Transversales de Educación General Básica y en el [Marco para la anual de Buena Enseñanza](#). En ambos documentos se reconoce al género –sexo- como una de varias diferencias que se ha de tener en cuenta, junto a edad, condición física, etnia, religión y situación económica. La presencia del sexo–género, junto a las otras relaciones desiguales a partir de la condición social, económica, origen, características del cuerpo, de los/as alumnos/as enfatiza más bien la inclusión de esta diversidad de personas, pero no ahonda sobre qué es lo que permite que esas diferencias se hayan transformado en desigualdades e inequidades. Se induce a creer que bastaría con un lenguaje inclusivo y de respeto por las diferencias entre hombres y mujeres para que ya se hubiese incorporado el enfoque de género en el proceso educativo y en la formación y práctica de los docentes, despojando al concepto y su enfoque de los contenidos principales como reconocimiento de derechos, recursos de poder diferenciados, inequidades, desigualdad en el acceso a las oportunidades y los procesos subjetivos, identitarios, de interpretación del cuerpo que dan origen a las diferencias que se trata de reconocer solo en el discurso y en el lenguaje.

4. La incorporación del enfoque de género por la Universidades en los Programas de Apropiación Curricular y de Postítulo en Mención ha sido, en general, precaria e insuficiente, cuando la ha habido; y ocasional en el discurso de los textos. No está presente en la conformación de los equipos docentes, ni en los materiales de apoyo. En contadas ocasiones se incorporó en alguna clase, taller o módulo; especialmente como iniciativa del/a docente que la impartió. En síntesis, se puede afirmar que la incorporación del enfoque de género en los Programas de Apropiación Curricular y Postítulo en Mención ha sido, en general, precaria, cuando la ha habido; ocasional en el discurso de los textos. No está presente en la conformación de los equipos docentes, ni en los materiales de apoyo. En contadas ocasiones se incorporó en alguna clase, taller o módulo; especialmente como iniciativa del/a docente que la impartió. No se incorpora en el diseño de las Propuestas Técnicas, salvo en la sección que obliga a hacerlo, pero incluso allí algunas no lo hacen. Se incorpora débilmente en los seguimientos y evaluaciones que hacen de los cursos, en los casos en que se hace. La inserción institucional de los Programas en las Universidades no

permite que la inclusión del enfoque de género sea relevante; más bien se le desconoce. La gran mayoría de los/as coordinadores institucionales y académicos, así como los docentes universitarios que imparte los cursos no cuenta con conocimientos en la temática de género, tampoco se constata que sea un requerimiento en la conformación de los equipos académicos a cargo de los cursos. Aunque en la mayoría de los casos estas personas considera importante su inclusión. Los materiales de apoyo, tampoco hacen presente el enfoque de género, salvo excepciones porque algún/a docente lo incorpora en su curso.

5. Los resultados en los/as profesores/as alumnos/as del Programa de Postítulo en Mención son pobres y a todas luces insuficientes. En general se constató una práctica de inclusión que forma parte de su ejercicio docente -anterior a cursar los cursos del Programa-, sustentada de manera importante en los marcos normativos que orientan los objetivos transversales de la educación y difundidos ampliamente en el espacio docente. Se confunde, esa valoración de la diversidad y la diferencia, con la incorporación del enfoque de género. En síntesis, son escasos y precarios los conocimientos que tienen profesoras y profesores alumnos del enfoque de género una vez finalizada su participación en el Programa de Postítulo en Mención. Reconocen la importancia de incorporar estos conocimientos y las competencias que se obtienen de él, pero señalan que no fueron incluidos en sus cursos o que fueron temas tratados ocasionalmente y como conversaciones de pasillo.

6. Todos los actores involucrados reconocen la importancia de la incorporación del enfoque de género en el Programa de Postítulo en Mención, pero a la vez reconocen que no se ha logrado una integración mínima y adecuado en los que se dictado y cursado. Señalan factores que limitan su incorporación tanto en las orientaciones generales e insuficientes que reciben de las autoridades del Ministerio y CPEIP, en la inserción institucional universitaria del Programa, en la ausencia de docentes universitarios que estén calificados en estas materias y en la precariedad que presentan los profesores alumnos sobre estos temas. Asimismo mencionan que hay recursos que pueden facilitar la incorporación, como la voluntad política del Ministerio, que no necesariamente se observa en las Universidades; la flexibilidad curricular, los conocimientos y competencias de algunos/as docentes y profesores universitarios en estos contenidos, y finalmente, la acogida que ha tenido en los propios docentes alumnos/as cuando se les plantea.

Recomendaciones

1) Relativas al Ministerio de Educación / CPEIP

a. La voluntad política por incorporar el enfoque de género en los Programas de Apropriación Curricular y Postítulo en Mención se debe señalar expresamente tanto en los Términos de Referencia, como en los instrumentos de evaluación de las Propuestas Técnicas de las Universidades, en las actividades de seguimiento y evaluación de los cursos.

b. Ello requiere formular con claridad qué ~~es el que~~ entiende por enfoque de género el CPEIP cuando indica su inclusión en las Propuestas que reciba. La ausencia de justificaciones que argumenten sobre la importancia de incluir el género en el Marco normativo de los Programas -especialmente de los Objetivos Transversales y del Marco de Buena Enseñanza-, requiere que se profundice en las argumentaciones que lo justifican. No es suficiente mencionar que se debe usar

un lenguaje inclusiv~~o~~e que respete por las diferencias. Ello en sí es positivo. Se requiere fundamentalmente señalar que tales diferencias son inequidades, que se trata de relaciones sociales, de desigualdades asociadas a esa diversidad. Que el enfoque de género distingue entre personas y grupos sociales que están en condición desiguales; unos en inferioridad a otros. No es lo mismo ser hombre que mujer, como no lo es ser miembro de un pueblo originario que no serlo, ser homosexual que heterosexual, tener una discapacidad severa que no tenerla. Estas diferencias conllevan desconocimiento de derechos humanos básicos de los que están en situación de inferioridad y aceptan que éstos les pertenecen casi por naturaleza a los que están en calidad de superiores. No hay igualdad de oportunidades y los recursos se distribuyen inequitativamente en la sociedad.

c. Es importante tener presente que la incorporación del enfoque de género en los Objetivos Transversales de la Educación señala la decisión del Ministerio de Educación de hacer una profunda intervención en la cultura nacional, en las instituciones, en el magisterio, en los alumnos y alumnas, y en sus familias. Como toda intervención en la cultura levanta fuertes oposiciones y a la vez apoyos; pero para que tenga un impacto transformador necesita de una clara decisión política, recursos que permitan su intervención y personal calificado para lograr sus objetivos. Esos son los recursos que es necesario tener presentes a la hora de incorporar este~~a~~ enfoque en los Programas de formación del magisterio.

d. Se necesita que se revise el marco normativo de los Objetivos Transversales y se profundice en el enfoque de género, en su conocimiento y desarrollo de apoyos técnicos para logra~~r~~ la competencia en este campo. Que se argumente su justificación e importancia para la sociedad y el ejercicio profesional de los y las docentes. Así como en la necesidad de su inclusión en la formación del magisterio por las Universidades. Es importante desarrollar herramientas de transversalización del género por subsector y ponerlas a disposición de las Universidades y el magisterio.

e. Se debe evaluar los conocimientos y competencias definidas y logradas de los Objetivos Transversales y en particular del enfoque de género, tanto en las propuestas de las Universidades como en la implementación e impacto que tienen los cursos en los/as docentes alumnos/as una vez finalizados. Ello reafirmaría la voluntad política del Ministerio en su importancia. En algún momento debería, ser incorporada su evaluación en las pruebas nacionales a los alumnos y alumnas del sistema educacional. En la medida que ello no suceda estos conocimientos y competencias quedarán al criterio del establecimiento y de~~l~~/de la docente. Tal como ahora queda a la decisión de las Universidades su incorporación efectiva en los Programas que ejecutan.

2) Relativas a las Universidades

a. Los requerimientos que se puede hacer desde el Ministerio de Educación para la implementación de los Programas de ~~de~~-Apropiación Curricular y de Postítulo en Mención ~~por~~ parte de las Universidades deberán tener en cuenta su autonomía.

b. Varios son los aspectos que se requiere modificar para una implementación adecuada de los Programas analizados. Su inserción institucional, la estructuración y calidad de sus equipos de docentes universitarios, el diseño de las Propuestas Técnicas y de los instrumentos y actividades

de seguimiento y evaluación; los materiales de apoyo para la realización de los cursos y los/as profesores/as alumnos/as y el seguimiento y evaluación de los docentes/alumnos.

c. En relación a la inserción institucional del Programa de Postítulo en Mención es recomendable que las Universidades integren, a través de la coordinación institucional, las distintas dimensiones que requieren su diseño e implementación. Ese nexo debería ser permanente, con flujos de intercomunicación entre los/as distintos profesores universitarios que participa en las diversas etapas y módulos de los cursos. Esta inserción es de primera importancia para la inclusión de los Objetivos Transversales, que requieren de la participación activa de todos/as los académicos que participan.

d. Es importante que las universidades conformen equipos docentes con personal calificado y formación en los temas de género si se quiere obtener avances en los Objetivos Transversales de equidad de género. Es importante que haya un liderazgo en este enfoque dentro del equipo docente, de manera tal que oriente al conjunto de los docentes en sus clases, ejercicios y evaluaciones en relación al enfoque de género. Como quedó en evidencia, las Universidades, en general, no tienen académicos con especialización en los estudios de género ni suficientes conocimientos y competencias para llevar adelante programas como el de PostSubítulos en Mención con objetivos trasversales de género.

e. Se requiere por tanto en esta etapa formar a profesores universitarios en el enfoque de género. Establecer mecanismos de formación de formadores. Para la Formación de Formadores se pueden usar herramientas virtuales, bases de datos y baterías de recursos pedagógicos; muchos de los cuales están disponibles, para hacer formación y especialización a distancia. Se debería desarrollar contenidos y didácticas que sean integradas por los profesores universitarios de este Programa para transversalizar el género en los distintos subsectores, así como disponer de apoyo técnico, y materiales para compartir y de apoyo en la actividad docente cuando sea requerido por estos/as docentes.

3) Relativas a los/as profesores/as alumnos/as

a. Es importante tener presente las falencias que presentan los/as docentes alumnos/as para que el Programa de PosSubítulo con Mención logre incorporar el enfoque de género en la práctica profesional de estos profesores/as. Una proporción importante de los/as profesores/as alumnos ya ha incorporado un lenguaje inclusivo en su quehacer pedagógico, señala que el enfoque de género es un recurso importante, que debe ser incorporado explícitamente en el Programa, pero ello no es suficiente para integrarlo en sus prácticas pedagógicas y en el trabajo con la comunidad educativa.

b. Muchos/as de los/as profesores/alumnos/as no comprende qué se quiere decir con género y con la integración del enfoque de género en su práctica profesional. A los más reconocen un lenguaje inclusivo quede visibiliza las diferencias y las nombra. Para ellos/as lo recomendable es desarrollar actividades/módulos/programas de sensibilización en las cuestiones de género. Sensibilizar sobre género implica comprender que las diferencias representan inequidades, sobre las cuales es posible intervenir si se tienen los recursos necesarios. Es hacer más compleja la visión que se tiene sobre las relaciones sociales entre hombres y mujeres y entere hombres y mujeres, poner en el centro las desigualdades y las causas que las generan, reflexionar en tono a

ellas, cuestionarlas, revisar las propias pautas de discriminación, diagnósticas las prácticas sexistas en la sala de clases; ver cómo mejorarlas. Sensibilización y conciencia de género van a la par, sobre estos procesos es necesario trabajar con los profesores/as alumnos/as para que logren conocimientos y competencias en el enfoque de género.

c. Para poner a disposición recursos de conocimiento y desarrollar competencias en los/as docentes alumnos/as se debe desarrollar explícitamente los contenidos que logren buscar los Objetivos Transversales en equidad de género, que les faciliten su comprensión y aplicación en las distintos subsectores y tengan acceso, a través de las universidades que imparten el Programa, de apoyos a sus requerimientos en el ejercicio de su práctica profesional

d. Es necesario fortalecer la cultura en técnicas de información y comunicación que les permita acceder a recursos que se logran a través de apoyos virtuales. Esta es una población que no tiene, en general mayores recursos de conocimientos, competencias en el uso de los TIC's. Esta situación se verificó al tratar construir la bases de datos de los/as docentes que había participado en el Programa de las universidades seleccionadas. Sólo una pequeña proporción de estas personas tenía acceso efectivo a la red virtual; no es posible pensar en intervenciones a distancia si no se ponen a disposición los conocimientos y competencias mínimas necesarias.

f. Finalmente, es necesario tener presente que la inclusión del enfoque de género entre los/as docentes es una profunda intervención en la cultura de la sociedad, las instituciones educativas, de su entorno, escuela y vida familiar. Ello puede generar resistencias que deben estar previstas en el Programa, para darles respuestas adecuadas y comprensivas. Caso contrario será más lento y dificultoso la incorporación de esta perspectiva en su quehacer profesional.

I. PRESENTACIÓN

1. La equidad de género en la agenda y las políticas públicas

En Chile, desde inicio de los años 90, las políticas públicas han asumido un compromiso para garantizar a mujeres y hombres un acceso equitativo a los beneficios, recursos y oportunidades de desarrollo, superando así las históricas desigualdades entre los sexos. Entonces, el gobierno democráticamente elegido recogió las propuestas surgidas del movimiento de mujeres y sus organizaciones durante la década de los 80 con el objetivo de profundizar la democracia.

Este compromiso se concretó inicialmente en la creación, por ley, del Servicio Nacional de la Mujer, SERNAM (Ley N° 19.023 de 1991), cuya misión es diseñar, proponer y coordinar políticas, planes, medidas y reformas legales conducentes a la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres, y disminuir las prácticas discriminatorias en el proceso de desarrollo político, social, económico y cultural del país. Forma parte de su misión poner en práctica la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), ratificada por Chile a fines de 1989. Se suman posteriormente a este marco de acción la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará, OEA, 1994) y, los documentos emanados de las Conferencias de Naciones Unidas a nivel mundial y regional, principalmente, la Plataforma de Acción de Beijing (1995), el Programa de Acción de El Cairo (1994), la Declaración de Viena (1993), y el Programa de Acción Regional para las Mujeres de América Latina y el Caribe, 1995-2001 aprobado en Mar del Plata (1994), que, en su conjunto, constituyen el cuerpo de derechos humanos de las mujeres. Todos estos instrumentos apuntan a la superación de la discriminación contra las mujeres y representan una oportunidad para los gobiernos para avanzar en materia de equidad de género.

En 1994 se aprobó el primer Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres (1994-1999), que consagró la necesidad de incorporar la equidad de género en el conjunto de las políticas públicas. Este principio fue acogido por el Ejecutivo al asumir, en 1995, este Plan como parte del Programa de gobierno. En 1997 se aprobó un conjunto de Políticas de Igualdad de Oportunidades para la Mujer Rural, culminando la década con un segundo Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres 2000-2010 destinado a consolidar las políticas de género en la institucionalidad pública, así como a promover la participación de las mujeres.

El Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres 2000-2010, aprobado el año 2000 incluye, entre sus líneas temáticas, el desarrollo de una “Cultura de Igualdad” que tiene cuatro objetivos. El Objetivo 3, es “incorporar contenidos y prácticas en el sistema educacional tendientes a propiciar actitudes y valores favorables a la equidad de género”.

Entre sus lineamientos se compromete a:

- Incluir la perspectiva de género en todas las acciones emprendidas por la Reforma Educacional y continuar modificando los lineamientos educativos y los contenidos curriculares en todos los niveles y modalidades de la enseñanza.

- Incluir contenidos educativos tendientes a impulsar la eliminación de estereotipos sexistas y el fomento del reparto de derechos y responsabilidades de hombres y mujeres.
- Incluir contenidos y metodologías relativos a la educación sexual en todos los niveles educacionales y promover la práctica de la maternidad y paternidad responsables.
- Incorporar en el currículum de pre-grado universitario y técnico, contenidos que faciliten actitudes de igualdad entre hombres y mujeres

Como bien se señala en dicho documento, que ha orientado el quehacer del Gobierno desde el año 2000, “El currículum oculto contribuye al deterioro de la autoestima de las mujeres y desincentiva el deseo de logro en el campo intelectual, particularmente en las áreas del conocimiento asociadas al rol masculino, tales como las ciencias”¹.

El Programa de Gobierno de la Presidenta Bachelet busca la construcción de una sociedad más equitativa e inclusiva desde una noción de “equidad de género” que incluye elementos de justicia social, y al mismo tiempo, busca superar los desequilibrios entre los géneros. Esta noción de “equidad” permite visualizar cómo la desigualdad de género se interconecta con otro tipo de desigualdades: sociales, raciales, étnicas, generacionales, etc. “Lograr un Chile igualitario y sin discriminaciones, más moderno y acogedor, más integrado y más integrador, más justo y más humano es tarea de todo el país. Lo es también lograr que las mujeres estén en el lugar que corresponde y abrir un futuro de oportunidades para nuestras niñas”². En otras palabras, la “equidad de género” supone principios de igualdad, aspectos de redistribución, cruces con otras equidades sociales, diferencias dignas de reconocimiento y valoración. La meta final de la acción de Gobierno es lograr la equidad de género, entendida de esta forma compleja e integral.

La “Agenda de género 2006-2010” del Gobierno de la Presidenta Bachelet reconoce que la desigualdad y la discriminación se aprenden en la escuela, así como el ejercicio de la ciudadanía y el liderazgo, que no mejorará la calidad de la educación ni habrá más mujeres líderes si no se incorpora la equidad entre mujeres y hombres en el sistema educacional en todos sus niveles, que no habrá igualdad si hay adolescentes que no pueden decidir responsablemente sobre su sexualidad y si el embarazo y la maternidad las margina del derecho a la educación. Al mismo tiempo, se considera que no mejorará la inserción laboral de la gran mayoría de las mujeres, si el sistema educacional no ha reducido las brechas existentes entre ellas y si no las ha impulsado a aprovechar los amplios horizontes que ofrece el desarrollo alcanzado por el país³.

¹ SERNAM (2000) Plan de Igualdad de Oportunidades 2000-2010, PIO, pág. 16, disponible en http://www.novenaregion.cl/documentos/plan_igualdadOp.pdf

² SERNAM (2007) Agenda de género 2006-2010. Gobierno Presidenta Michelle Bachelet Jeria. “Prólogo”. Pág. 8.

³ Ibid. Pág. 17.

II. MARCO DE REFERENCIA

II.1 Antecedentes del Programa de Apropiación Curricular y los Postítulos de Mención

El Programa de Formación Docente para la Apropiación Curricular con Apoyo de Universidades, tiene como propósito contribuir al mejoramiento de las prácticas de enseñanza de los profesores que se desempeñan en establecimientos educacionales regidos por el D.F.L. N° 2 de Educación de 1998 y por el D.L. N° 3.166, de 1980, a través de la profundización de contenidos disciplinarios y del desarrollo de estrategias metodológicas y didácticas específicas para el respectivo subsector de aprendizaje.

El Programa se focaliza de manera especial en la atención de profesionales de la educación que se desempeñan en Segundo Ciclo de Enseñanza Básica y en Enseñanza Media de los establecimientos educacionales antes señalados, preferentemente de alta vulnerabilidad, y que trabajan en la misma región de la sede en que la universidad desarrolla el Curso o en una región próxima.

En términos de cobertura curricular, los cursos ofrecidos abarcan los subsectores de Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática, Estudio y Comprensión de la Sociedad, Estudio y Comprensión de la Naturaleza, Educación Artística y Educación Física, correspondientes a Segundo Ciclo Básico; y de Lengua Castellana y Comunicación, Matemática, Historia y Geografía, Biología, Química y Física, correspondientes al Currículo de Enseñanza Media. En los últimos años se ha ampliado la oferta de cursos al subsector de Educación Artística y a partir del año 2007, se incorpora el subsector de Educación Física, logrando de este modo satisfacer una necesidad declarada por los profesores y desarrollar una formación menos restrictiva, lo que da cuenta de un compromiso y convicción con un currículum que forma personas.

Una de las orientaciones a largo plazo que considera el Programa de Formación para la Apropiación Curricular, al igual que muchas otras iniciativas ministeriales que se han desarrollado en ésta línea, es contribuir a la generación de equipos permanentes y altamente capacitados en las universidades, permitiendo de este modo que las universidades puedan responder a una demanda de formación cada vez más exigente y pertinente, de un alto nivel de actualización y de una vinculación estrecha al trabajo de aula. Es por ello que se solicita la conformación de equipos interdisciplinarios para la realización de estos cursos, de manera tal que logren desarrollar cursos apropiados en niveles de especialización en el área específica, como en la didáctica de cada subsector. Los equipos de cada universidad deben estar compuestos por académicos pertenecientes al cuerpo académico permanente y contratado de cada universidad.

Las propuestas presentadas por las universidades deben ser consistentes con la Reforma Curricular y el Marco **parade** la Buena Enseñanza. Es decir, deben considerar los Objetivos Fundamentales, los Objetivos Fundamentales Transversales, los Contenidos Mínimos Obligatorios del nivel respectivo, y las orientaciones pedagógicas definidas por el Ministerio de Educación en la documentación oficial. Por su parte, los Cursos de Formación para la Apropiación Curricular, deben ser una instancia de actualización de la literatura específica de la especialidad y de la didáctica.

El Programa se centra en la convicción de que todo proceso de formación conlleva la elección de paradigmas, y en este sentido, potencia la conciencia de que las acciones educativas, en todos sus matices, forman sujetos situados en una sociedad con historia y con perspectivas éticas. La formación ciudadana de los alumnos y alumnas, constituye un norte hacia el cual dirigir las acciones, requiriendo para ello el respeto a la diversidad, enfatizando la perspectiva de género y las necesidades educativas especiales. Estas consideraciones también es necesario potenciarlas en los propios docentes, de manera tal que la vivencia propia del profesor y profesora, conlleve al cambio cualitativo.

La experiencia en el trabajo con universidades

La experiencia del trabajo con universidades nacionales en la formación continua de docentes, coloca el énfasis en un presente, en una colaboración hacia el profesor en aquellos dominios que por razones de anacronismo de su Formación Inicial y de cambio curricular, no es fácil de abordar de manera autónoma.

Si bien un proceso de formación requiere de una actualización teórica fuerte, la dimensión de la tutoría en la práctica de aula, así como del modelaje, forman un circuito importante para el logro de un cambio en dichas prácticas. A este diseño apuntan las acciones del programa de Formación para la Apropriación Curricular con apoyo de universidades que otorga vital importancia en su diseño al “Acompañamiento al Aula”, como una instancia de tutoría, acompañamiento y de evaluación que no sólo enriquece al profesor visitado, sino que también al grupo curso.

Los Cursos de Formación para la Apropriación Curricular, se desarrollan en un periodo intensivo, que ocurre en periodos de vacaciones escolares y en jornadas mensuales que se desarrollan en el transcurso del año, lo que permite la participación de profesores que se desempeñan en lugares más alejados, en este sentido es un diseño que ajusta los tiempos a las posibilidades reales de participación de los profesores de aula.

La colaboración y compromiso de las comunidades educativas y sus directivos, así como de la gestión local, son claves para viabilizar que los profesores puedan actualizarse permanentemente, el dimensionar estas acciones como reales inversiones para la educación es probablemente la consigna más importante.

Desde el punto de vista de la implementación de estrategias a nivel nacional, se ha instalado un diálogo que se construye recíprocamente, entre las universidades y el Ministerio, lo que presenta en la actualidad una red cercana a la treintena de instituciones de educación superiores que han asumido el desafío de conformar equipos de trabajo con capacidades profesionales, investigativas y de compromiso con la educación. Así, el diálogo con las universidades, representa una academia cada vez más cercana a la realidad de aula y un Ministerio cada vez más participativo.

Los cursos son de modalidad presencial, con especial atención a la continuidad del proceso. Dicho proceso, se inicia en la etapa de Taller Intensivo, que permite sentar las bases teóricas y prácticas del curso, posteriormente se da continuidad a través de las Jornadas de Profundización, también de carácter presencial. En el caso de los Cursos del área de ciencias de Enseñanza

Media, se incluye la estadía, que es una acción complementaria a la formación que consiste en fomentar el desarrollo de actividades científicas de carácter práctico.

Paralelamente con ello, se realiza el Acompañamiento al aula, que es el elemento más vinculante entre la universidad y la escuela; en efecto, en esta etapa del proceso es posible retroalimentar el curso en su conjunto, ya que permite el seguimiento reflexivo de las prácticas de aula y la actualización durante el proceso de formación. Además, se entiende como parte constitutiva del curso el apoyo sistemático a los profesores, a través de distintos medios, tales como correo electrónico, página Web, materiales didácticos, etc.

El cimiento establecido con las universidades, ha posibilitado un efecto sinérgico que ha permitido la implementación de otras acciones, como es el caso de los Postítulo de Mención, que se iniciaron a fines del 2004, y que actualmente constituyen una apuesta potente dentro de las estrategias de formación lideradas por el Ministerio de Educación.

El CPEIP, a través del Programa de Formación para la Apropriación Curricular, inició el año 2004 una experiencia de formación especializada consistente en el desarrollo de cuatro postítulos en Educación Matemática, convocando para ello a universidades, que además de cumplir con los requisitos específicos del curso, contaban con una trayectoria en acciones de formación continua en el Programa. La experiencia iniciada arrojó información importante sobre la pertinencia de este tipo de formación para los profesores.

El Ministerio de Educación, atendiendo a las evaluaciones internacionales y a la discusión permanente sobre la formación de los profesores que ejercen en Segundo Ciclo, aumentó la cobertura para el año 2005, e incluyó el subsector de Estudio y Comprensión de la Naturaleza.

Es así como en el año 2005 se dictaron veintinueve Cursos de Postítulo de Mención en Educación Matemática, considerando los cuatro cursos iniciados el 2004 y 17 Cursos de Postítulo de Mención en Estudio y Comprensión de la Naturaleza, ambos para profesores de Segundo Ciclo de Educación Básica; para lo cual se cuenta con la participación de 18 universidades del país.

La permanente comunicación con las universidades participantes, junto a la experiencia lograda en el seguimiento que el Programa realiza, permite afirmar que las especializaciones constituyen:

- Una formación altamente completa e integradora que se ofrece a los profesores de Educación Básica, con los niveles de calidad y pertinencia ajustado al Marco Curricular y haciendo especial énfasis en aquellos dominios que la Formación Inicial de los mismos no consideró por razones de estructura curricular de sus estudios de pregrado.
- Una oportunidad real en virtud de que cuentan con financiamiento ministerial, a través de una beca de matrícula que cubre sobre el 75% del costo total de la mención, permitiendo el acceso a una formación, que por su alto grado de presencialidad, dificulta el financiamiento personal.
- Una alta exigencia en horas presenciales, considerada por los académicos como imprescindible.

- Un impacto para quienes administran los establecimientos educacionales; en efecto, la experiencia acumulada, nos entrega insumos que permiten afirmar, que tanto sostenedores como directivos, consideran la especialización como un capital importante para el mejoramiento de las competencias profesionales de los y las profesoras; constituyéndose en algunos casos en antecedentes a considerar para determinar la carga horaria de los mismos.

El seguimiento que se realiza de estos cursos, específicamente la revisión de los diagnósticos aplicados a los profesores alumnos, refuerzan la convicción de su urgencia e importancia; en efecto, los diagnósticos nos confirman que los profesores no cuentan con una formación especializada que les permita abordar la enseñanza de Segundo Ciclo con un dominio y competencia suficiente, porque además no cuentan con una actitud crítica autogestada para enfrentar su ejercicio profesional.

La experiencia acumulada, consistente y significativa, a pesar de su proximidad; avaló la decisión de continuidad de los postítulos de matemáticas y ciencias, ampliando significativamente su cobertura numérica e incorporando para el año 2006 los subsectores de Lenguaje y Comunicación y Estudio y Comprensión de la Sociedad.

Los Cursos de Postítulo de Mención para profesores de Segundo Ciclo de Educación Básica 2006-2007, se iniciaron a partir de enero del año 2006, con el objetivo de desarrollar un periodo intensivo inicial en un periodo en que los profesores cuentan con mayor disponibilidad de tiempo.

El Programa tiene una duración de 875 horas pedagógicas en total, distribuidas en 700 horas de carácter presencial, 100 de las cuales se destinan al trabajo de Seminario y 175 horas no presenciales, destinadas a actividades de aplicación y/o preparación de materiales.

La totalidad de horas en que se desarrolla el curso, debe comprender un período de ejecución superior a 12 meses e inferior a 18 meses, para dar cumplimiento a lo señalado en el artículo 49 del DFL N° 1 de 1996, que fija texto refundido del Estatuto Docente.

Este Programa se realiza con un mínimo de 15 profesores participantes y un máximo de 35, de los cuales el Ministerio entrega una beca que financia un máximo de treinta (30) profesores participantes por curso.

El CPEIP, a petición expresa y fundada de una universidad, puede autorizar la realización de un Programa de Postítulo de Mención, con un número variable de participantes, dentro del rango señalado, sin que ello signifique un aumento en el costo unitario de cada beca.

El Objetivo General de estos cursos de Postítulo de Mención es Fortalecer los conocimientos disciplinarios, didácticos y pedagógicos de los profesores y profesoras que enseñan en el Segundo Ciclo de Educación Básica, en el dominio del Marco Curricular, en el periodo de realización del Programa, para mejorar su desempeño profesional favoreciendo el desarrollo de competencias que les permitan lograr mejores aprendizajes de todos los alumnos y alumnas.

A través de los distintos componentes del Programa, se espera que los profesores y profesoras, alcancen todos los dominios y competencias de los contenidos que se aborden durante el tiempo de realización del Programa de Postítulo, de manera que los participantes:

- Desarrollen herramientas teórico prácticas que les permitan mirar crítica y analíticamente la práctica docente, de modo que puedan ir readecuando sus formas de enseñanza.
- Mejoren sus competencias profesionales para organizar un trabajo pedagógico que propicie aprendizajes de buena calidad para todos los y las estudiantes, al disponer de conocimientos disciplinarios y pedagógicos, que les permitan asegurar confianza y seguridad en su trabajo.
- Fortalezcan las competencias pedagógicas consignadas en el Marco para la Buena Enseñanza.
- Actualicen y profundicen conocimientos respecto de los núcleos temáticos que estructuran el currículo de Segundo Ciclo de Educación Básica del subsector respectivo, acorde a los lineamientos de la Reforma Educacional.
- Conozcan y apliquen una concepción de evaluación acorde a los lineamientos de la Reforma y la didáctica propia del subsector.
- Conozcan, comprendan y adecuen al trabajo de aula, las orientaciones didácticas propias del subsector de aprendizaje correspondiente para los niños y niñas de Segundo Ciclo de Educación Básica.
- Desarrollen competencias para articular el tratamiento de los Objetivos Fundamentales Transversales a su quehacer docente, en el ámbito de su disciplina, de manera que:
- Incorporen la perspectiva de género y atiendan las necesidades educativas especiales en sus actividades docentes.
- Vivan experiencias académicas y sociales que les permitan potenciar y resignificar conocimientos, habilidades y actitudes asociadas al ejercicio de ciudadanía, de modo que puedan generar situaciones de aprendizaje que potencien la formación ciudadana de sus alumnos y alumnas.
- Desarrollen competencias para articular los conocimientos y actitudes asociadas al ejercicio de ciudadanía, con los contenidos propios del subsector de aprendizaje.
- Fortalezcan habilidades para el manejo de tecnologías de la información y las comunicación (TIC's); conozcan softwares y recursos pertinentes para apoyar el aprendizaje en el subsector.

Los Postítulos de Mención abarcan el desarrollo de todos los Núcleos Temáticos que se requieren para enseñar los contenidos curriculares correspondientes a los cuatro años de estudio que conforman el Segundo Ciclo de Educación Básica. Más específicamente, si la evaluación

diagnóstica muestra que los conocimientos de los profesores están disímiles entre unos y otros, la universidad se compromete a realizar una capacitación de a lo más dos semanas, previo a la iniciación del curso, con el fin de unificar los contenidos que son requisitos básicos. En este proceso deberán participar todos los profesores.

En este sentido, estos Cursos deben abordar el Programa completo de Segundo Ciclo de Educación Básica en el subsector de aprendizaje, haciendo énfasis en aquellos contenidos donde las y los profesores presenten mayores dificultades, en la idea que los docentes logren un dominio de los conceptos fundamentales de la disciplina.

Específicamente en lo que se refiere al objeto del presente estudio, estos Cursos de Postítulos de Mención, atendiendo al marco de las políticas vigentes de gobierno, deben incorporar la perspectiva de género en el desarrollo de los respectivos Programas, si las universidades cuentan con equipo académico especializado para su adecuada implementación.

Estos cursos del Programa de Postítulos de Mención al igual que los cursos de Formación para la Apropriación Curricular deberán ser incluidos en el presente estudio ya que en ellos debiera expresarse la perspectiva de género en sus diversos aspectos ya sea en los conocimientos entregados, así como en las competencias pedagógicas en relación con la transversalización de dicha perspectiva en el currículo.

II.2 Antecedentes Teórico Conceptuales de Género

No hay un modelo universal de comportamiento femenino o masculino que sea considerado normal, correcto, superior o, a priori, el mejor. Son las personas, hombres y mujeres, pertenecientes a distintas sociedades, a diversos tiempos históricos y contextos culturales, quienes establecen formas “adecuadas” y modos de “deber ser y actuar” de hombres y mujeres; quienes establecen sistemas de organización social y de significación social que determinan modos específicos de clasificación, jerarquización y de convivencia social. Estas formas de interpretar, pautar y ordenar lo femenino y lo masculino, son lo que se llama el género.

Las propuestas teóricas⁴ elaboradas en las últimas décadas señalan que el género es una dimensión constitutiva de las relaciones sociales y de la cultura. No importa cuál fenómeno humano se estudie, se lo podrá entender en algunas de sus características y dinámicas a partir de la diferencia sexual y las construcciones culturales y sociales a las que da pie. Estas construcciones conforman lo que se ha denominado un sistema de sexo/género. Se trata de sistemas articulados y dinámicos de relaciones de dominación-subordinación, que generan oportunidades diferenciadas para varones y mujeres, según sea su cultura, etnia, raza, condición social, orientación sexual y generación⁵. Este sistema sexo/género refiere a aquel conjunto de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual anátomo/fisiológica y que dan sentido a la satisfacción de los impulsos sexuales, a la reproducción de la especie humana y, en general, a las relaciones que las personas establecen entre sí; son la trama social que condiciona las relaciones de los seres

⁴ Lamas, 1995; Scott, 2000; Ortner, 2000.

⁵ De Barbieri, 1992; Lamas, 1995; Fuller, 1997a.

humanos en tanto personas sexuadas⁶. Define las relaciones entre hombres y mujeres, entre los propios hombres y entre las mujeres; y según su asignación de género establece las posiciones que ocupan, los espacios en los que organiza a los individuos, distribuye los recursos para el ejercicio del poder, asigna atributos, especialización, normatividad, valores, jerarquías, privilegios y sanciones.⁷

Por tanto, el género es una construcción sociocultural, forma parte de la cultura. Sobre la diferencia biológica de los cuerpos –el sexo– la cultura construye, agrega, atribuye un conjunto de funciones o roles, significados y características específicas estereotipadas para hombres y mujeres, formando modelos de género predominantes y una determinada división del trabajo. Todos estos elementos conforman un “sistema de género” u “orden de género” presente en cada sociedad, que establece diferencias, desigualdades y estructuras de privilegio entre los géneros, tanto de orden simbólico como material, tanto entre hombres y mujeres, como entre hombres, y entre mujeres. Este “orden de género”, por ser de origen cultural, cambia a través del tiempo y según el momento histórico, al igual que las culturas, y por ende es susceptible de ser modificado. El género, entonces, es aprendido, no “natural”, no es una herencia biológica sino una herencia cultural. Connell (1997) señala que el género es una forma de ordenamiento de la práctica social, que refiere constantemente a los cuerpos y a lo que los cuerpos hacen, pero no es una práctica social reducida al cuerpo. Existe precisamente en la medida que la biología no determina lo social y el proceso histórico reemplaza a la evolución biológica como forma de cambio.

Estas formas culturales se adquieren a través de la socialización (proceso de aprendizaje de una cultura) que se realiza en la familia, la escuela, con los grupos de pares, a través de los medios de comunicación de masas, la religión y en la sociedad, en general. Esta socialización es diferencial según el género reforzando determinadas formas de conducta y de representación de la realidad para hombres y mujeres. El aprendizaje de los modelos de género involucra, por lo general, procesos no conscientes, implícitos, internalizados a través de una práctica no reflexiva formando parte de los hábitos y las costumbres. Desde que se nace se trata de fomentar unos comportamientos, de reprimir otros y de transmitir ciertas convicciones sobre lo que significa ser varón y ser mujer. Por ejemplo, en el proceso de construcción de la masculinidad de un individuo varón, éste puede ser potencialmente más o menos agresivo, pero se le educará fomentando su agresividad y luego, independiente de la mayor o menor agresividad que haya alcanzado, será tratado como si realmente tuviese la agresividad que la sociedad le atribuye al prototipo masculino. También, el orden de género impone pautas de interpretación de las conductas y actitudes diferenciales según género, que son aprendidas. Veamos el caso de un gesto airado, puede indicar, tanto una “reprobable rabieta”, como “noble indignación”. La rutina de percepción “patriarcal” atribuirá el primer significado a un actor femenino y el segundo a uno masculino, pues las mujeres son tenidas por inestables emocionalmente y los hombres como serenos, pero susceptibles respecto a su dignidad o irritables ante la injusticia (Marqués, 1997).

⁶ Rubin, 2000; De Barbieri, 1992.

⁷ Lagarde, 1992.

El género, por tanto, es distinto del sexo. Este último apunta a las características biológicas que diferencian a macho y hembra⁸, y sobre estas diferencias sexuales se construyen las distinciones y desigualdades sociales de género.

Generalmente se usan las características biológicas, el sexo físico, para argumentar sobre determinadas prácticas culturales, sobre los roles y estereotipos de género, naturalizando esta asignación cultural, es decir, son vistas como pertenecientes al orden natural de las cosas. Por ejemplo, la crianza de los hijos es una tarea definida predominantemente como femenina y vinculada con la capacidad de las mujeres de dar a luz y amamantar. Por ello se considera que es “natural” que las mujeres sean responsables de la crianza. Sin embargo la maternidad, como otros aspectos, es elaborada culturalmente y toma formas distintas a través del tiempo. Es el caso de las mujeres de la clase alta británica del siglo XVII, quienes no amamantaban a sus hijos, sino las nodrizas. Esto era parte de las prácticas valoradas y aceptadas en esa sociedad para esa clase. No por esto la madre biológica era considerada “mala madre” (Moore, 1991: 42). Tampoco esta práctica era vista como “antinatural”. No obstante, en las sociedades occidentales actuales se considera adecuado y deseable que la madre amamante al hijo. Puede observarse así, cómo una actividad basada en la biología del cuerpo, el amamantar, es moldeada por la cultura de diversas maneras, en distintos contextos y según el momento histórico.

El género como categoría general que estructura la sociedad y es estructurada socialmente, conlleva formas diferenciadas de inserción social, papeles específicos según el sexo, valoraciones y creencias acerca de lo femenino y masculino, relaciones de género que en la mayoría de los contextos socioculturales se construyen como desigualdades, situando especialmente a las mujeres en una posición desventajosa y en condiciones de vida no equitativas. No obstante, las construcciones de género también establecen desigualdades entre varones y modelos de género que limitan su pleno desarrollo.

Se reconoce entonces, que el género da cuenta tanto de diferencias como de desigualdades entre mujeres y varones, entre varones y entre mujeres. De manera predominante, estas desigualdades son en detrimento de las mujeres, lo que ha sido documentado en numerosos estudios históricos, antropológicos y sociológicos⁹. Valga destacar los resultados del Índice de Desarrollo Humano sensible al género del PNUD que da cuenta los efectos del orden de género en importantes indicadores sociales. Si se observa dichos datos, no existe ninguna sociedad, ni siquiera en los países desarrollados, donde las mujeres tengan igual valoración y oportunidades que los hombres. No obstante, es considerable la variabilidad y heterogeneidad de formas que asumen los géneros, las relaciones de género, la asimetría social entre ellos y las identidades de género en distintas sociedades y momentos históricos.

La discriminación de género, entendida como la define la CEDAW¹⁰, es decir, como toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo, se presenta principalmente hacia el género femenino y se expresa en un acceso desigual a los recursos y oportunidades, en la violencia, la falta de servicios, la escasa representación de las mujeres en la política y los negocios, y en los

⁸ El sexo biológico incluye lo genético, anatómico y fisiológico hormonal. Son aspectos universales y estables, aunque hay posturas que sostienen que el sexo también es construido socialmente.

⁹ Lamas, 2000a y 2000b; González, 1997; Ortner y Whitehead, 2000; Valdés y Gomáriz, 1995; entre otros.

¹⁰ UN-CEDAW, 1979.

desbalances de poder que caracterizan las relaciones institucionales e interpersonales entre hombres y mujeres. Es evidente que estas desigualdades impiden el desarrollo de los talentos, energías y aspiraciones de mujeres y varones para un pleno desarrollo humano (UNDP, 2002). Por ejemplo, en el mercado de trabajo, es común encontrar que gran parte de los puestos de dirección son ocupados por hombres; que por un mismo trabajo las mujeres reciben un menor salario que los varones; que hay una concentración de hombres en profesiones como ingeniería o informática, mientras que las mujeres se concentran en enfermería, educación de párvulos, trabajo social, etc., profesiones con menor prestigio social y/o peor pagadas. Para los varones también existen implicancias de género negativas. Más específicamente los modelos de género pueden resultar opresivos a partir de la construcción de identidades masculinas particulares. Ampliamente citadas son las consecuencias negativas en la salud de los varones derivadas de la represión de sus emociones y las exigencias del deber ser y de demostrar su “masculinidad”(De Keijzer, 1997).

En términos generales el género es una categoría que refiere a dos ámbitos de preocupación: a) las actividades y relaciones concretas que sostienen hombres y mujeres, y b) las representaciones sociales de lo femenino y lo masculino (simbólicas). Es decir, concierne, por un lado, a las prácticas -el hacer-, y por otro, a las interpretaciones de esas prácticas¹¹ que son los significados culturales por medio de los cuales cada sociedad define o asigna características, actividades y espacios para hombres y mujeres.

Tanto las conductas como las representaciones asociadas a los géneros se presentan en diversos ámbitos institucionales¹², sean el familiar, o en un nivel de agregación mayor, la comunidad, la escuela, la empresa, el mercado, el Estado, etc. En el ámbito familiar destaca cómo el orden de género configura las relaciones de pareja, la construcción de la maternidad, la paternidad, la filiación, la sexualidad y la reproducción biológica. De modo que, el género es una categoría sociocultural transversal a las sociedades, presente en distintos ámbitos institucionales, los cuales no son neutrales respecto del género, sino que reproducen y producen valores, normas, reglas y relaciones de género desiguales, a través de las cuales se ejerce el poder (Kabeer y Subrahmanian, 1996).

Esta documentado en diversos estudios¹³ de la región latinoamericana que actualmente los sistemas de sexo/género se reproducen en los distintos espacios de la vida de las personas: a nivel de la propia subjetividad, (en los procesos conscientes e inconscientes de identidad de género); en la interpretación y construcción de los cuerpos de hombres y mujeres; en las relaciones e interacciones al interior de la familia; en la escuela, que reafirma la socialización y entrena en las relaciones definidas como apropiadas para hombres y mujeres; en el sistema político y

¹¹ Esto es lo que en términos teórico-analíticos en el campo de las ciencias sociales se ha clasificado como dos vertientes complementarias de abordaje conceptual y metodológico del género. Una vertiente más orientada al análisis de la división sexual del trabajo y sus implicancias, que responde a la “*construcción social del género*” y otra vertiente más orientada a los sistemas de creencias y símbolos asociados al género, que sería la “*construcción cultural o simbólica del género*” (Moore, 1991).

¹² Una definición sencilla de *instituciones* o ámbitos institucionales puede ser aquel conjunto de reglas orientadas al logro de determinadas metas sociales o económicas, sean formales o informales (North, 1990 citado en Kabeer y Subrahmanian, 1996).

¹³ Lagarde 1992; Lamas 1996; Fuller 1997b, 1998a, 2000, 2001; Viveros 1998, 2000, 2002; Valdés y Olavarría 1998a, 1998b; Olavarría et al 1998, Olavarría 2001a, 2001b, 2002; entre otros/as autores/as/ y trabajos.

económico que hegemoniza e impone el orden de género a través de la organización del trabajo, la definición de la agenda pública, el uso de los recursos públicos, las leyes y la administración de la justicia.

II.3 Marco Normativo de Equidad de Género y Educación

1. La equidad de género en la educación y las políticas públicas

La educación es una herramienta fundamental en la construcción de una genuina democracia que postula criterios y valores universales para distribuir oportunidades y evaluar comportamientos, superando de esta manera las discriminaciones derivadas de las diferencias de género, étnicas, raciales, sexuales y generacionales. Por tanto, el espacio educativo y los elementos que contribuyen a estructurarlo –las políticas sectoriales, la selección curricular, la praxis pedagógica, el material didáctico, los textos escolares, etc.- juegan un rol trascendental en el logro de la igualdad de oportunidades entre mujeres y varones en el sistema educativo.

La educación tiene un papel fundamental en la formación de los individuos, en las representaciones que construyen de sí mismos y de toda la sociedad, en el desarrollo de sus expectativas, en su autoestima y en todas las formas de relación entre las personas dentro de la sociedad. La educación transmite las nociones de lo que es justo e injusto y de las oportunidades y derechos que deben reconocerse a los demás y a sí mismo/a. La situación actual de estudiantes -mujeres y varones- en las escuelas y liceos, desde un enfoque de género puede sintetizarse de la siguiente manera: niñas y niños presentan diferencias en el acceso al sistema, así como durante la experiencia escolar y en los resultados que obtienen.

De este modo, por ejemplo, si bien existe igualdad en el acceso en los niveles de enseñanza básica y media, en este último nivel, los varones predominan en la modalidad Técnico Profesional (TP) mientras que las mujeres prevalecen en la modalidad Humanista Científica (HC). Eventualmente, esta diferencia se puede traducir en menores posibilidades de acceso al mercado laboral para aquellas jóvenes que no continúan en el sistema de educación superior. Por otro lado, los varones tienen un mejor rendimiento en matemáticas y ciencias en las pruebas estandarizadas que se basan en el currículo, tanto nacionales (SIMCE), como internacionales (TIMSS), mientras que las mujeres tienen mejores resultados en lenguaje tanto en las pruebas que se basan en el currículo como en aquellas que se basan en aptitudes y habilidades adquiridas a lo largo de la vida (PISA) (Madrid 2006).

Tabla 2
Chile 2000: Diferencias de género entre los y las estudiantes en el sistema educacional

Área	Varones	Mujeres
<i>Paridad en el sistema</i>		
Acceso /1	Índice paridad género: 0.98 Básica y 1.08 en Media, sin embargo	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mayor Proporción en Media TP ▪ Mayor proporción en IP de la educación Superior ▪ Mayor proporción en educación Adultos, Especial 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mayor proporción en Media HC ▪ Mayor proporción en Ues privadas
Eficiencia interna /2	Reprueban más en Básica y Media	Abandonan menos la escuela especialmente en Media
<i>Resultados cognitivos</i>		
Aprendizaje /3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mejor en Ciencias y Matemáticas (TIMSS y SIMCE) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mejor en Lenguaje (TIMSS, SIMCE y PISA)
Actitudes aprendizaje /4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Más favorable hacia matemáticas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Más favorable hacia lectura/lenguaje
<i>Resultados sociales</i>		
Democracia /5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mayor nivel conocimiento cívico ▪ Participación política "ilegal" 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mayor nivel adscripción ciudadanía ▪ Participación política "social"
Violencia /6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reciben y provocan más violencia ▪ Reaccionan a la violencia con violencia (física o verbal) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reciben y provocan bastante menos violencia ▪ Reaccionan a violencia "contándose" a alguien
Sexualidad /7	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se inician sexualmente en mayor proporción en adolescencia 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tienen mayores probabilidades de tener hijos en la adolescencia
Elecciones vocacionales /8	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Media TP: predominan en sector Industrial ▪ Superior: predominan en área tecnológica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Media TP: predominan en sector Comercial ▪ Superior: predominan en salud y educación

Fuente: 1/ UNESCO 2003: 109, 338 y 346. MINEDUC 2006; 2/ Guerrero, Valdés y Provoste 2006: 111; 3/ MINEDUC 2005a; 4/ MINEDUC 2004a: 147-201, MINEDUC 2004b, OECD-UNESCO-IJS 2003; OECD 2004, MINEDUC 2004, MINEDUC 2005a; 5/ MINEDUC 2003; 6/ MINT-MINEDUC 2006; 7/ Olavarría y Madrid 2005, Madrid 2006; 8/ MINEDUC 2005c, <http://www.cse.cl>, Berrios 2006a, 2006b.

Fuente Madrid, 2007

a) La reforma curricular y el sistema educacional

El currículum oficial promueve en los alumnos y alumnas, el desarrollo de las competencias fundamentales para la vida y distingue entre Objetivos Fundamentales, que son las competencias que los alumnos deben lograr en los distintos períodos de su escolarización para cumplir con los fines y objetivos generales y requisitos de egreso (de la Enseñanza Básica)", y los Contenidos Mínimos Obligatorios que son los conocimientos específicos y prácticas para lograr destrezas y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para cumplir los objetivos fundamentales establecidos para cada nivel (Ministerio de Educación 2002:5).

Entre los Objetivos Fundamentales están aquellos que miran a la formación del estudiante y, que por su propia naturaleza, trascienden a un sector o subsector específico del currículum escolar. Los Objetivos Fundamentales Transversales hacen referencia a las finalidades de la enseñanza y son asumidos por el establecimiento en la definición de su proyecto educativo y en sus planes y programas de estudio (Ministerio de Educación 2002:6). "Los Objetivos Fundamentales Transversales tienen un contexto especialmente adecuado para su logro en la creación de espacios por parte de los liceos y colegios que permitan la reflexión colectiva de sus alumnos y alumnas en

torno a temáticas de interés juvenil, y abran sus posibilidades al debate amplio y formativo sobre sus experiencias y visiones. En particular, tales contextos promueven el fortalecimiento de identidad y capacidad propositiva y crítica de los estudiantes, generando situaciones de comunicación y crecimiento intelectual y moral que les permitan enriquecer sus proyectos de vida en lo vocacional, laboral, social, familiar y personal. Los espacios referidos deberían contribuir a promover conversaciones que orienten y formen a los jóvenes en torno a temas nuevos, propios de la vida contemporánea, tales como el medio ambiente, los derechos humanos, los medios masivos de comunicación, la tecnología, la vida afectiva y sexualidad, discriminaciones de género, etnia y religión, ideales de justicia, convivencia pacífica y tolerancia, entre otros” (Ministerio de Educación 2003c:54. Decreto Supremo de Educación N° 220/98).

Como se sabe, la Reforma Curricular comenzó a implementarse a mediados de la década de los noventa (1997), con los primeros Programas de estudio, acordes con el Marco Curricular de la Educación Básica. La primera promoción de alumnos que haya cursado toda su educación escolar con el nuevo currículum egresará a fines del año 2008 (Ministerio de Educación 2003b:15)

En Chile, en el contexto de la actual Reforma Educacional se han realizado variadas acciones que apuntan hacia la equidad de género en el ámbito escolar (Madrid 2006).

Entre los avances logrados puede mencionarse que en los documentos oficiales de educación así como en los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) se plantea la discriminación por sexo, las nociones de igualdad, diversidad y derechos humanos. Específicamente se indica que los principios básicos que orientan la propuesta de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios “...se basa en los principios de la Constitución Política, en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza y en el ordenamiento jurídico de la Nación, así como en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en las grandes tradiciones espirituales del país”. Y agrega “en consecuencia, se parte de la convicción fundamental de que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”. Además se indica que, el reconocimiento de la libertad, igualdad y dignidad de las personas impone al Estado el deber de garantizar una enseñanza básica de calidad para todos, que sin excepciones, contribuya a que cada hombre y cada mujer se desarrollen como personas libres y socialmente responsables.

Tabla 1

Chile 1993-2005: Cronología de acciones relacionadas con la promoción de equidad de género en escuelas y liceos durante la Reforma Educacional

Año	Acción
1993 -2004	Política Educación Sexual
1993 - 1997	Programa de la Mujer Sensibilización sobre estudiantes madres embarazadas JOCAS Comunitarias / JOCAS masivas Manual elaboración Textos Escolares No sexistas
1995 -	Incorporación perspectiva género en OFCM (verticales y transversales) y en nuevos Planes y Programas (Básica, Media, Parvularia y Adultos)
1999 -	Unidad de Apoyo a la Transversalidad Fomento del liderazgo y participación de las mujeres Tema en Consejos escolares y CC.AA
2000 -	Programa Liceo Para Todos Plan retención madres adolescentes: Becas (2005: 1138 becas / 2006: 1639 becas)
2002 -	Política de Convivencia Escolar Principio 7: Igualdad de oportunidades para niños, niñas, mujeres y hombres
2005	Secretaría Técnica Educación Sexual, Afectividad y Género Plan 2005-2010

Fuente: Madrid, 2007.

Ya desde la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, en 1994, se generó consenso en la necesidad de que la formación general recoja un conjunto de principios de carácter ético, en donde se destaca la idea de que estos principios deben abrir a todos los niños y jóvenes, de ambos sexos, la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos. Específicamente se plantea, en relación a la formación ética, considerar que la escolarización ha sido exitosa cuando se advierte en el alumnado capacidades para: reconocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica, entre otras. (MINEDUC, 2002).

b) La Política de Educación en Sexualidad y Afectividad

La Política de Educación en Sexualidad y Afectividad del Ministerio de Educación se entiende en el contexto de las políticas que apuntan hacia el reconocimiento de derechos, a la diversidad y a superar las discriminaciones entre hombres y mujeres. Desde 1993, este Ministerio ha trabajado en una Política de Educación en Sexualidad para mejorar la calidad de la educación; promoviendo el desarrollo de la educación sexual en el currículo escolar, con una activa participación de la familia y acorde con el Proyecto Educativo Institucional de cada establecimiento educacional. Entre el Material elaborado por la Unidad de Apoyo a la Transversalidad del Ministerio de Educación se encuentra el texto “Oportunidades para la Educación Sexual en el nuevo currículo” que señala que “... el nuevo currículum definido para la educación básica y educación media incorporó la educación en afectividad y sexualidad como un Objetivo Fundamental Transversal, que permea los distintos subsectores de aprendizaje, sus objetivos, contenidos y aprendizajes esperados para cada nivel. A partir de ellos se establecen objetivos relacionados con el área de formación y desarrollo personal, la formación ética de la persona y su relación con las personas y el entorno (Ministerio de Educación 2002b:5).

El año 2004 el Ministro del ramo convocó a una comisión de expertos con el fin de perfeccionar esta Política, un equipo de profesionales que revisó y recomendó mejoras en torno a esta importante temática. Los resultados fueron entregados en Abril de 2005 y se centran en el reconocimiento de que se está ante un sujeto juvenil distinto al de la década anterior y que ello abre nuevos desafíos para la incorporación de los temas de la equidad de género y la sexualidad en el sistema escolar. Ello dio origen al Plan de Educación en Sexualidad y Afectividad que se está implementando.

El Plan de Educación en Sexualidad y Afectividad, además de asumir los compromisos contraídos por el Estado de Chile en materia de derechos humanos de niños y niñas¹⁴, se ha propuesto los siguientes objetivos para los y las estudiantes al finalizar el proceso educativo¹⁵:

- Se reconozcan, identifiquen y acepten a sí mismos como seres sexuados y sexuales, en cada una de las edades y etapas de su ciclo de vida y comprendan y asuman que el ejercicio de la sexualidad debe ser libre, sin violencia ni coerción en ningún caso ni circunstancia.
- Reconozcan el valor de los vínculos y del componente afectivo de las relaciones humanas y entablen relaciones interpersonales respetuosas de los demás, basadas en un marco de valores que promueva las relaciones justas, el respeto por los derechos, el cumplimiento de responsabilidades y el bien común.
- Establezcan relaciones interpersonales equitativas, dentro de la pareja, y la familia, basadas en una adecuada comunicación, independientemente del sexo y la edad. Desarrollen un progresivo y adecuado conocimiento en relación con su cuerpo, como un factor promotor de una adecuada autoestima, el autocuidado y atención a la propia salud y como herramienta de prevención de situaciones de abuso y de violencia sexual.
- Desarrollen un pensamiento crítico, conducente al logro de actitudes positivas hacia la sexualidad y a un comportamiento sexual y afectivo autónomo, responsable, consciente y placentero. Tomen decisiones responsables para la prevención de las infecciones de transmisión sexual (ITS) y VIH-SIDA, conozcan los mecanismos de transmisión y las situaciones de riesgo a las que se pueden exponer a sí mismos y a otros.
- Tengan un comportamiento responsable y compartido (desde el auto y mutuo cuidado), entre hombres y mujeres, en relación con la prevención del embarazo no deseado.
- Asuman responsablemente su sexualidad considerando la planificación de los embarazos, la paternidad y maternidad y la crianza de sus hijos e hijas, incluyendo una educación afectiva y sexual oportuna.

En cuanto a los compromisos asumidos por Chile en la Convención de Derechos del Niño, estos se han convertido en los ejes centrales para el desarrollo e implementación de la Política de Educación Sexual del Ministerio de Educación. Los ejes de esta política, coinciden entonces con los principios que contiene la Convención para orientar las obligaciones del Estado. Estos principios muestran lo que se debe tener en cuenta al momento de aplicarlos sobre todo cuando aparecen tensiones entre distintos derechos. Ellos son:

- El principio de no-discriminación, se refiere a que todos los niños y niñas tienen los mismos derechos, independientemente de su condición social, cultural, sexual o de

14 Convención Internacional de los Derechos del Niño, ratificada por Chile en 1991

15 Plan de Educación en Sexualidad y Afectividad, pág. 8. Adaptado de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y de la Asociación Mundial de Sexología (WAS), 2000

discapacidad y no podrán hacerse distinciones arbitrarias ni irracionales Sin perjuicio de lo anterior, el Estado deberá impulsar medidas correctivas que aseguren la igualdad de oportunidades en el ejercicio y goce de derechos de niños y niñas que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad¹⁶.

- El principio de la autonomía progresiva implica reconocer al niño o niña como titular de derechos¹⁷. Cada niño o niña va constituyéndose en una persona con crecientes niveles de responsabilidad, y será tarea de la familia y del Estado apoyar y proteger la adquisición de autonomía¹⁸.

La educación debe girar en torno al niño, siendo su principal objetivo el desarrollo de su personalidad, de sus dotes naturales y capacidad, reconociéndose el hecho de que cada niño y niña tiene características, intereses y capacidades únicas y también necesidades de aprendizaje propias¹⁹.

El interés superior de los infantes hace que las acciones del Estado tengan como guía el logro de los derechos de la infancia y la adolescencia²⁰. El Estado debe asegurar que las familias cuenten con las herramientas necesarias para poder asumir adecuadamente el deber de protección, así como asegurar sus derechos.

La Convención reconoce el Derecho a la Educación. El proceso educativo está encaminado a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades a través de los sistemas de educación formal y no formal²¹.

c) Formación docente y el Marco para la Buena Enseñanza

La escuela es una institución que reproduce el orden existente, que es desigual en lo social y cultural. Al mismo tiempo, constituye una instancia desde donde se impulsa la evolución, el cambio y el crecimiento de las y los estudiantes. Se ha demostrado que un factor de éxito en la escuela es el compromiso del docente con el aprendizaje de sus alumnos y alumnas²². Desde esta perspectiva, es fundamental que las y los docentes tengan una buena formación en los temas de género, sexualidad y derechos humanos.

El nuevo currículum plantea explícitamente, en forma de objetivos transversales, dimensiones del aprender y de la formación, que requieren desarrollar competencias y habilidades específicas en los y las docentes que les permitan estar en mejores condiciones para propiciar espacios, climas en los sectores de aprendizaje, que permitan vincularlos como experiencias contextuales de

16 Observación General N° 5, párrafo 11

17 Observación General N° 4, párrafo 1

18 “El Artículo 28 de la Convención establece una serie de garantías para que el derecho a la Educación se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad. De esta formulación, se puede desprender que los niños son los titulares del derecho a la Educación y que, de acuerdo a la evolución de sus facultades (según se dispone en el Art. 5 de la Convención) lo ejercerán por sí mismos apoyados por sus padres”.

19 Observación General N° 1, párrafo 9

20 Observación General N° 5, párrafo 12

21 Observación General N° 1.

22 UNICEF, escuelas efectivas: <http://www.educarchile.cl/medios/20040510172810.ppt>

sentido para alcanzar aprendizajes de orden superior. (pp 27). En los Objetivos Fundamentales Transversales de Educación General Básica (Decreto Oficial N° 240/99) se indica que “Dada la concepción de personas y del desarrollo humano que se ha expuesto, los Objetivos Transversales deben contribuir a fortalecer la formación ética de la persona; a orientar el proceso de crecimiento y autoafirmación personal; y a orientar la forma en que la persona se relaciona con otras personas y con el mundo”. (p. 36). En relación a la formación ética se indica que “Se considerará que la escolarización ha sido exitosa cuando se adviertan en los alumnos capacidades para:

- Ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal y realizar habitualmente actos de generosidad y solidaridad, dentro del marco del reconocimiento y respeto por la justicia, la verdad, los derechos humanos y el bien común;
- Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias y reconocer el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de aproximación a la verdad;
- Reconocer, respetar y defender la igualdad de de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión y situación económica. (p. 37)

El Marco para la Buena Enseñanza supone que los profesionales que se desempeñan en las aulas, antes que nada, son educadores comprometidos con la formación de sus estudiantes. Supone que para lograr la buena enseñanza, los docentes se involucran como personas en la tarea, con todas sus capacidades y sus valores. De otra manera, no lograrían la interrelación empática con sus alumnos, que hace insustituible la tarea docente.

Este Marco reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que éstos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes, tanto en materias a ser aprendidas como en estrategias para enseñarlas; la generación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus alumnos; como la responsabilidad de los docentes sobre el mejoramiento de los logros estudiantiles.

El Marco busca representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que asume en el aula como en la escuela y su comunidad, que contribuyen significativamente al éxito de un profesor con sus alumnos.

Tres son las preguntas básicas que recorren el conjunto del Marco:

- ¿Qué es necesario saber?
- ¿Qué es necesario saber hacer? y
- ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿Cuán bien se está haciendo?

Estas interrogantes buscan respuestas a aspectos esenciales del ejercicio docente en cada uno de sus niveles, ya sea que enfoquemos nuestra mirada al nivel de dominios o, más desagregadamente, al nivel de criterios o de los descriptores que componen cada criterio.

En el Marco para la Buena Enseñanza se señala cuatro dominios. Cada uno de los cuales hace referencia a un aspecto distinto de la enseñanza, siguiendo el ciclo total del proceso educativo, desde la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el

aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso

En relación a la “Preparación de la enseñanza”, se indica que el profesor/a debe poseer un profundo conocimiento y comprensión de las disciplinas que enseña y de los conocimientos, competencias y herramientas pedagógicas que faciliten una adecuada mediación entre los contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje. Sin embargo, ni el dominio de la disciplina ni las competencias pedagógicas son suficientes para lograr aprendizajes de calidad; los profesores no enseñan su disciplina en el vacío, la enseñan a alumnos determinados y en contextos específicos, cuyas condiciones y particularidades deben ser consideradas al momento de diseñar las actividades de enseñanza. Por estas razones, los docentes requieren estar familiarizados con las características de desarrollo correspondientes a la edad de sus alumnos, sus particularidades culturales y sociales, sus experiencias y sus conocimientos, habilidades y competencias respecto a las disciplinas.

En cuanto a la “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”, este dominio se refiere al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio; es decir al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este dominio adquiere relevancia, en cuanto se sabe que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje.

En el dominio de la “Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes” se ponen en juego todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza que posibilitan el compromiso real de los alumnos/as con sus aprendizajes. Su importancia radica en el hecho de que los criterios que lo componen apuntan a la misión primaria de la escuela: generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes.

Finalmente, las “Responsabilidades profesionales” suponen el compromiso del profesor con el aprendizaje de todos sus alumnos implica, por una parte, evaluar sus procesos de aprendizaje con el fin de comprenderlos, descubrir sus dificultades, ayudarlos a superarlas y considerar el efecto que ejercen sus propias estrategias de trabajo en los logros de los estudiantes. Por otra parte, también implica formar parte constructiva del entorno donde se trabaja, compartir y aprender de sus colegas y con ellos; relacionarse con las familias de los alumnos y otros miembros de la comunidad; sentirse un aprendiz permanente y un integrante del sistema nacional de educación

En el dominio “Preparación de la enseñanza” se señala en el

- Criterio A. que el profesor “Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional”, y en su fundamentación indica: «No se puede enseñar lo que no se sabe». Esta afirmación captura la esencia de por qué el conocimiento del contenido es importante para la enseñanza. Aunque es necesario aclarar que el término contenido incluye mucho más que la información de hechos, abarca todos los aspectos de una disciplina: sus conceptos, principios, relaciones, métodos de investigación, procesos de creación y elementos relevantes, que son parte de lo que los profesores enseñan a sus estudiantes en sus clases. Este criterio se relaciona con en el nivel de comprensión, por parte de los profesores, de los conceptos centrales de las disciplinas que enseñan. Se refiere además a su conocimiento del currículum nacional, de los énfasis de los subsectores, como de los aprendizajes que deben lograr sus estudiantes.

- Criterio A.2 que el profesor “Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes”. Se fundamenta señalando que “El profesor no enseña en el vacío o sólo considerando aspectos teóricos sobre niños o jóvenes descritos en la literatura; muy por el contrario, enseña a estudiantes chilenos, que viven en localidades concretas, con características culturales y sociales particulares. Los estudiantes de cada curso o nivel de enseñanza tienen adicionalmente ciertas características de desarrollo intelectual, social y emocional. Los estudiantes de primer ciclo básico están aprendiendo las habilidades referidas a la amistad y las relaciones entre pares. Los adolescentes están definiendo su identidad personal y eso implica que los grupos de pertenencia son fuertes, los símbolos que los identifican como parte de esos grupos les son de extrema importancia haciendo que busquen distinguirse y usen ropas, signos y un lenguaje particular. Desde el punto de vista cognitivo, los estudiantes de primer ciclo básico tendrán capacidades más limitadas de vocabulario, de tipos de lecturas, de intereses por conocer noticias, libros, cuentos; en cambio, los de Educación Media, estarán más preparados para leer y conocer temas más complejos y especializados, para discutir sobre la realidad nacional y mundial.

Con estos antecedentes el profesor debe ser capaz de distinguir la graduación en que los contenidos deben ser tratados y analizados con los estudiantes, sin desestimar sus capacidades, pero al mismo tiempo graduando los niveles de dificultad de acuerdo con sus edades. Por otro lado, el conocimiento académico que tienen los estudiantes no es la única área que afecta sus experiencias de aprendizaje. Los estudiantes llevan a la clase conocimientos sobre hechos cotidianos, intereses y actividades, así como también ideas erróneas y opiniones. Este conocimiento influye en lo que se enseña en la sala de clases.

En el Dominio “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”, entre los criterios está el que Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto, y uno de los descriptores es “Crea un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socio económicas” (p:13). Su fundamentación expresa que “El profesor crea un clima de respeto en su sala de clases, a través de la manera en que se relaciona con sus alumnos y del tipo de relación que estimula entre ellos. Un buen ambiente de aula se caracteriza porque los alumnos se sienten valorados y seguros. Saben que serán tratados con dignidad, que sus preguntas, opiniones y experiencias serán acogidas con interés y respeto. Este tipo de relaciones entre los profesores y alumnos se caracteriza por un trato respetuoso y cordial, donde el profesor no olvida su rol de autoridad pedagógica y responsable del curso en que enseña y los estudiantes reconocen en él esa autoridad.

En un ambiente como el descrito, el profesor escucha seriamente a todos los alumnos y promueve que ellos se escuchen entre sí, tanto en conversaciones sobre sus experiencias y sentimientos, como en las referidas a los aprendizajes. En dichas ocasiones, valoriza sus aportes, los comenta, los enriquece, abre espacios al intercambio con el resto del curso. Del mismo modo, el profesor demuestra con sus actitudes que las diferencias culturales, étnicas, físicas o socioeconómicas son consideradas como fortalezas, en cuanto permiten enriquecer las conversaciones, conocimientos y experiencias del conjunto de los alumnos.

Entre los descriptores de este dominio se menciona que el profesor “Proporciona a todos sus alumnos oportunidades de participación”. El profesor incorpora y favorece la integración de las preguntas, aportes y experiencias de todos los alumnos, no sólo de los más aventajados.

Considera las diferencias personales, culturales, étnicas y de género, de sus estudiantes y ofrece espacios para que ellos realicen aportes que expresen esas diferencias (p. 23).

Un segundo descriptor que es “Crea un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socioeconómicas”. El profesor promueve y logra que los alumnos respeten las diferencias individuales de sus compañeros. Demuestra competencias para manejar y resolver conflictos y para promover la aceptación de opiniones, preguntas, intereses diversos y considerar estas diferencias como elementos valiosos y enriquecedores (p.24).

En síntesis, se ha definido que es pertinente entregar una educación que prepare a los y las niñas para la vida, además de cultivar su inteligencia, que se formen sus sentimientos y valores, sin alterar su capacidad de asombro, para que construyan este país en relación con otros/as hombres y mujeres, con un proyecto de vida íntegro y coherente que aporte felicidad. Con esa orientación ha sido definido el nuevo currículum para la educación básica y media del país, que los incorpora como un Objetivo Fundamental que recorre los distintos subsectores de aprendizaje, permeando los objetivos, contenidos y aprendizajes esperados de cada nivel.

La educación para la igualdad de género y en materia de sexualidad forma parte, por tanto, del Marco para la Buena Enseñanza y de los objetivos fundamentales del currículo transversales como verticales-, que se precisan en los Contenidos Mínimos Obligatorios de los distintos sectores y sub sectores de cada ciclo escolar. De esta manera, se entregan las herramientas necesarias para adquirir y desarrollar las habilidades y competencias que un crecimiento armónico y sano de la afectividad y la sexualidad requieren.

III. PREGUNTAS Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO

1. Objetivo general del Estudio

Establecer la presencia de la perspectiva de género en los Cursos de Formación para la Apropiación Curricular y los cursos de Postítulos de Menciones dictados por las Universidades, en los años 2006 y 2007, considerando los materiales e informes generados, así como la opinión de los actores involucrados de las Universidades y los profesores beneficiarios. Además de describir la forma como lo están haciendo las Universidades para los efectos de visibilizar la perspectiva de género en los Cursos.

2. Objetivos específicos del Estudio

Primera Fase

1. Determinar el grado de presencia de la perspectiva de género en los materiales y documentos generados por las Universidades y el CPEIP en el marco de las actividades de los distintos cursos realizados en los Programas de Apropiación Curricular y de Postítulos de Mención.

Segunda Fase

2. Identificar, en los docentes y profesores beneficiarios, los niveles de afianciamento de sus conocimientos y competencias pedagógicas en relación con la transversalización del género, identificando posibles cambios en otros actores indirectamente involucrados (centro de padres, apoderados, alumnos, personal administrativo, etc.).
3. Establecer los aprendizajes o cambios que la experiencia ha tenido para los profesores beneficiarios y sus posibles impactos en sus vinculaciones con otras instancias y la estructuración posterior de experiencias educativas propias y significativas.
4. Identificar desde la dimensión profesional y social, en los coordinadores académicos y docentes universitarios, así como en los profesores beneficiarios, los factores o condiciones que incidieron en los cambios al interior de los participantes al tratar los contenidos que incorporaron la perspectiva de género en el desarrollo de los cursos.
5. Determinar el grado de presencia de la perspectiva de género en los materiales y documentos generados en las actividades de los distintos cursos realizados por las universidades para el Programa de Postítulos de Mención, desde la opinión de los coordinadores académicos de los cursos dictados por las universidades.

3. Preguntas del Estudio

I Fase

- ¿Cómo lo están haciendo las universidades en los cursos de Apropiación Curricular y en los Postítulos de Mención para explicitar la perspectiva de género en su quehacer?

- ¿De que forma, cuantía y extensión está presente la perspectiva de género en los materiales e informes generados por las Universidades y el CPEIP en relación con los Cursos de Apropriación Curricular y los Postítulos de Mención?

II Fase

- ¿Qué percepción tienen los profesores con los materiales producidos por las Universidades que son utilizados en los cursos para tratar el tema de género?
- ¿Qué ocurre con los docentes universitarios cuando se enfrentan a la transversalización del género?
- ¿Qué efecto tuvieron ambas instancias de perfeccionamiento en los profesores beneficiarios en relación con el tratamiento de las temáticas relacionadas al género?
- ¿Cuáles son las competencias pedagógicas de género que los materiales entregados por las universidades fortalecieron en los profesores beneficiarios?
- ¿Los conocimientos entregados por las universidades para estudiar la perspectiva del género sirven para estructurar por parte de los profesores experiencias significativas propias para su quehacer de aula?
- ¿Qué tipo de efectos se producen en los docentes de las universidades al incorporar la perspectiva de género en sus planificaciones disciplinares?
- ¿Se produjo algún cambio en los profesores beneficiarios en los Cursos de Apropriación Curricular y los Postítulos de Mención donde se trató o evidenció la perspectiva de género?
- ¿Cuál era el estado anterior de conocimiento que ellos tenían del tema?
- ¿Qué pasó en el proceso de la vivencia de la experiencia?
- ¿Qué cambios ocurrieron luego del estudio de los materiales sobre género?
- ¿Cuáles son los elementos que, desde la dimensión profesional, podrían provocar cambios en las prácticas pedagógicas de los docentes en los temas sobre género?
- ¿Existe un contexto cultural adverso a la incorporación de la perspectiva de género al ámbito educacional en general?, ¿Y en las universidades?

IV. DISEÑO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

El diseño metodológico consideró, para los Programas de Apropiación Curricular y de Postítulos de Mención, el análisis documental de los materiales producidos en el marco de ambos programas. Para el Postítulo de Mención se analizó seis universidades elegidas por el CPEIP, de las que se incluyó el material de apoyo y los trabajos de seminario, así como el análisis de las percepciones y opiniones de los actores involucrados. Los datos son cualitativos y cuantitativos y constituyen la base para responder a los objetivos del estudio.

El estudio contempló **dos fases**: una centrada en el **análisis documental**, que abarca los Programas de Apropiación Curricular y de Postítulos de Mención iniciados en el año 2006 y 2007; una segunda que se centró en **recoger las percepciones de los actores** involucrados en los postítulos de mención y que también incluye análisis documental. Esta fase se focalizó en el Programa de Postítulos de Mención de los años 2006 y 2007 en una muestra de seis universidades elegidas por el CPEIP: Universidades de La Serena, Católica de Valparaíso, de Concepción, Católica del Maule (Talca), Católica de Temuco, y de la Frontera Temuco (UFRO).

La **primera fase del estudio** se centró en el **análisis documental** de los informes y materiales generados desde el CPEIP y las Universidades en el marco de los Programas de Apropiación Curricular y de los Postítulos de Mención iniciados en el año 2006 y 2007. En la **segunda fase, el análisis documental** comprendió los Materiales de Apoyo y los Trabajos de Seminario realizados por los y las alumnos/as de los Postítulos de Mención de las seis universidades seleccionadas.

Para ello se utilizó la técnica del **Análisis de Contenido**. Dicha técnica comprende el conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior .

El análisis de contenido realizado incluye una parte cuantitativa y una cualitativa. Los datos obtenidos a partir de la ficha cuantitativa y vaciados en bases de datos fueron procesados mediante el conteo de unidades, en este caso, palabras. Es decir, como indicador de la “presencia de la perspectiva de género” se contó las palabras “*género*” (sólo cuando tiene un significado asociado a la teoría de género, no alusivo a género literario u otros significados), “*sexista*” y “*sexismo*”. A su vez se consideró el “uso de un lenguaje inclusivo” y como indicador de ello la presencia de las palabras: “*mujer/es, profesoras, alumnas, niñas y los/as*”.

El análisis de contenido cualitativo supone un examen de los textos para develar su significado y su sentido, para dar cuenta del significado y la forma en que la perspectiva de género ha sido incorporada en los cursos de los Programas de Apropiación Curricular y Postítulo de Mención, y cómo se ha incorporado la perspectiva de género en los materiales de apoyo entregados a los/as profesores-alumnos/as de los Postítulos de Mención. Los datos de las propuestas y de los

informes fueron vaciados en una ficha cualitativa elaborada según tipo de documento y programa. Para el caso de los materiales de Apoyo y Trabajo de Seminario los datos fueron vaciados en una matriz de análisis que consideraba dos elementos: incorporación de la perspectiva de género e inclusión de un lenguaje inclusivo.

Para recoger información sobre las opiniones y percepciones de los actores involucrados se utilizó las técnicas de **entrevista semi estructurada y la encuesta social**. Las entrevistas semi estructuradas se diseñaron para ser aplicadas a los distintos tipos de actores involucrados: coordinadores institucionales, coordinadores académicos, académicos docentes y profesores/as alumnos/as. La encuesta electrónica se diseñó para el universo de los profesores/as alumnos/as cuyas direcciones electrónicas estuviesen disponibles de las seis universidades seleccionadas.

1. Definición del universo documental estudiado y la selección de actores de las Universidades

En la **primera fase** el universo documental a ser estudiado fue la totalidad de documentos e informes emanados del conjunto de los Cursos diseñados y ejecutados en el marco del Programa de Apropiación Curricular y del Programa de Postítulos de Mención, registrados por el CPEIP para los años 2006 y 2007, de un total de 31 universidades en diversas regiones del país. Estas universidades son: Pontificia Universidad Católica, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Andrés Bello, Universidad de Antofagasta, Universidad Alberto Hurtado, Universidad Arcis, Universidad de Atacama, Universidad Austral, Universidad Autónoma, Universidad del Bío Bío, Universidad Bolivariana, Universidad Cardenal Silva Henríquez, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad Católica del Maule, Universidad Católica de Temuco, Universidad Central, Universidad de Concepción, Universidad de Chile, Universidad Diego Portales, Universidad de la Frontera, Universidad de La Serena, Universidad de Los Lagos, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad San Sebastián, Universidad de Santiago, Universidad Mayor, Universidad Nacional Arturo Prat, Universidad de Tarapacá, Universidad de Viña del Mar; Universidad de Playa Ancha; Universidad de Rancagua. Las universidades que imparten el Programa de Apropiación Curricular son 27 y el Programa de Postítulo de Mención es impartido por 23 universidades.

En la **segunda fase** el grupo estudiado corresponde a las seis **Universidades seleccionadas por el CPEIP con sus programas de Postítulos de Mención dictados los años 2006 y 2007**: Universidad de La Serena, **Pontificia** Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Concepción, Universidad Católica del Maule (Talca), Universidad Católica de Temuco, Universidad de la Frontera ~~Temuco~~ (UFRO). Corresponde a un total de 27 cursos de postítulo de los diferentes subsectores.

Se seleccionó una muestra de actores de las universidades (entre cinco y siete personas por Universidad) **Coordinadores Institucionales; Coordinadores Académicos; Académicos Docentes y Profesores/as Alumnos/as** para ~~la~~ aplicación de las entrevistas semi estructuradas. Inicialmente se había considerado dos tipos de actores: Coordinadores Académicos y Académicos Docentes. No obstante, en el rediseño se incluyeron a los Coordinadores Institucionales y a los y las Profesores Alumnos/as. Los primeros en función de establecer la relación institucional del Programa en las Universidades; conocer la impresión de la autoridad del

Programa en la Universidad respectiva sobre la incorporación del género en los cursos de Postítulo de Mención que han desarrollado, así como solicitar la colaboración y coordinación para realizar el trabajo de terreno, concertar entrevistas y recopilar materiales. Los segundos, profesores/as alumnos/as, fueron agregadas al diseño inicial en función de tener una apreciación cualitativa de la experiencia de los profesores/as que habían realizado los postítulos, así como contar con un insumo previo a la realización del trabajo de campo y para la elaboración de la encuesta. Es por ello que la mayor parte de las entrevistas semiestructuradas que se aplicaron a profesores/as alumnos/as fueron realizadas por vía telefónica. La selección tuvo como criterios: distribución por sexo, universidad, subsector y año en que cursó el postítulo. Se hizo en función de la disponibilidad de las y los profesores a participar en el estudio, teniendo en consideración las características de la población total de profesores que cursaron los cursos de postítulo en esta fase (alrededor de 900 profesores en las seis universidades). Algunas entrevistas a profesores alumnos/as se realizaron en terreno, pero fueron las menos. (Ver anexo de caracterización de las y los entrevistados).

Para la aplicación de la **encuesta electrónica** se consideró el universo de los profesores/as alumnos/as cuyas direcciones electrónicas fue posible obtener, de los cursos de los Programas de Postítulos de Mención de las seis universidades seleccionadas. Para la obtención de las direcciones electrónicas se acudió a la información provista por el CPEIP, específicamente los informes de las universidades. La base que se elaboró tenía inicialmente 904 casos de profesores/as alumnos/as. No obstante, a este grupo se debe restar los casos en que la información estaba incompleta, no actualizada, equivocada, entre otros. Finalmente se logró recopilar, tanto a través de correo electrónico, como a través del seguimiento telefónico, un total de 403 casos de profesores alumnos/as con correo electrónico operativo, a los cuales se enviaría la encuesta electrónica. Sin embargo, de los contactos realizados sólo se logró obtener un respuesta de consentimiento de participar en el estudio de un total de 73 profesores alumnos/as. Finalmente, a pesar de haber enviado la encuesta electrónica a la base de 403 casos de profesores alumnos/as con mail operativo y del seguimiento telefónico realizado a los profesores/as alumnos/as que habían confirmado su participación y que estaban por confirmar, se obtuvo una respuesta final de 56 casos. El proceso de construcción de la base de datos, limpieza y solicitud de participación se inició en marzo del 2008 y la encuesta fue enviada a la base de 400 profesores/as el 19 y 20 de mayor del 2008. Se recibieron respuestas a las encuestas, en acuerdo con la contraparte del CPEIP hasta el 17 de junio, fecha de cierre.

El **análisis documental** realizado en la segunda fase comprende el total de los “Materiales de Apoyo” y de los “Trabajos de Seminario” que fue posible recopilar en las seis Universidades seleccionadas. Los materiales se recopilaron a partir de los contactos establecidos vía correo electrónico directamente con los actores y al desarrollar el trabajo de campo en las Universidades. Por ende, no necesariamente es una muestra representativa sino sólo el conjunto de documentos recuperados provenientes de las seis universidades y de los/as profesores alumnos que hicieron los postítulos de Mención en ellas, los años 2006 y 2007.

2. Clasificación de los documentos: criterios de registro, ordenamiento y clasificación de los documentos

Primera Fase del Estudio

- Los documentos considerados centrales para el análisis son los TDR, los formatos de documentos producidos por el CPEIP y las Propuestas Técnicas de los cursos elaboradas por las Universidades. En atención a la extensión y relevancia de los documentos observados en su conjunto, el análisis de éstos se desarrolló con mayor profundidad. No obstante, el análisis involucra todos los tipos de documentos.
- Se homologó los formatos de tipo de documentos del año 2006 y 2007, tomando como referencia el año 2007 (es decir, se usó el formato del año 2007 como plantilla base y los contenidos del 2006 equivalentes se homologaron a las secciones del 2007, agregando - cuando correspondía- aquellas secciones no existentes en el formato 2007).
- Para la clasificación y ordenamiento de los tipos de documentos también se comparó y homologó los tipos de documentos de ambos programas (AC y Postítulo).
- Del total de documentos registrados, se descartó aquellos que implicaban duplicar el tipo de documentos. Es decir, para el caso de las propuestas fueron revisadas aquellas definitivas (o versiones finales). Para el caso de los Informes generados por las universidades también: en caso de existir más de un tipo, se seleccionó el documento final. Para los documentos generados por el CPEIP, se utilizó el mismo criterio. Es decir, en el caso de los Informes Técnicos de las Propuestas, que corresponden a la evaluación que hace el CPEIP de las propuestas, se consideró la primera versión del Informe Técnico, ya que es el documento más completo, y las segundas y terceras versiones de estos informes son muy breves y no aportan información relevante para el análisis de la incorporación de la perspectiva de género.

En la primera fase los documentos fueron registrados y ordenados según programa, tipo de documento y autor del documento. Además, se consideró por separado los formatos de los tipos de documentos diseñados por el CPEIP, tanto los que son llenados de contenido por las Universidades en el marco del diseño y ejecución de los cursos, como los llenados por el CPEIP para su evaluación y seguimiento. Por lo tanto, el conjunto de documentos se compone por tres tipos generales de documentos: 1) Términos de Referencia (TDR), 2) formatos de los distintos tipos de documentos y 3) documentos llenados por las universidades y el CPEIP en el marco del diseño, evaluación, ejecución y seguimiento de los cursos. A continuación se detalla los documentos.

TDR y formatos:

Tipos Documentos Programa Apropiación Curricular

	Autor
1. Términos de Referencia AC	CPEIP
2. Formato Propuesta AC	CPEIP
3. Formato Informe Institucional Taller Intensivo AC	CPEIP
4. Formato Informe Institucional Avance (sólo 2006) AC	CPEIP
5. Formato Informe Institucional Final AC	CPEIP
6. Formato Informe de Gestión (sólo 2007) AC	CPEIP
7. Formato Informe Técnico AC	CPEIP
8. Formato Informe Visita Especialista, taller Intensivo AC	CPEIP
9. Formato Informe Visita Especialista, Formulario de Observación Jornada de Profundización AC	CPEIP

Tipos Documentos Programa Postítulo de Mención

	Autor
1. Términos de Referencia Postítulo	CPEIP
2. Formato Propuesta Postítulo	CPEIP
3. Formato Informe Institucional Pauta N°1 Postítulo	CPEIP
4. Formato Informe Institucional Pauta N°2 Postítulo	CPEIP

- | | |
|---|-------|
| 5. Formato Informe Institucional Final Postítulo | CPEIP |
| 6. Formato Informe Técnico de la Propuesta (Evaluación Propuesta) Postítulo | CPEIP |
| 7. Formato Informe Visita Especialista (Formulario Observación Taller Intensivo 2006) Postítulo | CPEIP |

Tipos de documentos generados por las Universidades y el CPEIP (contenido)

Tipos Documentos Programa Apropriación Curricular	Autor	Código
1. Propuesta Técnica Cursos AC	U	
2. Informe Institucional Taller Intensivo AC	U	1AC_U
3. Informe Institucional Avance AC (sólo 2006)	U	2AC_U
4. Informe Institucional Final AC	U	3AC_U
5. Informe de Gestión AC (sólo 2007)	U	4AC_U
6. Informe Técnico AC	CPEIP	5AC_C
7. Informe Visita Especialista Taller Intensivo AC	CPEIP	6AC_C
8. Informe Visita Especialista, Formulario de Observación Jornada de Profundización AC	CPEIP	7AC_C

Tipos Documentos Programa Postítulo de Mención	Autor	Código
1. Propuesta Técnica Cursos Postítulo	U	
2. Informe Institucional Pauta N°1 Postítulo	U	1P_U
3. Informe Institucional Pauta N°2 Postítulo	U	2P_U
4. Informe Institucional Final Postítulo	U	3P_U
5. Informe Técnico de la Propuesta Postítulo (Evaluación Propuesta)	CPEIP	4P_C
6. Informe Visita Especialista (Postítulo Formulario Observación Taller Intensivo 2006)	CPEIP	5P_C

Se registró, desagregó y clasificó un total de 1.191 documentos del material documental entregado por el CPEIP. De ellos, 748 documentos fueron del Programa de Apropriación Curricular y 443 del Programa de Postítulo de Mención. Esto corresponde a un total de 155 cursos identificados con sus propuestas técnicas y demás documentos asociados a la evaluación y ejecución del curso para el Programa de Apropriación Curricular. Para el Programa de Postítulos de Mención se identificaron un total de 73 cursos con propuesta técnica y documentos asociados. (Ver Anexo Clasificación del material Programa AC 2006 y 2007, Clasificación del material Programa Postítulo 2006 y 2007).

	Nº Propuestas	Total de Documentos
AC	155	748
POST	73	443
Total	228	1191

Segunda Fase del Estudio

Los materiales recopilados fueron de dos tipos, principalmente: Materiales de Apoyo y Trabajos de Seminario.

Los Materiales de Apoyo son aquellos materiales entregados o presentados al alumnado en el marco de los Postítulos de Mención. Estos documentos a su vez pueden agruparse en: lecturas o textos, presentaciones en power point y ejercicios o fichas de actividades.

Al ordenar y clasificar la documentación obtenida (formato físico y electrónico) se distinguió otro tipo de material que es de uso más bien docente, cuya autoría no es de la universidad, que son documentos oficiales del MINEDUC o del SERNAM, que no necesariamente son trabajados directamente con el alumnado. Entre éstos puede mencionarse el Marco para la Buena Enseñanza y los documentos sobre los Objetivos Fundamentales Transversales. Se separó esta categoría de documentos ya que tienen un carácter oficial y por ende el tratamiento de la perspectiva de género es explícito.

Los Trabajos de Seminario son los documentos elaborados por los y las profesores/as para ser evaluados en los cursos de Postítulo de Mención. Son trabajos individuales o grupales.

La clasificación de los Materiales Recopilados fue la siguiente:

Tipos de Documentos analizados en la II Fase: Programa Postítulo de Mención	Nº
1. Materiales de Apoyo entregados al alumnado del Postítulo (profesores-alumnos/as)	96
a. Lecturas/ textos	
b. Presentaciones en Power Point	
c. Ejercicios/ Fichas de Actividades	
2. Trabajos de Seminario (presentados por las/os profesores-alumnos para ser evaluados)	18

3. Definición de la unidad de análisis

La unidad de análisis fue cada Curso propuesto para cada uno de los subsectores del Programa de Apropiación Curricular y del Programa de Postítulos de Mención, documentado por el CPEIP. Ello corresponde, en la primera fase, a los cursos iniciados el 2006 y 2007, diseñados y ejecutados en las 31 universidades ya detalladas: PUC; PUCV; Antofagasta; UAH; ARCIS; Atacama; Austral; Autónoma; Bolivariana; UC Maule; UC Temuco; U. Central; U. Concepción; U. Chile; UFRO; U. La Serena; U. Los Lagos; UNAP; UPLA; Rancagua; USACH; U. Bío Bío; UDP; UMCE; San Sebastián; UAB; U. Viña del Mar; U. Mayor; UCSH; U. Tarapacá; U. Santísima Concepción.

Los cursos se distribuyen en un total de 12 subsectores que son:

- 01 = LYC, Lenguaje y Comunicación;
- 02 = EDM, Educación Matemática;
- 03 = ECN, Estudio y Comprensión de la Naturaleza;
- 04 = ECS, Estudio y Comprensión de la Sociedad; (Segundo Ciclo Educación Básica);
- 05 = EDA, Educación Artística;
- 06 = LEC, Lengua Castellana;
- 07 = MAT, Matemáticas;
- 08 = HCS, Historia y Ciencias Sociales;
- 09 = BIO, Biología;

- 10 = FIS, Física;
- 11 = QUI, Química;
- 12 = EDF, Educación Física (Educación Media).

En la **segunda fase** los cursos son 27 fruto de la selección de seis Universidades que realizaron Postítulos de Mención. Cubren los siguientes subsectores: Lenguaje y Comunicación, LYC; Educación Matemática, EDM; Estudio y Comprensión de la Naturaleza, ECN; Estudio y Comprensión de la Sociedad, ECS; que corresponden al Segundo Ciclo Educación Básica.

Las unidades de análisis para esta fase son los distintos tipos de informantes o actores involucrados en el proceso, es decir, las personas: coordinadores institucionales, coordinadores académicos, académicos docentes y profesores/as alumnos/as. Para el análisis documental de esta fase las unidades de análisis son los documentos (material de apoyo e Informes de Seminarios).

4. Instrumentos de recolección y ordenamiento de la Información

Instrumentos Primera Fase

Para la primera fase de análisis documental se construyeron diversos instrumentos cualitativos y cuantitativos según tipo de documento y programa: i) Ficha de Análisis Cuantitativa para Documento Propuesta Técnica (formato bases de datos); ii) Ficha de Análisis para Otros tipos Documentos; iii) Ficha de análisis cualitativa de las Propuestas Técnicas.

i. Ficha de Análisis Cuantitativa para Documento Propuesta Técnica (formato bases de datos) para el Programa AC y Postítulo de Mención²³

Objetivo: sistematizar y describir cuantitativamente las formas en que se ha incorporado la perspectiva de género en las propuestas técnicas de los cursos de AC y Postítulos de Mención.

Variables Consideradas:

1. N° de Folio
2. Programa
3. Año
4. Universidad
5. Subsector
6. Región
7. N° del Curso por Subsector
8. Nivel de Educación
9. N° palabra "Género-Sexismo-Sexista" (teo.género/ no género literario u otro significado. No cuenta en los títulos)
10. Lenguaje específica Femenino (N° palabra: mujeres+ profesoras+ alumnas+ niñas+ los/as)
11. Lenguaje específica Masculino (N° palabra: hombre+ profesores+ alumnos+ niños)
12. Lenguaje Sexista (relación Fem/masc)

²³ Ver Anexo Formato Base de datos Propuesta Técnica AC y Formato Base de datos Propuesta Técnica Postítulo

13. Género en la sección Resumen
14. Género en la sección Marco Teórico
15. Género en la sección Obj. Gral/Espec.
16. Género en la sección Contenidos Disciplinarios/ Didácticos
17. Género en la sección Prop. Metodológica Sección
18. Género en la “Sección Perspectiva de Género” del documento
19. Género en la sección Recursos Pedagógicos (sólo POST)
20. Género en la sección Trab. Seminarios (sólo POST)
21. Género en la sección Seguimiento/ acompañamiento Aula
22. Género en la sección Evaluación Profesores/as Participantes
23. Género en la sección Taller Intensivo (sólo AC)
24. Género en la sección Jornadas Profundización (sólo AC)
25. Género en la sección Evaluación Equipo Académico (sólo AC)
26. N° Hombres en el Equipo Académico
27. N° Mujeres en el Equipo Académico
28. N° personas con CV de Género (cursos y/o publicaciones y/o grado académico, etc.)
29. N° Total personas Equipo Institucional
30. Sexo Coordinador Institucional
31. Sexo Académico Responsable del Curso

Con esto se elaboró las bases de datos. La preparación de las bases de datos incluye la información de cada una de las variables antes señaladas, las que se digitaron en formato Excel y se transformaron a formato SPSS para su análisis. Luego se realizó el trabajo de limpieza y codificación de las variables.

ii. Ficha de Análisis para Otros tipos Documentos para el Programa AC y Postítulo de Mención entregados por las Universidades y generados por el CPEIP. (Ver Anexo 5 y 6 Formato Ficha Análisis Otros Documentos de Apropiación Curricular y Postítulo).

Objetivo: sistematizar y describir las formas en que se ha incorporado la perspectiva de género en los Otros tipos de Documentos asociados a la propuesta y generados para cada uno de los cursos de AC y Postítulos de Mención, tanto por las Universidades como por el CPEIP.

Variables Consideradas Otros documentos A. Curricular y Postítulo autor Universidad y CPEIP:

1. Código de Identificación
2. N° correlativo
3. Universidad
4. Subsector
5. Programa
6. Año
7. Inclusión de aspectos de género en el DOC Informe Taller Intensivo 1AC_U
8. Inclusión de aspectos de género en el DOC Informe Avance (sólo 2006) 2AC_U
9. Inclusión de aspectos de género en el DOC Informe Final 3AC_U
10. Código Informe y Comentario cuando tiene Género
11. Inclusión de aspectos de género en el DOC Informe Técnico 5AC_C
12. Inclusión de aspectos de género en el DOC Informe Visita Taller Intensivo 6AC_C

13. Inclusión de aspectos de género en el DOC Informe Visita Formulario de Observación Jornada de Profundización 7AC_C
14. Código Informe y Comentario cuando tiene Género

Luego se identificó en cuáles se incorpora género y las formas y niveles de incorporación de la perspectiva de género.

iii. Ficha de análisis cualitativa de las Propuestas Técnicas de los Cursos para el Programa de Apropiación Curricular y Programa de Postítulos de Mención (Ver Anexo Ficha Cualitativa Propuesta AC y Ficha Cualitativa Propuesta Postítulo).

Objetivo: sistematizar y describir cualitativamente las formas en que se ha incorporado la perspectiva de género en las propuestas técnicas de los cursos de AC y Postítulos de Mención.

Para cada una de las secciones relevantes del documento se identificó la forma en que se incorpora género. A partir de todas las respuestas, se realizó una codificación de las formas y niveles de incorporación de la perspectiva de género. Por ejemplo, la presencia o ausencia de la palabra género, sexismo y sexista se utilizó como indicador de la presencia de la perspectiva de género; el uso de un lenguaje inclusivo (no sexista); así como las formas más específicas de incorporación de la perspectiva de género como por ejemplo, como contenido a tratar, como elemento a considerar en los objetivos, como aspecto asociado con determinadas temáticas, etc.

Instrumentos Segunda Fase del Estudio

Para la segunda fase del estudio se construyó tres tipos de instrumentos: i) entrevistas semi estructuradas, ii) encuesta y iii) matriz de análisis de materiales recopilados.

i. Entrevistas semi estructuradas para cuatro tipos de actores de los Postítulos de Mención²⁴

Objetivo: recoger la opinión y las percepciones de los actores involucrados en los Programas de Postítulo de Mención en relación a la incorporación de la perspectiva de género en los cursos de Postítulos de Mención, de carácter cualitativa.

Dado que los y las entrevistados/as tienen características específicas y relaciones diferentes con el Programa de Postítulo de Mención, se desarrolló una pauta temática general y secciones específicas para los diferentes tipos de actores. Las temáticas incluidas en las pautas de entrevista semi estructurada son las siguientes según tipo de actor:

Para Coordinadores/as Institucionales:

- a. identificación y caracterización
- b. conocimientos y formación en género
- c. inserción institucional del Programa y los cursos
- d. inclusión del Enfoque de Género en el curso de postítulo

²⁴Ver Anexo Instrumentos II Fase: Pauta de Entrevistas Semi estructuradas para distintos actores

- e. barreras y facilitadores frente a la incorporación del género
- f. opinión sobre la incorporación del enfoque de género en el curso de postítulo
- g. comentarios, sugerencias y recomendaciones sobre la incorporación de la perspectiva de género en los cursos

Para Coordinadores/as Académicos/as

- a. identificación y caracterización
- b. conocimientos y formación en género
- c. inserción institucional del Programa y los cursos (contratación de profesionales para los cursos, especialistas en género; relación del Programa con otras actividades de la universidad; convocatoria del alumnado (profesores beneficiarios)
- d. inclusión del Enfoque de Género en el curso de postítulo
- e. barreras y facilitadores frente a la incorporación del género
- f. describir la experiencia en relación a los/as profesores/as alumnos/as (en términos del proceso, de los resultados y de posibles impactos)
- g. opinión sobre la incorporación del enfoque de género en el curso de postítulo (utilidad, pertinencia, aplicabilidad)
- h. comentarios, sugerencias y recomendaciones sobre la incorporación de la perspectiva de género en los cursos

Para Académicos/as Docentes de las Universidades

- a. identificación y caracterización (curso que dictó; formación en género)
- b. conocimientos y formación en género
- c. inclusión del Enfoque de Género en el curso de postítulo que dictó (material utilizado sobre género, bibliografía; sistema de evaluación de los conocimientos adquiridos sobre género en el alumnado)
- d. barreras y facilitadores frente a la incorporación del género
- e. describir la experiencia en relación a los/as profesores/as alumnos/as (en términos del proceso, de los resultados y de posibles impactos)
- f. opinión sobre la incorporación del enfoque de género en el curso de postítulo (utilidad, pertinencia, aplicabilidad)
- g. comentarios, sugerencias y recomendaciones sobre la incorporación de la perspectiva de género en los cursos

Para Profesores/as Alumnos/as de los Postítulos

- a. identificación y caracterización
- b. conocimientos y formación en género
- c. inclusión del Enfoque de Género en el curso de postítulo que cursó
- d. material de apoyo y trabajo de seminario
- e. barreras y facilitadores frente a la incorporación del género
- f. aprendizajes, cambios, efectos en relación al enfoque de género
- g. opinión sobre la incorporación del enfoque de género en el curso de postítulo (utilidad, pertinencia, aplicabilidad)
- h. comentarios, sugerencias y recomendaciones sobre la incorporación de la perspectiva de género en los cursos

Para un resumen y caracterización de los actores entrevistados ver anexo Cuadro síntesis de las entrevistas realizadas y caracterización de los y las entrevistadas.

Para la realización de las entrevistas se utilizó un “Protocolo y Compromiso de confidencialidad” para asegurar las condiciones éticas de recolección de la información. Es decir, allí se asegura la confidencialidad de la información provista, resguardar el uso de la información sólo para los fines del estudio, el anonimato del o la entrevistada; entre otras. Es un documento que se presenta antes de la entrevista a cada persona a ser entrevistada. (Ver anexos).

ii. Encuesta Electrónica para los y las Profesores/as Alumnos/as

Objetivo: recoger información principalmente cuantitativa acerca de la opinión y las percepciones de los y las profesoras alumnos en relación a la incorporación de la perspectiva de género en los cursos de Postítulos de Mención cursados.

El cuestionario²⁵ de la encuesta aplicada contiene principalmente preguntas de carácter cerrado con algunas preguntas abiertas. Las variables consideradas son las siguientes:

Variables Consideradas:

1. Sexo
2. Edad (Nº años cumplidos)
3. Comuna de Residencia
4. Comuna donde trabaja
5. Localización de la Escuela (urbano/ rural)
6. Título profesional
7. Especialización²⁶
8. Tipo Especialización (cursos, postítulo y/o diplomados, magíster, doctorado)
9. Detalle de la especialización
10. Subsector del postítulo realizado
11. Año del postítulo realizado
12. Fecha finalización del postítulo
13. Universidad del postítulo realizado
14. Nivel de conocimiento sobre el enfoque de Género
15. Conocimiento sobre el enfoque de Género antes postítulo
16. Inclusión del Enfoque de Género en el Postítulo realizado (si/ no)
17. Inclusión del Género en los objetivos
18. Inclusión del Género asociado a una temática específica
19. Inclusión del Género como taller o actividad
20. Inclusión del Género en ejemplos, ejercicios, actividades
21. Inclusión del Género en términos de uso de lenguaje inclusivo
22. Inclusión del Género en términos de presentar estadísticas por sexo
23. Inclusión del Género en los Materiales de Apoyo

²⁵ Ver Anexo de Instrumentos para ver el diseño completo del cuestionario.

²⁶ No incluye los Postítulos de Mención que son parte del estudio (2006 y 2007).

24. Inclusión del Género en la entrega de materiales específicos de género
25. Inclusión del Género en la Bibliografía entregada
26. Inclusión del Género como criterio de las evaluaciones
27. Inclusión del Género en los Textos y guías de lectura recibidos
28. Inclusión del Género en las presentaciones de power point recibidas
29. Inclusión del Género en los ejercicios y/o fichas de actividades recibidas
30. Finalizó Trabajo de Seminario
31. Se le pidió incorporar el enfoque de Género en su trabajo de seminario
32. Incorporación del Género en los Trabajos de Seminario
33. Formas de incorporación del género en los Trabajos de Seminario
34. Niveles de aprendizaje sobre género en el postítulo cursado
35. Niveles de aplicación del género en el trabajo de aula
36. Efectos sobre la comunidad escolar a partir de la aplicación del enfoque de género
37. Acuerdo/desacuerdo “Los contenidos que enseñó no tiene relación con el género”
38. Acuerdo/desacuerdo “El enfoque de género es importante como dimensión a considerar en la docencia / la pedagogía”
39. Acuerdo/desacuerdo “El género es una distinción innecesaria hoy en día, porque las mujeres y los hombres ya tienen las mismas oportunidades”
40. Acuerdo/desacuerdo “Hay otros temas prioritarios y más urgentes que el enfoque de género”
41. Acuerdo/desacuerdo “El enfoque de género permite desarrollar mejor las capacidades de niñas y niños”
42. Acuerdo/desacuerdo “No necesito el enfoque de género porque sólo trabajo con niñas o con niños”
43. Acuerdo/desacuerdo “Es posible planificar y diseñar actividades con enfoque de género para el trabajo en el aula”
44. Opinión sobre la incorporación del enfoque de género en el postítulo (pregunta abierta)

iii. Matriz de Análisis de Documentos: Materiales de apoyo y trabajo de seminario

Objetivo: sistematizar y describir cuantitativamente y cualitativamente las formas en que se ha incorporado la perspectiva de género en los Materiales de Apoyo y los Trabajos de Seminario de los cursos de los Postítulos de Mención.

VARIABLES consideradas en la Matriz de Análisis de Materiales de Apoyo

1. N° correlativo Documento
2. Universidad
3. Subsector
4. Tipo de Documento
5. Formato Documento
6. N° palabra "Género-Sexismo-Sexista"
7. Lenguaje específica Femenino (N° palabra: mujer/es +profesoras +alumna/s +niña/s +los/as)
8. Observaciones cuando incluye género

VARIABLES consideradas en la Matriz de Análisis de Trabajos de Seminario

1. N° correlativo Documento
2. Universidad
3. Subsector
4. Formato Documento
5. N° palabra "Género-Sexismo-Sexista"
6. Lenguaje específica Femenino (N° palabra: mujeres +profesoras +alumnas +niñas +los/as)
7. Observaciones cuando incluye género

5. Plan de Análisis del Estudio

El análisis se hizo desde el enfoque de género y sus categorías conceptuales. En el marco de la transversalización del género, de las políticas públicas con enfoque de género y de los elementos centrales del análisis de género. Sobre esta base conceptual se procedió a codificar, procesar y analizar la información. A partir de ello se tabuló la información, entregándose un análisis que incluye aspectos cualitativos y cuantitativos.

El análisis de contenido en la **primera fase** se realizó de acuerdo a los tipos de documentos: informes realizados tanto por las universidades como por el CPEIP. En la **segunda fase** el análisis documental de los materiales de apoyo y de los trabajos de seminario se realizó considerando tipo de material, subcategorías de materiales, subsectores y universidades a los que pertenecían.

La unidad de análisis son los diferentes cursos por subsectores, de los distintos tipos de programas de las Universidades. Para la segunda fase las unidades de análisis son los distintos tipos de informantes o actores involucrados en el proceso, es decir, las personas: coordinadores institucionales, coordinadores académicos, académicos docentes y profesores/as alumnos/as. Para el análisis documental de esta fase las unidades de análisis son documentos (material de apoyo e Informes de Seminarios).

i. Plan de análisis cuantitativo:

La información proveniente de la encuesta electrónica se presenta precodificada. Luego se codificó las preguntas abiertas de la encuesta. Toda la información se procesó con el programa SPSS. Se realizó un análisis de resultados marginales y cruces de la información relativa a percepciones de los informantes con variables identificadas como relevantes. El análisis detalla las características de los profesores/as beneficiarios y algunos ejemplos por subsectores y por universidades. No fue posible por la cantidad de casos profundizar en análisis comparativos más mayores más finos.

- Elaboración de tablas de frecuencia de todas las variables consideradas en las bases de datos;
- Análisis de medidas de tendencia central y de dispersión para las variables cuantitativas;
- Cruces o tablas de contingencia para las variables cualitativas;
- Las variables independientes consideradas en el análisis son: Año, Universidad y subsector, luego se considerará la variable programa.

ii. Plan de análisis cualitativo:

Entre las directrices para el desarrollo del análisis documental se identificó y clasificó las formas y niveles de incorporación del género en los documentos y en los programas. Por ejemplo, la presencia o ausencia de mención de este; el uso de un lenguaje inclusivo (no sexista); como sinónimo de sexo y/o mujeres; en la presencia de información desagregada por sexo; como contenido a tratar de manera separada, marginal, o de forma transversal; en los contenidos curriculares; en los ejemplos de trabajo, etc.

Para el desarrollo del análisis de las entrevistas y la encuesta se identificó las formas y niveles de incorporación del género en los programas de acuerdo a las opiniones de los actores, el conocimiento de género de los mismos, las dificultades, barreras y facilitadores, las recomendaciones, los efectos sobre los profesores/as, entre los más relevantes. Las respuestas de las entrevistas semi estructuradas se codificaron para cada grupo de informantes: coordinadores académicos y docentes. La información de las entrevistas se ordenó por grandes categorías temáticas, según tipo de informante, subsectores y universidades. Se realizó un análisis por temáticas relevantes en relación a la incorporación del género y por tipos de actores involucrados. Ello permite observar las semejanzas y diferencias, tanto en el contenido de las opiniones, como en las evaluaciones y propuestas. Se agregó, cuando es posible por la información disponible, el análisis por subsectores y por universidades.

Entre los elementos relevantes de análisis en esta fase esta: la presencia o ausencia de especialistas, expertos/as o profesionales con formación en género para desarrollar los cursos por subsectores; la consideración de aspectos de género en la evaluación del curso, entre otros.

V. RESULTADOS DEL ESTUDIO

V.1. Niveles de incorporación del Enfoque de Género en el Programa de Apropiación Curricular y el Programa de Postítulo de mención: análisis documental (I Fase)

V.1.1. Incorporación del enfoque de Género en los Términos de Referencia y formatos de los Programas de CPEIP

La pregunta que se busca responder en este punto es la siguiente:

- ¿De qué forma, cuantía y extensión está presente la perspectiva de género en los materiales e informes generados por las Universidades y el CPEIP en relación con los Cursos de Apropiación Curricular y los Postítulos de Mención?

A. TDR del Programa de Formación Docente para la Apropiación Curricular con Apoyo de Universidades

a) Antecedentes

El Programa de Formación Docente para la Apropiación Curricular con Apoyo de Universidades, tiene como propósito contribuir al mejoramiento de las prácticas de enseñanza de los profesores que se desempeñan en establecimientos educacionales regidos por el D.F.L. N°2 de Educación de 1998 y por el D.L. N° 3.166, de 1980, a través de la profundización de contenidos disciplinarios y del desarrollo de estrategias metodológicas y didácticas específicas para el respectivo subsector de aprendizaje.

Se focaliza de manera especial en la atención de profesionales de la educación que se desempeñan en Segundo Ciclo de Educación Básica y en Educación Media de los establecimientos educacionales antes señalados, preferentemente de alta vulnerabilidad, y que trabajan en la misma región de la sede en que la universidad desarrolla el Curso o en una región próxima.

Las propuestas presentadas debían ser consistentes con la Reforma Curricular y el Marco para la Buena Enseñanza. Es decir, deben considerar los Objetivos Fundamentales, los Objetivos Fundamentales Transversales, los Contenidos Mínimos Obligatorios del nivel respectivo²⁷, y las orientaciones pedagógicas definidas por el Ministerio de Educación en documentación oficial. Por su parte, los Cursos de Formación para la Apropiación Curricular, deberían ser una instancia de actualización de la literatura específica de la especialidad y de la didáctica.

²⁷ Fuente: República de Chile, Ministerio de Educación.

El Programa se centró en la convicción de que todo proceso de formación conlleva la elección de paradigmas, y en este sentido, potencia la conciencia de que las acciones educativas, en todos sus matices, forman sujetos situados en una sociedad con historia y con perspectivas éticas. La formación ciudadana de los alumnos y alumnas, constituye un norte hacia el cual dirigir las acciones, requiriendo para ello el respeto a la diversidad, enfatizando la perspectiva de género y las necesidades educativas especiales. Estas consideraciones también es necesario potenciarlas en los propios docentes, de manera tal que la vivencia propia del profesor y profesora, conlleve al cambio cualitativo.

En Presentación del Programa está indicada una vez la perspectiva de género, formando parte de la formación ciudadana que requiere el respeto a la diversidad, “enfatizando la perspectiva de género” y las necesidades educativas especiales.

b) Cursos del Programa, según sectores y subsectores de Educación Básica

Sector / Subsectores de Educación Básica:

- Lenguaje y Comunicación
- Educación Matemática
- Estudio y Comprensión de la Naturaleza
- Estudio y Comprensión de la Sociedad
- Educación Artística

Sector / Subsectores de Educación Media:

- Lengua Castellana y Comunicación
- Matemática
- Historia y Ciencias Sociales
- Biología
- Física
- Química
- Educación Física (2007-2008)

c) Objetivos del Programa

Objetivo General

Contribuir a que docentes del Segundo Ciclo de Educación Básica y de Educación Media, afiancen conocimientos disciplinarios y fortalezcan competencias para desarrollar en el aula, prácticas pedagógicas acordes al currículo escolar.

Objetivos Específicos

Algunos de los objetivos específicos variaron en las versiones 2006-2007 y 2007-2008, entre ellos el que dice relación con las estrategias para integrar los Objetivos Fundamentales Transversales. La versión 2006-2007 decía:

“A través de los distintos componentes del programa, se espera que los profesores y profesoras, alcancen todos los dominios y competencias de los contenidos que se aborden durante el tiempo de realización del Curso, de manera que los participantes:

- Conozcan estrategias didácticas para integrar los Objetivos Fundamentales Transversales con los contenidos de los subsectores, especialmente de aquellos referidos al respeto a la diversidad considerando la perspectiva género y/o necesidades educativas especiales e incorporen experiencias académicas y sociales que les permitan potenciar y resignificar conocimientos, habilidades y actitudes asociadas al ejercicio de ciudadanía”

La versión 2007-2008 indica:

- “Desarrollen competencias para articular el tratamiento de los Objetivos Fundamentales Transversales con la enseñanza de los contenidos propios del subsector.”

En el Objetivo General del Programa no hay mención a la perspectiva de género. En los Objetivos Específicos se observa divergencias entre la versión 2006-2007 y 2007-2008, relativas al tratamiento de los Objetivos Fundamentales Transversales. En la versión 2006-2007 se hace mención expresa de aquellos referidos al respeto a la diversidad considerando la perspectiva de género, pero se deja opcional la perspectiva de género a las necesidades educativas especiales “Conozcan estrategias didácticas para integrar los OFT con los contenidos de los subsectores, especialmente de aquellos referidos al respeto a la diversidad considerando la perspectiva género y/o necesidades educativas”. La versión 2007-2008 sólo hace mención al desarrollo de “competencias para articular el tratamiento de los OFT con la enseñanza de los contenidos propios del subsector”.

d) Orientaciones pedagógicas

Entre las Orientaciones Pedagógicas, en la versión del Programa 2006-2007, se indicó una especificación acerca de la incorporación de la perspectiva de género:

- “Atendiendo al marco de las políticas de gobierno en materia de educación, entre otros, actualmente vigentes; se considera relevante la incorporación de la perspectiva de género en el desarrollo del Programa, **en aquellas universidades que cuenten con equipo académico especializado para su adecuada implementación**”.

En la versión 2007-2008, se señala:

- “Atendiendo al marco de las políticas de gobierno en materia de educación, entre otros, actualmente vigentes; se deberá incorporar la perspectiva de género en el desarrollo del Curso.”

Se constata una importante modificación en el criterio sobre las exigencias para incorporar la perspectiva de género en los cursos del Programa. En la versión 2006-2007 la inclusión de la perspectiva de género queda supeditada, así, a que las universidades cuenten con equipo especializado para su implementación. No se menciona en los Términos de Referencia la necesidad de especialistas en la temática para su incorporación en los cursos.

e) Estructura de los cursos

En la estructura de los cursos no hay mención de la inclusión de la perspectiva de género (Taller Intensivo, Jornadas de Profundización, Acompañamiento al Aula, Estadía, Aplicación del Profesor en el Aula,

En síntesis se puede afirmar que la incorporación de la perspectiva de género está mencionada en el texto de los Términos de Referencia del Programa de Formación para la Apropiación Curricular con Apoyo de Universidades.

f) Síntesis de la incorporación de la perspectiva de género por Subsectores Educación Básica y Educación Media

Educación Básica

- Comprensión de la Naturaleza

En las Orientaciones Pedagógicas de este curso se indica que “Además de los Objetivos Fundamentales Transversales del Marco Curricular, el Programa de Apropiación Curricular intenciona tres ejes transversales: Formación Ciudadana, Perspectiva de Género y Necesidades Educativas Especiales. Se espera que la propuesta plantee y describa en detalle estrategias para trabajar estos ejes.”

En los Productos Esperados está la “Descripción de la forma como fue incorporado en las Unidad alguno de los ejes transversales que el Programa de Apropiación Curricular intenciona (Formación Ciudadana, Perspectiva de Género, Necesidades Educativas Especiales).”

- Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática, Estudio y Comprensión de la Sociedad, Educación Artística

En los cursos del Programa de Apropiación Curricular de estos subsectores no se hace ninguna mención a la inclusión de la perspectiva de género en los cursos. En el curso de Lenguaje y Comunicación se habla de género literario.

Educación Media

- Historia y Ciencias Sociales

En las Orientaciones Pedagógicas Específicas de este curso, se indica que “En la elaboración de sus propuestas didácticas es importante que los docentes consideren la inclusión de los OFT, en este ámbito tienen una especial oportunidad de desarrollo los OFT que promueven las capacidades de las y los alumnos para, (entre otros) Reconocer y valorar la igualdad de derechos de género, clase, etnia.”

- Biología

En las Orientaciones Pedagógicas de este curso se indica que “Además de los Objetivos Fundamentales Transversales del Marco Curricular, el Programa de Apropiación Curricular intenciona tres ejes transversales: Formación Ciudadana, Perspectiva de Género y Necesidades Educativas Especiales. Se espera que la propuesta plantee y describa en detalle estrategias para trabajar estos ejes.

En los Productos Esperados está la “Descripción de la forma como fue incorporado en la Unidad alguno de los ejes transversales que el Programa de Apropiación Curricular intenciona (Formación Ciudadana, Perspectiva de Género, Necesidades Educativas Especiales).

- Química

En los Productos Esperados está la “Descripción de la forma como fue incorporado en la Unidad alguno de los ejes transversales que el Programa de Apropiación Curricular intenciona (Formación Ciudadana, Perspectiva de Género, Necesidades Educativas Especiales).

- Lengua Castellana y Comunicación, Matemáticas, Física y Educación Física

En los cursos de Apropiación Curricular de Enseñanza Media de estos subsectores no se hace ninguna mención a la inclusión de la perspectiva de género en los cursos. En el curso de Lengua Castellana y Comunicación se habla de género literario.

En síntesis, se puede señalar que la inclusión de la perspectiva de género en los Términos de Referencias de los cursos de los subsectores de Educación Básica y Educación Media **es escasa y variable**.

B. TDR del Programa de Postítulo de Mención para profesores de Segundo Ciclo de Educación Básica

a) Antecedentes

Sabido es que en nuestro país existe una demanda generalizada por mejorar la calidad de la educación que se imparte en nuestras escuelas y liceos, particularmente en aquellas del sector subvencionado. En este contexto, el **Postítulo de Mención para profesores de Segundo Ciclo de Educación Básica** cobra particular relevancia, ya que se constituye en un medio privilegiado para contribuir a esta causa que nos compromete a todos.

Se puede tipificar el perfil docente necesario para generar procesos educativos de calidad señalando, en términos generales, que es un profesional con amplio manejo de los contenidos disciplinarios que enseña; capaz de traducir esos conocimientos en diseños pedagógicos acordes a las necesidades de aprendizaje de los alumnos y alumnas; que sabe irradiar en ellos y ellas interés y compromiso por el acto de aprender; que puede generar en la sala de clases instancias y procedimientos pedagógicos diversificados que propicien el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas; y, que utiliza las instancias de evaluación como un recurso que apoya el aprendizaje.

Del párrafo anterior se desprende que el profesor y profesora que conduce procesos educativos de calidad, es un profesional movido por el reconocimiento de la valía de cada uno de sus alumnos y alumnas, y es ese sentido ético el que lo lleva a diversificar su propuesta pedagógica para responder a las especificidades de sus alumnos y alumnas, de modo de cautelar que todos ellos, alcancen aprendizajes relevantes y significativos. Tal docente capaz de atender a la diversidad de su alumnado, fomenta la participación de los alumnos y alumnas, con lo cual contribuye a la formación ciudadana de ellos y ellas y favorece condiciones de equidad de género (La referencia a la equidad de género está incorporada en la versión 2007-2008, no aparece en la versión 2006-2007).

El Marco para la Buena Enseñanza contiene las claves de lo que implica el ejercicio de la docencia para dinamizar procesos educativos de calidad, ya que explicita las competencias que cada profesor y profesora debe poner en práctica para diseñar el proceso de enseñanza, desarrollar ese diseño en las aulas con los alumnos y alumnas y retroalimentar a los alumnos y su propio quehacer profesional.

Se incorpora expresamente la mención a la importancia de la perspectiva de género en la presentación del Programa en la versión 2007-2008.

b) Cursos del Programa Postítulos de Mención para profesores de Segundo Ciclo de Educación Básica según subsectores

- Lenguaje y Comunicación
- Educación Matemática
- Estudio y Comprensión de la Sociedad, y
- Estudio y Comprensión de la Naturaleza

c) Objetivos del Programa

Objetivo General

Fortalecer los conocimientos disciplinarios, didácticos y pedagógicos de los profesores y profesoras que enseñan en el Segundo Ciclo de Educación Básica, en el subsector de aprendizaje respectivo; para mejorar su desempeño profesional favoreciendo el desarrollo de competencias que les permitan lograr mejores aprendizajes de todos sus alumnos y alumnas.

Objetivos específicos

Hay variación en la redacción de los objetivos específicos en las versiones 2006-2007 y 2007-2008. El objetivo específico que dice relación con los Objetivos Fundamentales Transversales en la versión 2006-2007 señala expresamente la incorporación de la perspectiva de género entre los OFT, e indica que se espera que los profesores/as

- “Desarrollen competencias para articular el tratamiento de los Objetivos Fundamentales Transversales a su quehacer docente, en el ámbito de su disciplina, de manera que
 - Incorporen la perspectiva de género y atiendan las necesidades educativas especiales en sus actividades docentes.”

En la versión 2007-2008 no se hace mención explícita a la incorporación de la perspectiva de género y queda subsumida en el tratamiento de los OFT. Se señala que

- Desarrollen competencias para articular el tratamiento de los Objetivos Fundamentales Transversales con la enseñanza de los contenidos propios del subsector.

El Objetivo General del Programa no hace mención a la incorporación de la perspectiva de género, y los objetivos específicos, que hacían mención expresa de ésta en la versión 2006-2007, en lo relativos a los OFT; no se hace dicha mención en la versión 2007-2008.

d) Contenidos y enfoque del Postítulo

Se constata diferencia en la redacción de este ítem en las versiones 2006-2007 y 2007-2008. En la primera versión el texto es más general y no hay mención a la inclusión de la perspectiva de género. En la versión 2007-2008 se especifica lo que se entiende por contenidos del Postítulo: “el conjunto de aprendizajes establecidos en el Marco Curricular que los alumnos y alumnas deben lograr en un determinado nivel educativo; esto es, los Contenidos Mínimos Obligatorios y las habilidades de pensamiento, los valores y actitudes comprendidas en los Objetivos Fundamentales Transversales. La propuesta de Postítulo, deben integrar estrategias para que los docentes desarrollen competencias para abordar los Objetivos Fundamentales Transversales de manera integrada a los contenidos disciplinarios y desarrollen competencias profesionales para atender la diversidad que se presenta en los cursos de las escuelas, colocando especial énfasis en la perspectiva de género en el aula y la formación ciudadana”.

En los Contenidos y Enfoque del Postítulo se incorpora la perspectiva de género en la versión 2007-2008 que no estaba presente en la versión anterior.

e) Orientaciones pedagógicas

Hay variaciones en la redacción y exigencias para la incorporación de la perspectiva de género entre las versiones 2006-2007 y 2007-2008. En la primera versión se afirma que “Atendiendo al marco de las políticas de gobierno vigentes, se considera relevante la incorporación de la perspectiva de género en el desarrollo del Programa, en *aquellas universidades que cuenten con equipo académico especializado para su adecuada implementación*”

En la versión 2007-2008 se elimina la causal para no incluir la perspectiva de género en las orientaciones pedagógicas, y el texto queda “Atendiendo a las políticas educacionales de Gobierno vigentes, se deberá considerar como parte del Postítulo la incorporación de la Perspectiva de Género en su desarrollo.”

Es decir, se elimina la causal –no contar con equipos académicos especializados- para que las Universidades no incorporen la perspectiva de género en los Postítulos.

f) Propuesta Metodológica

En la propuesta metodológica que presenten las universidades por cada Postítulo no considera

expresamente la inclusión de la perspectiva de género (Resumen del Postítulo, Especificaciones de las unidades, Recursos pedagógicos disponibles, Descripción del trabajo de Seminario, Seguimiento en el aula, Evaluación de los profesores participantes).

g) Recursos humanos

No hay mención a especialización en estudios de género en la nómina de académicos que forman el plantel de la Universidad, sea en lo disciplinario o pedagógico.

En síntesis se puede afirmar que la incorporación de la perspectiva de género está mencionada en el texto de los Términos de Referencia, del Programa de Postítulo de Mención para profesores de Segundo Ciclo de Educación Básica.

h) Síntesis de la incorporación de la perspectiva de género por Subsectores

- **Estudio y Comprensión de la Naturaleza**

En los Antecedentes hay una cita de la Conferencia Mundial sobre la Ciencia para el Siglo XXI que dice: “Los gobiernos deben atribuir la máxima prioridad al mejoramiento de la enseñanza científica en todos los niveles, prestando especial atención a la eliminación de los efectos de la disparidad entre los sexos y de la discriminación contra los grupos marginados”.

En las Orientaciones Pedagógicas de este Postítulo se indica que “La promoción de actividades y el fomento de trabajos colectivos con personas de diferente sexo y la distribución equitativa de las tareas. Hacer tomar conciencia de situaciones cotidianas en que se manifiestan actitudes y comportamientos sexistas.”

- **Lenguaje y Comunicación**

En las Orientaciones Pedagógicas se hace mención al sexismo (versión 2006-2007) y a la perspectiva de género (2007-2008). En la versión 2006-2007 se indica: Visibilizar el sexismo contenido en el lenguaje, bajo una mirada crítica, en el convencimiento de que el discurso constituye realidad.” En la versión 2007-2008: “La problemática del género contenida en el lenguaje, debe tratarse desde una mirada crítica, en el convencimiento de que el discurso construye realidad”

- **Educación Matemática y Estudios y Comprensión de la Sociedad**

En los Términos de Referencia de los Postítulos de estos subsectores no hay referencias a la incorporación de la perspectiva de género.

En síntesis, se puede señalar que la inclusión de la perspectiva de género es muy limitada, cuando la hay, en los Términos de Referencias de los Postítulos de los subsectores.

C. Formatos de tipos documentos por cursos, elaborados por el CPEIP

a) Formatos a completar por las universidades

Programa Formación Docente para la Apropiación Curricular con Apoyo de Universidades

- Propuesta Técnica: Programa de Apropiación Curricular en (indicar subsector de aprendizaje específico) para profesores de Segundo Ciclo de Educación Básica.
- Se incluye expresamente la incorporación de la perspectiva de género en la sección III. Propuesta Metodológica. En la versión 2006-2007 como punto 3. “Estrategias pedagógicas relevantes a la incorporación de la perspectiva de género.” En la versión 2007-2008 en la misma sección, como punto 6 “Descripción de las estrategias pedagógicas relevantes a la incorporación de la perspectiva de Género en las clases del subsector”.
- En la Pauta de Informe Institucional. Informe de Avance 2006
- Se incluye la perspectiva de género en los Aspectos Técnicos Pedagógicos, en el punto 3. “Objetivos Fundamentales Transversales y ejes transversales (perspectiva de Género, Necesidades Educativas especiales, Formación Ciudadana) abordados y estrategias pedagógicas desarrolladas”.
- En la Pauta Informe Institucional Taller Intensivo: No se incluye referencia a la perspectiva de género en esta pauta.
- En la Pauta Informe Institucional. Informe Final. En la versión 2006-2007 se incluye en los Aspectos Técnicos Pedagógicos, como punto 5 “Trabajo con perspectiva de Género, Necesidades Educativas Especiales y Formación Ciudadana. Estrategias abordadas para incorporar estos ejes transversales en el desarrollo de los cursos.” En la versión 2007-2008 se incluye en la misma sección, como punto 4 “Ejes transversales intencionados del Programa. Síntesis de las estrategias mejores logradas para la incorporación de los ejes transversales; Perspectiva de Género, Atención a la Diversidad, Formación Ciudadana”

Programa de Postítulo de Mención para profesores de Segundo Ciclo de Educación Básica

- Propuesta Técnica Programa de Postítulo de Mención en (indicar subsector de aprendizaje específico) para profesores de segundo Ciclo de Educación Básica. Se incluye la perspectiva de género en Propuesta Metodológica, punto 3 “Estrategias pedagógicas relevantes a la incorporación de la perspectiva de género”.
- Pauta de Informe Institucional N° 1. En la versión 2006-2007 esta Pauta no incluye información sobre perspectiva de género. En la versión 2007-2008 los incluye en los Aspectos Técnicos Pedagógicos, 1.1 “Aspectos de tratamiento transversal: Género, formación ciudadana, atención a la diversidad”.

- Pauta de Informe Institucional N° 2. Se incorpora información sobre perspectiva de género en Aspectos Técnicos Pedagógicos, en la versión 2006-2006 en el punto 1 “Fortalecimiento de competencias para articular los OFT propios del currículum haciendo referencia a la Perspectiva de Género, Necesidades educativas Especiales y Formación Ciudadana”. En la versión 2007-2008 como “Breve descripción de las estrategias utilizadas para abordar los Ejes Transversales de Género. Formación Ciudadana y Atención a la Diversidad”.

- Pauta de Informe Institucional N° 3. No hay mención expresa a la incorporación de la perspectiva de género. En los aspectos Técnicos Pedagógicos, punto 2 se dice “Describa las estrategias que permitieron una mejor articulación de los OFT en el quehacer docente de los participantes.”

b) Formatos a completar por el CPEIP

Programa Formación Docente para la Apropriación Curricular con Apoyo de Universidades

- En la Evaluación de la Propuesta Técnica Académica. No se incluye ninguna referencia a la inclusión de la perspectiva de género en la Propuesta de curso de la universidad que postula.

- En el Informe de Visita – Taller intensivo. En la versión 2006-2007 se incluye la perspectiva de género en los Aspectos Pedagógicos Transversales, como punto c) “una actividad que refiere explícitamente al menos una vez al eje transversal de Género”. En la versión 2007-2008, en los Aspectos Pedagógicos, punto 6 “Estrategias que incorporan los ejes transversales del Programa. Especifique si se desarrollan en forma temática o integrada: Perspectiva de Género, Formación Ciudadana, Atención a la Diversidad”.

- En el Formulario Observación Jornadas de Profundización. En la versión 2006-2007 se incluye la incorporación de la perspectiva de género en la Presencia y pertinencia de orientaciones pedagógicas y técnicas solicitadas en los Términos de Referencia. Aspectos a evaluar 3 “Tratamiento del eje transversal de Género”. En la versión 2007-2008 en el Desarrollo de la Jornada, punto 7 “Las actividades observadas reflejan el desarrollo de capacidades para que los profesores consideren la Perspectiva de Género, Formación Ciudadana y Atención a la Diversidad en el trabajo de aula”.

Programa de Postítulo de Mención para profesores de Segundo Ciclo de Educación Básica

- Informe Académico de la Propuesta. No se incluye información sobre la incorporación de la perspectiva de género en la Propuesta de la universidad.

- Formulario de Observación para cursos de Postítulo de mención. Se incluye la incorporación de la perspectiva de género en los Aspectos Pedagógicos, en la versión 2006-2007 como punto 2 “Estrategias que promueven competencias para articular, en el aula, los Objetivos Fundamentales Transversales (propios de la disciplina, Género, Ciudadanía, Necesidades Educativas Especiales)”. En la versión 2007-2008 como “Estrategias que incorporan los Ejes Transversales

del Programa. Especifique si se desarrollan en forma temática o integrada. Perspectiva de Género, Formación Ciudadana, Atención a la Diversidad”.

2. Incorporación del enfoque de Género por las Universidades

A. Cursos del Programa Formación Docente para la Apropiación Curricular con Apoyo de Universidades

a) Síntesis estadística de los cursos del Programa

Se registró un total de 154 cursos de apropiación curricular en las versiones 2006-2007 y 2007-2008, de acuerdo a la documentación enviada por el CPEIP para este Proyecto. En la versión 2006-2007 se contabilizaron 86 cursos, en la siguiente 68. (Ver Cuadros 1. y 2.)

Cuadro 1

Total de Programas de Apropiación Curricular 2006-2007 y 2007-2008		
	Frecuencia	Porcentaje
Apropiación curricular-AC	154	100,0

Cuadro 2

Nº de cursos por Año		
Año	Frecuencia	Porcentaje
Año 2006-2007	86	55,8
Año 2007-2008	68	44,2
Total	154	100,0

Un total de 27 Universidades del país impartieron cursos de este programa (Cuadro 3.)

Cuadro 3

N° de cursos por Universidad			
N°	Universidad	Frecuencia	Porcentaje
1	PUC	2	1,3
2	PUCV	10	6,5
3	Antofagasta	3	1,9
4	ARCIS	1	,6
5	UNAP	2	1,3
6	Atacama	4	2,6
7	Austral	16	10,4
8	Autónoma	2	1,3
9	Bolivariana	2	1,3
10	UC Maule	1	,6
11	UC Temuco	8	5,2
12	U Central	1	,6
13	U Concepción	18	11,7
14	U Chile	10	6,5
15	UFRO	6	3,9
16	U La Serena	22	14,3
17	U Los Lagos	1	,6
18	UPLA	2	1,3
19	Rancagua	2	1,3
20	USACH	16	10,4
21	U Bio Bio	5	3,2
22	UDP	4	2,6
23	UMCE	10	6,5
24	San Sebastián	3	1,9
25	UAB	1	,6
26	U Viña del Mar	1	,6
27	U Mayor	1	,6
	Total	154	100,0

La frecuencia de los cursos según subsectores se indica a continuación. Los más numerosos fueron Lenguaje y Comunicación (21 cursos) y Educación Matemática (18) (Cuadro 4).

Cuadro 4

N° de cursos por Subsector		
Subsector	Frecuencia	Porcentaje
LYC, Lenguaje y Comunicación	21	13,6
EDM, Educación Matemática	18	11,7
ECN, Estudio y Comprensión de la Naturaleza	13	8,4
ECS, Estudio y Comprensión de la Sociedad	13	8,4
EDA, Educación Artística	10	6,5
LEC, Lengua Castellana	13	8,4
MAT, Matemáticas	15	9,7
HCS, Historia y Ciencias Sociales	11	7,1
BIO, Biología	16	10,4
FIS, Física	9	5,8
QUI, Química	10	6,5
EDF, Educación Física	5	3,2
Total	154	100,0

La Propuesta Técnica de Programa de Apropiación Curricular se compone de distintas secciones, en las cuales es posible encontrar referencias explícitas sobre la perspectiva de género y el modo en que se incorporará en el currículo de formación dirigido a los/as docentes.

La presencia de la perspectiva de género, en cierta medida está dada por la cantidad de veces en que ella es mencionada, aparece con mayor fuerza en la Sección III. Propuesta Metodológica. ‘Sección de Género’, donde se deben detallar las estrategias pedagógicas relevantes a la incorporación de la perspectiva de género en las clases del subsector. De un total de 154 propuestas revisadas, un 71,4% hace mención al modo en que se incorporará la perspectiva de género en esta sección²⁸. Luego, una segunda sección en donde aparece la perspectiva de género es en los ‘Objetivos generales y/o específicos’, con un 44,8% de las veces, representando menos de la mitad de las propuestas presentadas. Finalmente, cabe destacar las secciones de ‘Taller Intensivo’ donde se detallan los contenidos y actividades a desarrollar, en que la presencia de

Con formato: Color de fuente: Rojo

²⁸ El 28,6% de las propuestas restantes no hacen referencias explícitas de elementos de la perspectiva de género en esta sección. Por ejemplo dicen que se considerará, sin mencionar el cómo lo harán y/o el por qué de la relevancia de esta perspectiva en el proceso de formación y actualización docente.

género se manifiesta en un 37,7% de los casos; y la ‘Fase de Acompañamiento al Aula’, que describe los instrumentos de observación que el equipo académico utilizará en estas visitas (37%) (Cuadro 5.).

Como contrapartida, en la sección de ‘Evaluación de las y los profesores participantes’ es donde menos se expresa la perspectiva de género como criterio a considerar. Sólo un 5,2% de las propuestas incorpora este elemento.

Cuadro 5

Presencia de Género en Secciones de la Propuesta de AC	
Secciones	Porcentaje
Resumen	29,2
Marco Teórico	8,4
Obj. Gral/Espec	44,8
Contenidos Disciplinarios/ Didácticos	16,2
Prop. Metodológica (excepto sección G)	9,7
Sección Género	71,4
Seguimiento/ acompañamiento Aula	37,0
Evaluación Profesores/as Participantes	5,2
Taller Intensivo	37,7
Jornadas Profundización	12,3
Evaluación Equipo Académico	10,4

Otro elemento considerado en el análisis es el referido a la composición del equipo de profesionales de la institución que imparte el curso. Dentro del informe de propuesta se detallan los antecedentes curriculares de este equipo académico o recurso humano institucional. La información da cuenta que sólo un 9,7% de estos/as académicos cuenta con algún antecedente curricular asociado al conocimiento técnico de la perspectiva de género (cursos, publicaciones, grados académicos, etc.). En consecuencia, la gran mayoría de los equipos profesionales que imparte los cursos de Apropiación Curricular (90,3%) no cuenta con conocimientos en la temática de género (Cuadro 6.).

Cuadro 6

Nº de cursos con profesionales con/ sin CV de Género en Programas de AC		
CV de Género	Frecuencia	Porcentaje
Sin CV	139	90,3
Con CV	15	9,7
Total	154	100,0

b) Presencia de la perspectiva género en la Propuesta Técnica y los tipos de incorporación por sector/subsector y por sección

Sector / Subsectores de Educación Básica

Subsector LYC, Lenguaje y Comunicación

Nº de cursos: 21

	Nº de cursos sobre el total	¿Cómo se incorpora?
- Resumen	8/21	La perspectiva de género se incorpora de dos maneras, primero como criterio general. Así mismo se lo introduce como asociado con una temática <i>"En concordancia con lo anterior, la propuesta presenta cinco módulos con temas y contenidos específicos, los cuales se relacionan con los Objetivos Fundamentales propuestos en los Programas de Estudio. A estos se agregan actividades en relación con temas de especial relevancia, como lo son la Perspectiva de Género y la Participación Ciudadana y temas específicos del Subsector Lenguaje y Comunicación que serán profundizados a través de Talleres y/o Seminarios"</i> . <i>"En concordancia con lo anterior, la propuesta presenta seis Módulos con temas y contenidos específicos del ámbito de los Medios de Comunicación Masivos, los cuales se relacionan con los Objetivos Fundamentales propuestos en los Programas de Estudio. A estos se agregan actividades en relación con temas de especial relevancia, como lo son la Perspectiva de Género y la Participación Ciudadana y temas específicos del Subsector Lenguaje y Comunicación que serán profundizados a través de Talleres y/o Seminarios"</i> .
- Marco Teórico	2/21	En el marco teórico la forma de incorporar la perspectiva de género es como dimensión de análisis. <i>"Una enseñanza que pretenda aprendizajes de calidad también exige tomar conciencia de las diferencias surgidas en la cultura, el lenguaje, la familia, la comunidad, el género, la experiencia escolar previa y otros factores que configuran la experiencia de las personas. Para obtener información no estereotipada, los profesores tienen que saber escuchar atentamente y examinar el trabajo de sus alumnos, así como organizar situaciones didácticas que los inciten a escribir y hablar de sus experiencias y concepciones. Este tipo de saberes componen lo que suele denominarse conocimiento pedagógico del alumno (Grimmett y MacKinnon, 1992)"</i> .
- Objetivos Generales y específicos	14/21	En los objetivos se lo incorpora de tres maneras distintas, primero como criterio general (OFT). Segundo como incluido en el currículo. En tercer lugar como dimensión de análisis <i>"Integrar los OFT, especialmente los referidos al concepto de género, las NEE y/o el concepto de ciudadanía como una forma de sensibilizarse frente a ellos (docentes y estudiantes)": Comprender y manejar elementos conceptuales básicos de la teoría del género que fundamentan la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que aseguren la igualdad de oportunidades para niñas y niños en el ámbito escolar". "Desarrollar el pensamiento reflexivo y una actitud ética positiva en relación a la práctica ciudadana en democracia, tolerancia y respeto a la diversidad étnica, cultural, sexual, religiosa, política y de género."</i>
- Contenidos disciplinarios y didácticos y sus fundamentos	7/21	En la sección de "contenidos disciplinarios y didácticos" en un tercio de los cursos la perspectiva de género es incorporada. Se le da un tipo de uso, asociado con una temática. <i>"CIUDADANÍA Y GÉNERO: Género. 1.- Concepto</i>

		de Género; 2.- Sexualidad y Género; 3.- Estereotipos sexuales; 4.- Sexismo en educación.; 5.- Lenguaje sexista; 6.- Lenguaje sexista en los textos escolares.”
- Propuesta metodológica general	1/21	En la sección “propuesta metodológica” este concepto se menciona sólo una vez, siendo su introducción como criterio general “Incorporan a las diferentes temáticas la transversalidad, considerando la incorporación de género y formación ciudadana.”
- Sección perspectiva de género	16/21	Se le introduce de tres formas fundamentales: Primero, como dimensión de análisis. Segundo en el sentido de criterio general. Finalmente el tercer uso es como asociado a lenguaje Sexista. “Estudiar la discriminación de género como fenómeno propio de la historia en cuanto a participación democrática y acceso igualitario al desarrollo”. “En cuanto a la presencia de la perspectiva de género en los Objetivos Fundamentales Transversales en los programas del Subsector de Lenguaje y Comunicación, se pretende que los profesores y profesoras que cursen el programa: -se sensibilicen frente a la perspectiva de género inserta en los OFT: “Lo anterior se operacionaliza a través del: -Uso de lenguaje no sexista al interior del aula, lo cual ayuda a dar igualdad de oportunidades a niños y niñas. - Potenciamiento del liderazgo de niñas a través de posibilitar espacios de opinión y debate (trabajo en grupos pequeños, representación y voceras de trabajos grupales, etc.)”
- Acompañamiento al aula	11/21	En un poco más de la mitad de los casos se hace mención a la categoría de género en la sección acompañamiento de aula. La forma que se la incorpora es de tres tipos, primero como temática en sí misma. Una segunda utilización es como criterio general. En tercer lugar es asociado con una temática “Seminario Perspectiva de Género. Estudio de la diversidad: género, necesidades educativas especiales y ciudadanía. DOCENCIA MODULO TRANSVERSAL DE GENERO. Educación y Género. Un desafío de la organización magisterial. Gobierno de Chile. Colegio de profesores A.G. CIUDADANÍA Y GÉNERO.”
- Evaluación profesores/participantes	1/21	En la sección “evaluación profesores/participantes” se hace mención a la categoría de género en sólo un caso. Se la incorpora en dos formas, primero como asociado con una temática. Además como un criterio general “Lectura “ideológica” de textos que planteen problemáticas de género y diversidad, aplicando el modelo de cooperación lectora de U.Eco. Búsqueda en Internet de información referida a género y participación ciudadana. Materiales que serán insumos para actividades de expresión oral y escrita que se desarrollarán durante la semana siguiente. Realización de debates en torno de temáticas de género y participación ciudadana “Descripción de estrategias para trabajar los objetivos transversales referidos a género y participación ciudadana”
- Taller intensivo	8/21	En un poco más de un tercio de los cursos se hace referencia a la noción de género. Se la incorpora de cinco maneras distintas. Primero como sinónimo de sexo. En segundo uso es como criterio general. Una tercera aplicación es como visibilización de mujeres. Los cuarto y quinto tipos de uso son como incluidos en el currículo y asociado a la paridad respectivamente. “El término género se refiere a los rasgos sociales y características psicológicas asociadas a las categorías biológicas, determinadas en un marco social específico. La identidad de género es un conjunto de procesos de carácter bio-social que posibilitan definir al individuo como hombre o como mujer. Esto está relacionado los factores de diferenciación biológica, y de socialización dentro de grupo cultural específico. Según Millicic, Torretti y Alcalay, el proceso de socialización influye en la forma en que las personas se perciben y se construyen a sí mismas como hombres o mujeres”. Criterios para seleccionar y clasificar los textos literarios y no literarios que podrían ser utilizados en el aula, considerando los OFT y la Perspectiva de Género”. “En ese contexto, el concepto de género se analiza desde una perspectiva histórica y proyectado a los tres estadios en los cuales se desarrollan las relaciones

		<i>humanas: lo íntimo, lo privado y lo público. La invisibilidad de las mujeres en las referencias históricas: El desconocimiento del papel jugado por las mujeres a lo largo de la historia es notorio, por lo tanto se hace necesario descubrir y reconocer este fenómeno que ha instalado una cultura de desencuentros y negación del otro. Visualizar a la mujer en la historia es el primer paso para establecer los criterios a la hora de valorar a las personas. Internalizar y practicar una ética no sexista desde la subjetividad requiere del conocimiento de sí mismo...” Elaboración de planes y matrices de planificación didáctica desde la perspectiva de género a partir de las temáticas tratadas en el núcleo. Un ejemplo de paridad es: Se contempla utilizar de manera sinérgica la heterogeneidad a través del trabajo grupal, del estudio de casos testimoniales para posibilitar la integración de los docentes. Se espera formar mesas de trabajo y comités de crisis como una manera flexible y dinámica de vincular a personas que de distintos orígenes se unen con un mismo propósito. En consecuencia, se constituirán equipos guiados por siguientes criterios de distribución: Por características de las diversas escuelas de procedencia. Por la formación profesional en que obtuvieron su título profesional. Por edad. Por género.”</i>
- Jornadas de profundización	6/21	<i>Usos, primero como criterio general. En segundo lugar como asociado a una temática “La transversalidad: incorporación de Género, Formación Ciudadana y Atención a las N.E.E. vinculadas a los distintos núcleos temáticos”.: Los y las docentes, luego del período de profundización, ya han tenido una reflexión importante con respecto a los temas de Género y Ciudadanía (los que se reforzarán de manera transversal a lo largo del programa), por lo que la reflexión centrada específicamente en estos temas provocará una sistematización a los contenidos y hábitos ya recibidos con anterioridad”.</i>
- Evaluación equipo académico	3/21	<i>La perspectiva de género es introducida como criterio general “Descripción de estrategias para trabajar los objetivos transversales referidos a género y participación ciudadana.”</i>

Subsector EDM, Educación Matemática

Nº de cursos: 18

	Nº de cursos sobre el total	¿Cómo se incorpora?
- Resumen	5/18	<i>Hay dos formas de incorporación, primero como criterio general. Una segunda modalidad es como asociado con una temática “Quienes participen tendrán la oportunidad de fortalecer sus competencias en el uso de las TIC’s, como una importante estrategia metodológica. En el caso de la transversalidad se pondrá énfasis en Formación ciudadana, respeto a la diversidad, atendiendo las Necesidades Educativas Especiales y consideración a la perspectiva de género”. “El primer módulo está dedicado al análisis de los programas de EM relacionado con la Educación Matemática, la perspectiva de género y formación social, el segundo muestra las operaciones algebraicas y geométricas de vectores libres, el cálculo de áreas y volúmenes generados por traslación o rotación de figuras planas, el tercero describe las propiedades del producto vectorial junto a sus primeras aplicaciones al cálculo de áreas y volúmenes generados por vectores, el cuarto describe la correspondencia biunívoca entre puntos y vectores en un sistema coordenado, junto a la construcción de bases y el quinto describe su aplicación a la deducción de propiedades geométricas simples y a la Física”.</i>

- Marco Teórico	2/18	En la sección "marco teórico" la perspectiva de género es introducida en sólo 2 cursos. Hay solamente una forma de incorporación de la variable género y es como criterio general. "A lo anterior se agrega la formación pedagógica que, ineludiblemente acompaña la generación de procesos de aprendizaje efectivos, incluidos los aspectos valóricos que esta profesión considera, entre los cuales recibe una especial connotación lo relacionado con la responsabilidad social, la variable género y los Objetivos Fundamentales Transversales. La transversalidad que el programa confiere a la presencia de todos estos elementos podría ser garante de logros de aprendizaje en los participantes de carácter más permanente que los que hasta ahora se han logrado, teniendo en cuenta que la mayoría de los profesores participantes en estos programas lo hacen porque no se sienten seguros de lo que saben en Matemática, pero además tienen la suficiente experiencia de trabajos en varios años de docencia que los marca y define en una forma particular de entender el ejercicio docente que muchas veces es difícil de revertir, pero no imposible."
- Objetivos Generales y específicos	10/18	Las formas de incorporación de género en esta sección son dos, primero como criterio general asociado a los OFT. Una segunda modalidad de incorporación es género como incluido en el currículo. "Conozcan estrategias didácticas para integrar los Objetivos Fundamentales Transversales con los contenidos de Educación Matemática, especialmente de aquellos referidos al respeto a la diversidad considerando la perspectiva género y necesidades educativas especiales, e incorporen experiencias académicas y sociales que les permitan potenciar y resignificar conocimientos, habilidades y actitudes asociadas al ejercicio de ciudadanía. Una segunda modalidad de incorporación es género como incluido en el currículo: Comprender y manejar elementos conceptuales básicos de la teoría del género que fundamentan la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que aseguren la igualdad de oportunidades para niñas y niños en el ámbito escolar" En más de la mitad de los cursos se introduce la perspectiva genero en la sección "objetivos generales y específicos".
- Contenidos disciplinarios y didácticos y sus fundamentos	3/18	La modalidad principal a través de la cual se introduce esta temática es de género como criterio general, un ejemplo de esto es: Todos los temas se abordarán desde la perspectiva de género, de la responsabilidad del ser ciudadano y desde la perspectiva de la diversidad y en donde los Objetivos Fundamentales Transversales se constituirán, entonces, en un eje dinamizador del trabajo con los profesores participantes por las posibilidades que se generan a partir de los debates, tomas de decisiones, etc."
- Propuesta metodológica general	3/18	En la sección "propuesta metodológica" se incorpora la perspectiva de género de tres maneras. Primero como incluido en el currículo. Segundo como asociado con una temática. Tercero género como asociado a la paridad "Se desarrollará un taller de trabajo, de medio día, sobre el tema de la perspectiva de género, dirigido por una antropóloga especialista en ese tema. Los profesores y profesoras tendrán así los elementos para analizar críticamente sus propias prácticas pedagógicas y desde esa perspectiva, observar en sus clases los comportamientos de sus alumnos y alumnas." En los espacios del curso dedicados a la resolución y creación de problemas de contexto real se procurará contextualizar algunos problemas en el tema de discriminación de género (proporción de mujeres en cargos de importancia, diferencias de sueldos entre hombres y mujeres, etc.) (94: Se contempla utilizar de manera sinérgica la heterogeneidad a través del trabajo grupal que privilegia la integración. Para esto, se constituirán equipos cuya constitución estará orientada, entre otros, por los siguientes criterios de distribución: - Por las características de las diferentes escuelas de procedencia. - Por la formación profesional. Institución en la que se obtuvo el título profesional.- Edad.- Género".
- Sección perspectiva de género	14/18	Las modalidades de incorporación son Primero, género asociado a la paridad. Segundo, como sinónimo de sexo:

		<p>Tercero, como criterio general. Cuarto, como temática en sí misma: Quinto género, como asociado a la paridad. La sexta forma de incorporación es como incluido en el currículo: Finalmente la séptima modalidad de incorporación es como lenguaje sexista. “En los espacios del curso dedicados a la resolución y creación de problemas de contexto real se procurará contextualizar problemas en el tema de discriminación de género (porcentaje de mujeres en cargos de importancia, diferencias de sueldos entre hombres y mujeres, etc.).” “Desde dicha perspectiva, el concepto género hace referencia al conjunto de características psicológicas o de personalidad que diferencian lo masculino de lo femenino, es decir, lo que obedece a una construcción cultural: cada sociedad posee un modelo de hombre y mujer, y establece los mecanismos para asegurar que sus miembros adquieran, desarrollen y reproduzcan las características especiales que esa cultura les ha asignado. Este concepto da cuenta de aquellas diferencias que por corresponder a una construcción humana varían en el tiempo y en el espacio, lo cual las convierte en características modificables.”</p> <p>“Objetivos Fundamentales. Contenidos. Actividades para el aprendizaje, con ejemplos. Actividades para la evaluación, con ejemplos. Orientaciones y recursos didácticos, apoyo computacional y de internet, distribución de los tiempos. Objetivos transversales. Perspectiva de género y construcción de material concreto” “Estudio y análisis de actividades y presentación de situaciones de aplicación diferenciadas según el género.”: Desde nuestra perspectiva, la construcción de conocimiento es una construcción colectiva y social, cuyo resultado no pertenece al autor si no que a la sociedad. En este sentido, el conocimiento debe ser compartido sin hacer distinción de género. En nuestra propuesta se privilegia el trabajo grupal por sobre del individual. En la formación de grupos se procurará que éstos sean mixtos. Así mismo, se tratará que a la hora de exponer los trabajos realizados participen tanto hombres como mujeres.” Para lograr la incorporación de la categoría de género en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se debe contemplar que los/as docentes que impartirán el Programa manejen en forma básica conceptos y claves teóricas de género para su aplicación en diferentes niveles de análisis social en pro de avanzar en la igualdad de oportunidades y equidad de género al interior del aula y fuera de ella.” Uso de lenguaje no sexista al interior del aula, lo cual ayuda a dar igualdad de oportunidades a niños y niñas.”</p>
- Acompañamiento al aula	6/18	<p>En la sección “acompañamiento de aula” las formas de incorporación de la perspectiva de género son: como una temática en sí, como criterio general y asociado a una temática específica. Por ejemplo “Análisis de las formas en que ha sido tratada la variable género y sus posibilidades de trabajo en aula”. Temática relativa a la perspectiva de Género y Ejercicio de la Ciudadanía. Módulo I Los Programas de Estudio del Subsector Educación matemática en EM. Seminario sobre formación ciudadana y perspectiva de género”. “Estudio de la diversidad: Género, Necesidades Educativas Especiales”.</p>
- Evaluación profesores/participantes	1/18	<p>La forma en que es incluida es como criterio general. “Objetivos Fundamentales. Contenidos Actividades para el aprendizaje con ejemplos. Actividades para la evaluación con ejemplos. Orientaciones y recursos didácticos, apoyo computacional y de internet, distribución de los tiempos. Objetivos transversales. Perspectiva de género.”</p>
- Taller intensivo	10/18	<p>Se identifican 4 formas de incorporación del punto de vista género. Una primera modalidad es como incluido en el currículo. Una segunda es como criterio general. Una tercera es la visualización de mujeres. Finalmente la cuarta es como temática en sí. “Se desarrollará un taller de trabajo, de medio día, sobre el tema de la perspectiva de género, dirigido por una antropóloga especialista en ese tema. Los profesores y profesoras tendrán así los elementos para analizar críticamente sus propias prácticas pedagógicas y, desde esa perspectiva, observar en sus clases los comportamientos de sus alumnos y alumnas. Junto con los otros subsectores” “Todos los temas se abordarán desde</p>

		<i>la perspectiva de género, de la responsabilidad del ser ciudadano y desde la perspectiva de la diversidad y en donde los Objetivos Fundamentales Transversales se constituirán, entonces, en un eje dinamizador del trabajo con los profesores participantes por las posibilidades que se generan a partir de los debates, tomas de decisiones, etc..": "Utilizar el género para favorecer la resignificación acerca del estudio de la matemática y su sesgo por género y luego de conceptos y contenidos tratados en los distintos módulos, dado que se incorpora una nueva categoría de análisis y se visualizan tanto los procesos, estructuras y acontecimientos desde otra óptica, incorporando la visibilización de las mujeres con relación al actuar de los hombres. Con ello se contribuye a desmitificar el tratamiento de algunos temas, ya sea por desconocimiento o por arraigos anacrónicos sobre los mismos." "Taller de Género."</i>
- Jornadas de profundización	4/18	<i>La modalidad de inclusión es como criterio general "Todas estas instancias de reflexión tendrán como trasfondo lo relativo al Marco para la Buena Enseñanza, los Objetivos Fundamentales Transversales, la responsabilidad ciudadana, el género como variable que permea una actitud frente al rol del hombre y la mujer en la vida del trabajo, de la convivencia ciudadana, de la interacción personal".</i>
- Evaluación equipo académico	2/18	<i>La forma en que esta es incorporada es como criterio general. "Se realizará un taller de trabajo en grupos para evaluar las competencias didácticas y los conocimientos y actitudes asociadas a los ejes de Ciudadanía Responsable y No discriminación por Género o Necesidades Educativas Especiales".</i>

Subsector ECN, Estudio y Comprensión de la Naturaleza

Nº de cursos: 13

	Nº de cursos sobre el total	¿Cómo se incorpora?
- Resumen	6/13	<i>Las modalidades de incorporación son básicamente tres. La primera es como un criterio general. La segunda es como asociado con temáticas. La tercera modalidad de incorporación es como incluido en el currículo. "Transversalmente contempla un fuerte énfasis en el eje de la diversidad, contemplando Expresamente trabajo pedagógico en género y participación ciudadana. Y paralelamente Contempla trabajo pedagógico en el aprendizaje de las TIC's como herramientas didácticas." "A estos se agregan actividades en relación con temas de especial relevancia, como lo son la Perspectiva de Género y la Participación Ciudadana y temas específicos del Subsector como la Indagación Científica que pretende crear una actitud científica en el profesor o profesora, para que este a su vez la transmita a sus alumnos y alumnas." "Los módulos tratarán de forma constante y transversal las implicaciones valóricas de la enseñanza de las ciencias, de modo que los profesores alumnos puedan interrelacionar las temáticas científicas con procesos sociales y ambientales que se viven hoy en la IX Región de la Araucanía y en el Mundo (crisis ambiental, formación ciudadana, perspectiva de género, desarrollo sostenible, etc.), lo cual les proveerán de herramientas que les permitan disponer de elementos de juicio que les orienten hacia una toma responsable de decisiones en estos temas y asimismo llevar a la práctica, en su aula de educación básica, los Objetivos Fundamentales Transversales de forma integradora."</i>
- Marco Teórico	0/13	<i>En la sección "marco teórico" la perspectiva de género no está incorporado.</i>
- Objetivos Generales y específicos	7/13	<i>La modalidad a través de la cual se la incluye es primordialmente como criterio general ligado a los OFT's "Conozcan</i>

		<i>estrategias didácticas para integrar los Objetivos Fundamentales Transversales con los contenidos del subsector, especialmente de aquellos referidos al respeto de la diversidad considerando la perspectiva de género y/o necesidades educativas especiales."</i>
- <i>Contenidos disciplinarios y didácticos y sus fundamentos</i>	3/13	<i>Se distinguen tres formas en que este punto de vista es introducido. Primero como sinónimo de sexo: Una segunda modalidad es como criterio general. La tercera forma de incorporación es como asociado con una temática. "En esta actividad de perfeccionamiento se darán orientaciones en lo que dice relación con el género, abordando las posiciones sociales de hombres y mujeres que se transmiten y reproducen en la educación formal. Interesante de abordar serán los debates que se puedan incorporar acerca de los estereotipos de las personas, sobre las ventajas y desventajas de ser hombre o mujer, de ser de una determinada raza etc." Respeto a la diversidad desde la perspectiva de género y necesidades educativas especiales." Este procesamiento desde la perspectiva disciplinaria se complementará con una reflexión de acuerdo a las siguientes categorías de análisis: Las relaciones ciencia-tecnología-sociedad (ciudadanía). La perspectiva histórica de la construcción social del conocimiento. La perspectiva de género".</i>
- <i>Propuesta metodológica general</i>	2/13	<i>Se observan 4 modalidades de incorporación de esta perspectiva Primero, como un criterio general. Segundo como una temática en misma Tercero como asociado a lenguaje sexista. Una cuarta modalidad de incorporación es como visibilización de mujeres. "Conozcan y se sensibilicen frente al OFT — respeto a la diversidad- a través de la perspectiva de género y/o necesidades educativas especiales y ejercicio de la ciudadanía en su trabajo a través del desarrollo del programa.: "Realización de un Taller de Género" a cargo de una especialista". "Uso de un lenguaje adecuado de acuerdo a la perspectiva de género". Análisis de la participación de la mujer en estudios científicos."</i>
- <i>Sección perspectiva de género</i>	9/13	<i>Se observa 4 formas de incluir esta temática. Primero, como sinónimo de sexo. Segundo, como visibilización de mujeres. Una tercera modalidad de incorporación es como asociada a una temática. Finalmente la cuarta manera de introducir este tema es como criterio general. "Continuas referencias a la similitud de hombres y mujeres en las funciones orgánicas referidas a los flujos de materia y energía. Semejanzas y diferencias de dietas y gasto de energía en hombres y mujeres, desde el punto de vista de género. Diferencias y semejanzas biológicas en consumo de O2, de producción de CO2, necesidades de glucosa y/o energía, entre hombre y mujeres.": "Análisis de diferentes fuentes documentales asociados al rol de la mujer en contextos sociales." "El rol del género en la construcción del saber científico en diversos contextos regional, nacional e internacional a través de estrategias tales como: dramatización, construcción de ensayos, textos didácticos, estudios de casos a través de la historia." "La metodología propuesta esté centrada en el aspecto fenomenológico, en el aspecto experimental. El trabajo grupal facilita el logro de trabajo con profesores de diferente sexo como también facilita el logro de los objetivos transversales, como lo son el respecto por los pares, esto a su vez."</i>
- <i>Acompañamiento al aula</i>	3/13	<i>En esta sección se presentan dos formas de incorporación de la perspectiva de género, esta se da a través del género como temática en si misma. Una segunda modalidad es como asociado con una temática. "Atención a la diversidad de género (56)". Taller de: Perspectiva de género. Formación ciudadana. Evaluación Diseño pedagógico (96)." Solamente 3 de 13 cursos han introducido un punto de vista de género en esta sección.</i>
- <i>Evaluación profesores/participantes</i>	0/13	<i>Ninguno lo incorpora.</i>
- <i>Taller intensivo</i>	4/13	<i>Se observan 3 formas de incorporar la perspectiva de género en esta sección. Primero, como criterio general. Una segunda modalidad es como temática en si misma La tercera modalidad es como asociada a una temática. "Señale</i>

		<i>los Objetivos Fundamentales verticales, los O.F.T. en especial los referidos a género, al ejercicio de la ciudadanía, al desarrollo de las habilidades del pensamiento y lo relacionado al ámbito crecimiento y autoafirmación personal, sin olvidar los otros ámbitos ; presente los contenidos, secuencia de actividades en detalle, las orientaciones didácticas, las actividades y/o instrumentos de evaluación (Autoevaluación, Coevaluaciones, etc).” “Taller Perspectiva de género (96)”. Educación y género: - Ejercicio de la ciudadanía.”</i>
- Jornadas de profundización	0/13	No se incorpora en esta sección
- Evaluación equipo académico	1/13	La forma en que la perspectiva de género es incorporada en esta sección es como un criterio general. “Reunión Equipo con Coordinador y especialista: - Estudio de la diversidad: Género, Necesidades Educativas Especiales.”

Subsector EDA, Educación Artística

Nº de cursos: 10

	Nº de cursos sobre el total	¿Cómo se incorpora?
- Resumen	3/10	Se incorpora como conocimiento de contexto para el enfoque didáctico. “El enfoque didáctico del Área Artística, desde la creatividad como proceso y competencia; desde la diversidad cultural, como conocimiento del contexto que aporta significación al aprendizaje de las artes; desde una perspectiva de género y ciudadanía Desde la perspectiva de género y ciudadanía aportará un conocimiento relevante y significativo en contextos de las etapas de desarrollo de los jóvenes y al perfil humano que pretende lograr la Educación Chilena”.
- Marco Teórico	1/10	Como criterio general de sus bases teóricas y conceptuales. “Esta propuesta tiene sus bases teóricas y conceptuales en el desarrollo de la expresión, creatividad y apreciación artística, sus lenguajes, enfoques de integración, las concepciones de género y ciudadanía”.
- Objetivos Generales y específicos	2/10	Como recurso general para conocer y sensibilizar los OFT. Como criterio general para observar su incidencia en la educación artística. “Conozcan y se sensibilicen frente al OFT respeto a la diversidad a través de la perspectiva género y/o necesidades educativas. Conocimiento y manejo de problemáticas psicosociales de la pre-adolescencia y adolescencia, su incidencia en la expresión y creación artística, considerando también la perspectiva de género y de ciudadanía”.
- Contenidos disciplinarios y didácticos y sus fundamentos	0/10	No se incorpora
- Propuesta metodológica general	3/10	Como un contenido de Foro debate sobre expresión artísticas y concepción del arte. Como criterio general en la relación a la diversidad cultural en el tratamiento de los OFT. “Foro debate: sobre de las experiencias de creación artística y las concepciones de arte a través de la historia que hacen referencia al género. Incorporar la perspectiva de género y de otras formas de diversidad cultural en el aula, la comunidad educativa y los contenidos del subsector. Realizar foros de discusión con temáticas especializadas integrando contenidos transversales, especialmente de formación ciudadana y género”.
- Sección perspectiva de género	5/10	Como temática para la discusión y consideración teórica metodológica. Como recurso en la práctica pedagógica y en la planificación. “Se enfatizará la discusión y consideración teórica-metodológica de la existencia de una “mirada de

		<i>género” en la percepción, producción, apreciación y/o intervención del espacio y de los materiales, a través de actividades que permitan explorarlo. Contribuir a crear conciencia en el profesorado sobre la necesidad de evaluación constante de los materiales educativos que utiliza así como del tipo de prácticas pedagógicas que realiza, incluyendo para ello la perspectiva de género con el propósito que puedan revisar críticamente el rol que se le asigna a hombres y mujeres en los materiales y los sesgos sexistas que se desplazan en las prácticas pedagógicas. De acuerdo a este marco contextual, se plantean los siguientes objetivos: Los alumnos-maestros deberán ser capaces de: abstraer, analizar y sintetizar los contenidos fundamentales acerca de la “perspectiva de género” mediante análisis e interpretación de textos relevantes a nivel mundial y especialmente a nivel latinoamericano y nacional, tanto clásicos como actuales. Aplicar la perspectiva de género en la práctica pedagógica de aula mediante la planificación y desarrollo de actividades docentes de una manera transversal a los subsectores de aprendizaje, incorporando metodologías participativas, reflexivas, de acuerdo a los intereses de los estudiantes. Planificar actividades intersubsectoriales relacionadas con la perspectiva de género, tanto a nivel de escuela como de inter escuelas tales como, charlas, foros, obras de teatro, exposiciones con la participación de Padres, Apoderados y la comunidad. Implementar competencias operativas frente a las políticas de formación ciudadana y de género durante el desarrollo del curso”</i>
- Acompañamiento al aula	3/10	A través de docente especialista en género. Con apoyo bibliográfico y textos alusivos. <i>“Docente de Género. Dossier de 40 hojas, aproximadamente, con textos alusivos al contenido cunicular del curso”.</i>
- Evaluación profesores/participantes	0/10	No se incorporó
- Taller intensivo	2/10	Se incorpora a través las manifestaciones de los propios alumnos y de material de apoyo. Como criterio general para abordar los OFT. <i>“También por medio de las manifestaciones de expresión plástica expresada por los alumnos y el material de apoyo cuidadosamente bien clasificado a fin de que aborde el tema de género de forma equitativa considerando los O.F.T en sus dimensiones de género, diversidad cultural y ciudadanía”.</i>
- Evaluación equipo académico	1/10	En la evaluación que hace el coordinador del curso con el equipo académico. <i>“Reunión Equipo con Coordinador y especialista: Estudio de la diversidad: Género, Necesidades Educativas Especiales”.</i>

Sector / Subsectores de Educación Media

Subsector HCS: Historia y Ciencias Sociales

N° de cursos 11

	N° de cursos sobre el total	¿Cómo se incorpora?
- Resumen	4/11	Las propuestas incluyen como criterio general para fortalecer e integra en los OFT a los docentes poniendo énfasis en la perspectiva de género. <i>“-intervención didáctica coherente y pertinente, respetuosa de la diversidad de género. - integrar los Objetivos Fundamentales Transversales con los contenidos asociados al concepto de región, especialmente de aquellos referidos al respeto a la diversidad considerando la perspectiva de género y/o necesidades educativas. - el respeto a la diversidad, enfatizando la perspectiva de género y las necesidades educativas - Fortalecer a los docentes</i>

		<i>en la aplicación de los OFT, poniendo énfasis en la perspectiva de género y formación ciudadana)”</i>
- Marco Teórico	1/11	Con buenas prácticas profesionales “considerando la diversidad del mundo escolar, una de ella: género. Realizando talleres con la temática de género”. -Necesidad de buscar buenas prácticas profesionales que evidencien el aprendizaje, considerando la diversidad del mundo escolar: género, necesidades especiales y multiculturalismo. - Talleres sobre aspectos relacionados con la temática del género”.
- Objetivos Generales y específicos	5/11	En los OFT, como contenido general en los contenidos de los subsectores en la valoración de la igualdad de derechos “para integrar los Objetivos Fundamentales Transversales con los contenidos de los subsectores, especialmente de aquellos referidos al respeto a la diversidad considerando la perspectiva de género. Introducir la perspectiva de género en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje del subsector. Incorporar la perspectiva de género en el aula, la comunidad educativa y los contenidos del subsector. Reconocer y valorar la igualdad de derechos de género)
- Contenidos disciplinarios y didácticos y sus fundamentos	3/11	Criterio general en el contexto de nuevos temas, como medio ambiente, drogadicción; criterio para analizar casos; como núcleo temático de uno de los contenidos. “Amén que en la actualidad las Ciencias Sociales se ven enfrentadas al estudio de nuevos temas, como: la globalización, la tecnología, los medios de comunicación, la drogadicción, el género, Conocer, analizar e identificar las principales propiedades de género, como una necesidad de las presentes y futuras generaciones. - Junto a lo anterior se realizaran un análisis de proyecto de acción y participación ciudadana mediante el Estudio de casos, considerando el tema de género. Espacios de incorporación de mujeres, el género. Discriminaciones hombre - mujer, problemas de género. Conceptos claves: visión de género, participación femenina)
- Propuesta metodológica general	2/11	Asociado al lenguaje sexista, como temática y categoría de análisis. “ha llevado a los usos sexistas del lenguaje lo que se refleja en géneros, concordancias, orden expositivo, determinado vocabulario discriminatorio para las mujeres. Que puedan revisar críticamente el rol que se le asigna a hombres y mujeres en los materiales y los sesgos sexistas que se desplazan en las prácticas pedagógicas.. , apunta a las diferencias de carácter social y cultural entre hombres y mujeres; como categorías de análisis en la historia y las ciencias sociales, ya que la perspectiva de género fortalece la crítica histórica”.
- Sección perspectiva de género	8/11	Como criterio general, en el contexto de los OFT. Cuestión a reflexionar por profesores/as. Se incluye como contenido de talleres asociado a otras temáticas, distinguiendo hombres de mujeres. Como recurso para hacer consciente prácticas discriminatorias entre hombres y mujeres en el aula. Se trabaja la temática asociando al análisis crítico de la sociedad. Asociado al lenguaje y orientado a hacer un análisis sexista del lenguaje. Se incorpora como un taller específico sobre género. Seleccionando bibliografía específica sobre el tema para apoyar los contenidos relativos a la temática. “Describa las características de los/as estudiantes del curso, considerando aspectos tales como: Edad, género, origen étnico, nacionalidad, religión. Reflexionar críticamente, con fundamentos teóricos, sobre la discriminación de género a lo largo de la historia. Cuestionar la presencia de los estereotipos sexistas en la enseñanza del subsector. a hacer conscientes las prácticas pedagógicas discriminatorias en el aula, referencias bibliográficas para los distintos subsectores que consideren tanto a autores y autoras, para que así se muestre la mirada sobre un mismo fenómeno desde la perspectiva de hombres y mujeres”.
- Evaluación profesores/participantes	0/11	No está incorporado en ningún curso
- Taller intensivo/ jornada de profundización	7/11	Se incorpora como temática específica de actividades del curso: charla, taller, foro sobre género o parte del contenido de un núcleo temático. Como uno de los conceptos claves a tratar. Para distinguir la inserción de las mujeres. Como recurso para apoyar la interpretación y juicio sobre textos comunicacionales y valores. “El discurso de género en la

		<i>prensa nacional e internacional. Derechos laborales. Charla "Perspectiva de Género" y trabajo interdisciplinario. Núcleo temático Núcleo temático: la inserción social de las mujeres y la creciente autonomía de los jóvenes. -Conceptos claves: visión de género, participación femenina. Taller: foro virtual sobre visión de género y participación femenina. Elaboración de planes y matrices de planificación didáctica desde la perspectiva de género a partir de las temáticas tratadas en el núcleo. A través de la interpretación y juicio sobre los textos comunicacionales y los valores"</i>
- Acompañamiento al aula	7/11	Como recurso para conocer y sensibilizar a los profesores sobre las diferencias. A través de charla Poniendo a disposición bibliografía sobre el tema. "Conocer y sensibilizar a los docentes frente al OFT respecto de la diversidad a través de la perspectiva género"
- Evaluación equipo académico	1/11	Como evaluación del coordinador con el equipo académico

Subsector LEC: Lengua Castellana y Comunicación

No de cursos: 13

	Nº de cursos sobre el total	¿Cómo se incorpora?
- Resumen	8/13	Se incorpora en los contenidos como criterio general, junto a necesidades educativas especiales y participación ciudadana. Se incorporan actividades específicas con un criterio generalista. En la práctica pedagógica. "A estos se agregan actividades en relación con temas de especial relevancia, como lo son la Perspectiva de Género y la Participación Ciudadana y temas específicos del Subsector Lengua Castellana y Comunicación que serán profundizados a través de Talleres y/o Seminarios. En el ámbito de la transversalidad se trabajará con objetivos relacionados con los temas de Necesidades Educativas Especiales, Género y Ciudadanía. Se agregan actividades específicas en torno a los siguientes temas: Perspectiva de Género, Participación Ciudadana y Necesidades Educativas Especiales Estrategias pedagógicas para la incorporación de la perspectiva de género. Incentivar y promover las actividades que enfatizan la visión de la perspectiva de género"
- Marco Teórico	2/13	Recurso para tomar conciencia de las diferencias surgidas en la cultura, junto a otras al lenguaje, la familia y la comunidad. "Exige tomar conciencia de las diferencias surgidas en la cultura, el lenguaje, la familia, la comunidad, el género"
- Objetivos Generales y específicos	9/13	Como objetivo específico para comprender concepto básico de la perspectiva de género que fundamente la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que aseguren igualdad de oportunidades para niños y niñas. Como criterio ético. Para apoyar el conocimiento de estrategias didácticas que integren los OFT, entre ellos género. Conocer las experiencias del aula que tienen los profesores en torno al género y las prácticas pedagógicas. Como criterio general, junto a las necesidades educativas especiales y la participación ciudadana. Para reconocer le lenguaje literario y el discurso sexista y discriminatorio. "Comprender y manejar elementos conceptuales básicos de la teoría del género que fundamenten la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que aseguren la igualdad de oportunidades para niñas y niños en el ámbito escolar. Conozcan estrategias didácticas para integrar los Objetivos Fundamentales Transversales con los contenidos de los subsectores, especialmente de aquellos referidos al respeto a la diversidad considerando la perspectiva género y/o necesidades educativas. Compartir experiencias de aula, que

		<i>los profesores han realizado desde la perspectiva de género, considerando críticamente la mayor o menor presencia de nuestras prácticas pedagógicas en las problemáticas de género. Formación ética. Determinar, reconocer y corregir, en el uso del lenguaje literario, expresiones y discursos de sexismo y discriminación en el aula)</i>
- Contenidos disciplinarios y didácticos y sus fundamentos	0/13	No hay referencias
- Propuesta metodológica general	1/13	Para estudiar la discriminación de género, como sesgo de la literatura. Leer críticamente los textos donde se evidencia el género. <i>"Estudiar la discriminación de género como fenómeno propio de la historia en cuanto a participación democrática y acceso igualitario al desarrollo. Evitar los sesgos en la literatura. Analizar el rol femenino y masculino en la literatura, atendiendo al concepto de estereotipo. Estudiar el caso de escritoras que fueran discriminadas por el entorno social. Leer críticamente textos donde se evidencia la perspectiva de género."</i>
- Sección perspectiva de género	11/13	Criterio general asociado a la discriminación cultural y al sexismo. Como discriminación asociada a la participación democrática y acceso igualitario al desarrollo. Para contribuir a crear conciencia entre los profesores de evaluar constantemente los materiales educativos así como las prácticas pedagógicas. <i>"Estrategias que tiendan a la integración de los códigos culturales con el fin de evitar la discriminación. (Educar en la diversidad – respeto por género. Otra opción es la conformación de grupos homogéneos a partir de la identificación de aspectos como: intereses y objetivos comunes, de género, religiosos, ideológicos, etc. Estudiar la discriminación de género como fenómeno propio de la historia en cuanto a participación democrática y acceso igualitario al desarrollo. a partir de los diferentes tipos de textos trabajados, para desarrollar la conciencia de que el sexismo es algo patente en nuestra sociedad y que constantemente asistimos a situaciones de desigualdad social entre los géneros. Revisión crítica de algunos elementos relacionados con género los libros de textos. Contribuir a crear conciencia en el profesorado sobre la necesidad de evaluación constante de los materiales educativos que utiliza así como del tipo de prácticas pedagógicas que realiza, incluyendo para ello la perspectiva de género con el propósito que puedan revisar críticamente el rol que se le asigna a hombres y mujeres en los materiales y los sesgos sexistas que se desplazan en las prácticas pedagógicas"</i>
- Evaluación profesores/participantes	2/13	Se incorpora como criterio general para trabajar los OFT. <i>"Descripción de estrategias para trabajar los objetivos transversales referidos a género y participación ciudadana"</i>
- Taller intensivo/ jornada de profundización	8/13	Se incorpora como criterio general para el tratamiento de los OFT. Se incluye como criterio de clasificación para constituir grupos de taller. Como eje de una educación no sexista. Como historia de las mujeres, como estereotipo de las mujeres en los medios. Como contenido de un módulo sobre género. <i>"se constituirán equipos cuya constitución estará orientada, entre otros, por los siguientes criterios de distribución. Por las características de las diferentes establecimientos de procedencia. Por la formación profesional. Institución en la que se obtuvo el título profesional. Edad. Género Contenidos y estrategias para la enseñanza de las necesidades educativas especiales: respeto a la diversidad, perspectiva de género y fortalecimiento de la ciudadanía. Actividades grupales para analizar el rol de la mujer en la historia. Como eje central de una educación no sexista, Estereotipos femeninos en los medios. (Perspectiva de género). sentido el respeto por la diversidad estará enfocada a una perspectiva de género (fomento de la igualdad entre hombres y mujeres, rompiendo las estigmatización de las mujeres y sus estereotipos) y de las necesidades</i>

		<i>educativas especiales (evaluación diferenciada)</i>
- Acompañamiento al aula	6/13	Como criterio general a ser observado. Asociado a la construcción de identidades. <i>"Seminario Perspectiva de Género. Docente Curso Estilos y Géneros Periodísticos (Primer Año). Género, diversidad, valores y educación en la Enseñanza Media. Taller intensivo; profesora del módulo Género, universidad, valores y educación en la Enseñanza Media Profundización. Acompañamiento al aula). Género y Construcción de identidades"</i>
- Evaluación equipo académico	0/13	No se incorpora

Subsector MAT: Matemáticas

Nº de cursos: 15

	Nº de cursos sobre el total	¿Cómo se incorpora?
- Resumen	1/15	Como criterio general, junto a las necesidades educativas espaciales y la tecnología educativa. <i>"Se contemplan de manera especial las perspectivas de género, las necesidades educativas especiales y la tecnología educativa"</i> .
- Marco Teórico	2/15	Como aspecto valórico relacionada con la formación ciudadana y los OFT y de respeto a la opinión de los demás. <i>"Aspectos valóricos que esta profesión considera entre los cuales recibe una especial connotación lo relacionado con la formación ciudadana, la variable género y los Objetivos Fundamentales Transversales". al respecto a la opinión de los demás, en la diversidad, en la responsabilidad social, en la variable género"</i>
- Objetivos Generales y específicos	7/15	Incorporado en el tratamiento de los OFT como criterio general. Integrado a la valoración de nuevas formas de relaciones humanas que sustenten la democracia y el desarrollo. <i>"Aquellos referidos al respeto a la diversidad considerando la perspectiva género y/o necesidades educativas especiales Valorar la necesidad y búsqueda de nuevas formas de relaciones humanas, basadas en los principios que sustentan la democracia y el desarrollo, para adquirir una mayor sensibilidad ante las exigencias de una educación que considere la realidad del género y las necesidades educativas especiales"</i>
- Contenidos disciplinarios y didácticos y sus fundamentos	1/15	Incorporado en el tratamiento de los OFT, entre varias otras dimensiones. <i>"Habrá además una Unidad Transversal de Profesionalización: Didáctica, Tics, Evaluación OFT, dimensión de Género, reflexión pedagógica"</i>
- Propuesta metodológica general	1/15	Se abordará a través de problemas con datos reales. <i>"Abordada a través de problemas con datos reales y a través de la historia de las matemáticas, viendo la contribución que han realizado tanto hombres como mujeres a las matemáticas"</i>
- Sección perspectiva de género	13/15	Como criterio para tener presente que no es discriminador en el aprendizaje de las matemáticas. Como tratamiento general en los OFT junto a las necesidades educativas especiales. Como taller de trabajo de mediodía relativo a la temática de género y matemáticas. A través de lecturas dirigidas que promuevan la autorreflexión. Como visibilización de las mujeres. <i>"Cada vez que la ocasión lo amerite se llamará la atención sobre el hecho que en el aprendizaje de la matemática el género no es un elemento discriminador. Referidos al respeto a la diversidad considerando la perspectiva género y/o necesidades educativas especiales e Se desarrollará un taller de trabajo, de medio día, sobre el tema de la perspectiva de género. Apoyo con lecturas dirigidas de una literatura sobre género, ciencias y educación que promuevan la autorreflexión del que hacer pedagógico de los profesores y profesoras y permitan"</i>

		<i>identificar y combatir los estereotipos androcéntricos en relación al aprendizaje de la matemática Ampliar el marco de referencias bibliográficas para los distintos subsectores que consideren tanto a autores y autoras, para que así se muestre la mirada sobre un mismo fenómeno desde la perspectiva de hombres y mujeres, etc.</i>
- Taller intensivo/ jornada de profundización	7/15	Como temática específica en taller. A través de análisis de datos. De apoyo para el análisis y reorientación de modelos didácticos. Como criterio general que permea a hombres y mujeres. <i>“A través del Análisis Exploratorio de Datos, Género en Matemática: una variable a considerar. Análisis y reorientación de modelos didácticos considerando la problemática de género y necesidades educativas como variable que permea una actitud frente al rol del hombre y la mujer en la vida del trabajo, de la convivencia ciudadana, de la interacción personal.”</i>
- Acompañamiento al aula	4/15	Análisis de la forma en que se trata la variable género en el aula. Para comprender la diversidad de realidades. <i>“Análisis de las formas en que ha sido tratada la variable género y sus posibilidades de trabajo en aula comprender la diversidad de realidades educativas que existen en los distintos establecimientos, fortaleciendo la atención a las necesidades educativas especiales y de género”.</i>
- Evaluación equipo académico	1/15	Como punto a evaluar entre el coordinador del curso, con el equipo académico. <i>“Reunión Equipo con Coordinador y especialista: Estudio de la diversidad: Género, Necesidades Educativas Especiales”</i>

Subsector BIO, Biología

Nº de cursos: 16

	Nº de cursos sobre el total	¿Cómo se incorpora?
- Resumen	4/16	Como criterio general junto a necesidades educativas especiales, uso de TICs, participación ciudadana. “se complementa con estrategias para el abordaje de temas transversales como: <i>Género, Necesidades Educativas, Utilización de TICs y Ciudadanía se relaciona con los Objetivos Fundamentales Verticales y Objetivos Fundamentales Transversales propuestos en los Programas de Estudio de Enseñanza Media, agregando actividades específicas en torno a los temas; Perspectiva de Género, Participación Ciudadana y Necesidades Educativas Especiales</i> ”.
- Marco Teórico	0/16	No se incluye perspectiva de género
- Objetivos Generales y específicos	4/16	Como criterio general en el tratamiento de los OFT. Para reconocer le carácter cultural del conocimiento. <i>“El tratamiento de los Objetivos Fundamentales Transversales a su quehacer en el ámbito de la biología, especialmente a los referidos a respetar la diversidad desde la perspectiva del género y/o las necesidades educativas. Comprender el carácter social, cultural y simbólico de la construcción del conocimiento, reconociendo y valorizando la perspectiva de género.”</i>
- Contenidos disciplinarios y didácticos y sus fundamentos	2/16	Como criterio general en el tratamiento de los OFT junto a necesidades educativas especiales, ciudadanía, uso de tecnología computacional. <i>“Adicionalmente, en forma transversal se aplicarán los elementos conceptuales básicos de la teoría del género, la ciudadanía, las necesidades educativas especiales y el uso de la tecnología computacional, como una herramienta para el trabajo pedagógico”</i>
- Propuesta metodológica general	1/16	Para estudiar la discriminación de género como cuestión cultural y evitar sesgos discursivos. Para analizar

- Sección perspectiva de género	8/16	<p>roles de hombres u mujeres en el quehacer de la biología. <i>“Estudiar la discriminación de género como fenómeno propio de la historia en cuanto a participación democrática y acceso igualitario al desarrollo. Evitar los sesgos en el discurso oral y escrito. Resaltar el trabajo colaborativo en el laboratorio y trabajo de terreno entre hombres y mujeres. Analizar el rol femenino y masculino en el desarrollo de las Ciencias Biológicas”.</i></p> <p>Para abordar estrategias didácticas relativas a los OFT. Para la contextualizar del trabajo científico y las relaciones con el género. Como recurso para los trabajos y actividades de profesores/as que podrán luego impartir en sus aulas. Como criterio general en el tratamiento de los OFT junto a las necesidades educativas especiales. <i>“Aplicarán estrategias didácticas para integrar los OFT con los contenidos abordados en la jornada intensiva, reforzando los relacionados con el respeto a la diversidad considerando la perspectiva de género. En los procesos de contextualización de “descubrimientos” y teorías, se presenta la oportunidad para visualizar el aporte de género en la actividad científica en general y en la génesis de teorías relevantes para la ciencia. Que incorporen la perspectiva de género en los trabajos y actividades que deberán realizar las profesoras y los profesores y que luego podrán transferir al aula integración de temas transversales con los contenidos del sub-sector, especialmente los relacionados con el respeto a la diversidad, considerando especialmente las necesidades educativas especiales y la perspectiva de género.”</i></p>
- Evaluación profesores/participantes	1/16	<p>Se aplicará en prueba de diagnóstico para constatar conocimiento y dominio de diversos aspectos, entre género. <i>“Se aplicará una prueba de diagnóstico con ítems estructurados y semiestructurados, al iniciar el curso, para determinar el grado de manejo de conocimientos en la relación organismo-medioambiente. Constatar el conocimiento y dominio del uso de TICs y aplicación adecuada de género, ciudadanía y estrategias para el tratamiento de alumnos con necesidades especiales”</i></p>
- Taller intensivo/ jornada de profundización	4/16	<p>Como criterio general en el tratamiento de los OFT, entre varios otros. Para apoyar la planificación contextualizada. Para la reflexión pedagógica. Para lograr una convivencia armoniosa y respetuosa entre niños y niñas. Como charla y actividad específica. <i>“Los O. F.T.; en especial los referidos a género, al ejercicio de la ciudadanía, al desarrollo de las habilidades del pensamiento y lo relacionado al ámbito crecimiento y autoafirmación personal, sin olvidar los otros ámbitos Gran variedad de estudios han demostrado que los intereses de los estudiantes son amplios y situados. Desde esta perspectiva la estrategia pedagógica para incorporar la perspectiva de género es la planificación contextualizada. Reflexión pedagógica. La perspectiva de género Identificar y operacionalizar condiciones de clima organizacional y de aprendizaje para promover una convivencia escolar respetuosa de la diversidad de género, abordando las relaciones de género en el consejo de curso y garantizando la igualdad de oportunidades de niños y niñas. Charla y actividad: Perspectiva de Género”.</i></p>
- Acompañamiento al aula	1/16	<p>Como apoyo para la atención a la diversidad de género. <i>“Docente de Género. Atención a la diversidad de género”.</i></p>
- Evaluación equipo académico	1/16	<p>Aspecto a evaluar entre coordinador de curso y académicos. <i>“Reunión Equipo con Coordinador y especialista: Estudio de la diversidad: Género, Necesidades Educativas Especiales”.</i></p>

Subsector FIS, Física

Nº de cursos: 9

	Nº de cursos sobre el total	¿Cómo se incorpora?
- Resumen	0/16	No se incorporó
- Marco Teórico	0/16	No se incorporó
- Objetivos Generales y específicos	0/16	No se incorporó
- Contenidos disciplinarios y didácticos y sus fundamentos	1/16	Se incorpora para dar orientaciones que eviten se reproduzcan las relaciones de género en la educación formal. "Se darán orientaciones en lo que dice relación con el género, abordando las posiciones sociales de hombres y mujeres que se transmiten y reproducen en la educación formal."
- Propuesta metodológica general	0/16	No se incorporó
- Sección perspectiva de género	6/16	Se incorpora para tratar los OFT para sensibilizar a los profesores respecto de la diversidad. Para apoyar la metodología que permita revisar críticamente los roles de hombres y mujeres. Se incorpora mediante la planificación y desarrollo de actividades docentes de manera transversal. Incorporado para visibilizar a la mujer en el desarrollo de las ciencias y la biología. "Conocer y sensibilizar a los profesores alumnos respecto a la diversidad a través de la perspectiva de género en su trabajo profesional. Con el propósito que puedan revisar críticamente el rol que se le asigna a hombres y mujeres en el ámbito de la enseñanza de la Física. También facilita el logro de los objetivos transversales, el respecto por los pares, esto a su vez permite al estudiante o la estudiante expresar sus ideas y presentar sus conclusiones. Será rol del profesor motivar dichas actividades con la finalidad de fortalecer y/o desarrollar el respeto por el género; el diseño, los aportes y la información que el o la estudiante concluya, serán los factores que aumenten la confianza en sí mismo, será rol del profesor estimular este aspecto del trabajo y a la vez respeto por el género. Aplicar la perspectiva de género en la práctica pedagógica de aula mediante la planificación y desarrollo de actividades docentes de una manera transversal. Promover reflexiones sobre interrogantes como: Mujer y ciencia ¿Términos excluyentes? ¿Tienen los mismos tratos los jóvenes y las jóvenes en las clases de ciencias?"
- Taller intensivo/ jornada de profundización	0/16	No se incorporó
- Acompañamiento al aula	3/16	Se incorpora como forma de hacer visible el trabajo de las mujeres en el desarrollo de las ciencias y la biología. Se integra con alguna bibliografía especializada. "La perspectiva de género se considera en este seminario dando la misma importancia al trabajo, tiempo de dedicación, etc., a las profesoras que a los de los profesores asistentes y también analizando el trabajo de las mujeres en el desarrollo de la ciencia y la tecnología en el mundo y en este país. (premio nacional de ciencia".
- Evaluación profesores/participantes	1/16	Se incorpora en la evaluación del coordinador del curso con el equipo académico. "Reunión Equipo con Coordinador y especialista: Estudio de la diversidad: Género, Necesidades Educativas Especiales".

Subsector QUI, Química

Nº de cursos: 10

	Nº de cursos sobre el total	¿Cómo se incorpora?
- Resumen	1/10	Como criterio general que permita el tratamiento de los OFT respecto el respeto a la diversidad, junto a las necesidades educativas especiales. <i>"Permitir un acercamiento a aquellos aspectos referidos al respeto por la diversidad considerando la perspectiva de género y/o necesidades educativas especiales"</i> .
- Marco Teórico	0/10	No se considera
- Objetivos Generales y específicos	6/10	Como criterio general para conocer estrategias didácticas relativas a los OFT respecto al respeto a la diversidad y las necesidades educativas especiales. Como apoyo para analizar el trabajo del aula y las prácticas pedagógicas. Como recurso para fomentar la igualdad entre hombres y mujeres. <i>"Conocer estrategias didácticas para integrar los Objetivos Fundamentales Transversales con los contenidos del subsector Química, especialmente de aquellos referidos al respeto a la diversidad considerando la perspectiva género y/o necesidades educativas especiales. Analizar el trabajo de aula desde una perspectiva de género, fomentando la igualdad entre hombres y mujeres, a partir del diseño de estrategias que propicien la reflexión de las problemáticas de género. Compartir experiencias de aula que los profesores hayan realizado desde la perspectiva de género, considerando críticamente la mayor o menor presencia en las prácticas pedagógicas la problemática de género"</i> .
- Contenidos disciplinarios y didácticos y sus fundamentos	1/10	Como parte del contenido de un taller. <i>"Taller de discusión de género"</i>
- Propuesta metodológica general	0/10	No se considera
- Sección perspectiva de género	8/10	Se incorpora como estrategia para el Taller intensivo. Como parte del currículum oculto y de las prácticas de los profesores. Como contenido explícito en algunos módulos y dimensión en otros. Como recurso para generar espacios de reflexión. A través de texto de estudio para ver como se refleja la discriminación y el prejuicio de género. Como criterio general. <i>"Incorporar las estrategias de género en el desarrollo del Taller se abordarán por una parte es el concepto de género, haciendo presente su relación con el currículum oculto y las prácticas de los profesores y profesoras al interior del aula que denotan estereotipos androcéntricos. La perspectiva de género se incorporará explícitamente en algunos módulos y como dimensión en otros generar espacios de reflexión, de manera tal que los profesores. Lectura crítica a los textos de estudio para ver como se refleja allí la discriminación y prejuicios de género el respeto por la diversidad de toda especie viviente, los derechos de los pueblos indígenas, la igualdad de género en toda su dimensión y expresión, poniendo énfasis en el reforzamiento de valores como el respeto por el otro, la verdad la justicia"</i> .
- Taller intensivo/ Jornadas de profundización	3/10	Como criterio general en los talleres. Como recurso para analizar interpretaciones y juicios de publicaciones científicas. <i>"Taller de discusión perspectiva de género. Perspectiva de género: a través de la interpretación y juicio contenidas en las publicaciones científicas y los valores y visiones de mundo que ellas expresan"</i> .
- Acompañamiento al aula	3/10	Como criterio general par acompañar el trabajo en el aula, junto a las necesidades educativas especiales. A través de algunas lecturas especializadas. <i>"Estudio de la diversidad: Género, Necesidades Educativas Especiales"</i> .
- Evaluación profesores/participantes	1/10	Para evaluar los aportes a la incorporación de los ejes transversales entre ellos, género. <i>"Aportes para la</i>

incorporación de los ejes transversales que el Programa intenciona, específicamente aquellos solicitados en las bases técnicas, esto es la formación ciudadana, el respeto a la diversidad, perspectiva del género y necesidades educativas especiales”.

- Evaluación equipo académico 1/10 En evaluación del coordinador del curso con el equipo académico. “Reunión Equipo con Coordinador y especialista: Estudio de la diversidad: Género, Necesidades Educativas Especiales”.

Subsector EDF, Educación Física

Nº de cursos: 5

	Nº de cursos sobre el total	¿Cómo se incorpora?
- Resumen	0/5	No se considera
- Marco Teórico	2/5	Como criterio general relacionado con los valores y actitudes personales. “Valores y actitudes personales. Acepta e integra la diversidad (De género, social, intelectual y cultural. Valoración de la interacción humana, como un proceso de convivencia pluricultural, que implica la aceptación y tolerancia de diversas personas que integran la sociedad, expresada en la no discriminación por género, opción sexual, económica, características físicas, psicológicas o ideológicas”.
- Objetivos Generales y específicos	1/5	Como criterio para el desempeño y actividades de aprendizaje del docente. “Atender las perspectivas de género tanto en su desempeño docente como a través de las actividades de aprendizaje”.
- Contenidos disciplinarios y didácticos y sus fundamentos	0/5	No se considera
- Propuesta metodológica general	1/5	Como criterio general, entre varios otros, para proyecto relacionados con la vida diaria. “Proyectos en torno a la vida práctica y diaria: muchas problemáticas del diario vivir, no se localizan con facilidad en el ámbito de una determinada disciplina. Por ejemplo, “El racismo”, “Discriminación sexual”, “Discriminación de género”, “Las drogas”, “El desarme nuclear”-”.
- Sección perspectiva de género	2/5	Como criterio para asociar relaciones interpersonales y actividades en contacto con la naturaleza. Como criterio general en actividades de técnicas de colaboración y trabajo en equipos. Criterio general en el tratamiento de los OFT desde el estudio de casos y la planificación transversal. “Se hará un enfoque del género desde la perspectiva de las relaciones interpersonales y actividades en contacto con la naturaleza. Se realizarán técnicas de colaboración y trabajo en equipo en el entendimiento de la diversidad, respeto, la convivencia familiar, social y la responsabilidad sexual. Para el tratamiento de estos ejes se proponen dos estrategias: a) Estudios de caso: se presentarán temáticas relacionadas con los siguientes problemas que se viven en la sociedad respecto de la situación que vive la mujer en algunos ámbitos: Género y formación profesional. Género y currículo. Género y currículo oculto. Género en el lenguaje. Género y sectores desfavorecidos. Género e igualdad de oportunidades. b) Una planificación Transversal del tema género”.
- Taller intensivo / Jornadas de profundización	1/5	Dentro de los énfasis a los aspectos transversales en el tratamiento del OFT. “Talleres con énfasis en los aspectos transversales de la propuesta: Tratamiento de los OFT con énfasis en temáticas de género”.
- Acompañamiento al aula	0/5	No se considera

- Evaluación profesores/participantes 1/5

Incorporado a la evaluación como parte de un proyecto de aula. *“La operacionalización de algunos de los ejes temáticos de los OFT. Proceso evaluativo: Un proyecto de aula, que contempla una unidad didáctica, integrando los OFT, propuestos en este perfeccionamiento: tratamiento de género, formación ciudadana, incorporación de las TIC , presentando además evidencias de la ejecución del proyecto, así como una reflexión crítica de su práctica pedagógica producto del perfeccionamiento”.*

B. Postítulos de Mención del Programa de Postítulo de Mención para profesores de Segundo Ciclo de Educación Básica

a) Síntesis estadística de los Postítulos con Mención

Se registró un total de 73 Postítulos de Mención en las versiones 2006-2007 y 2007-2008, de acuerdo a la documentación enviada por el CPEIP para este Proyecto. En la versión 2006-2007 se contabilizaron 31 y en la siguiente 42. (Cuadros 7. y 8.)

Cuadro 7

Total de Programas de Postítulo 2006-2007		
	Frecuencia	Porcentaje
Post Título-POST	73	100,0

Cuadro 8

Nº de cursos por Año		
Año	Frecuencia	Porcentaje
Año 2006	31	42,5
Año 2007	42	57,5
Total	73	100,0

Un total de 23 Universidades de todo el país impartieron Postítulos de este programa. (Cuadro 9.)

Cuadro 9

Nº de cursos por Universidad			
Nº	Universidad	Frecuencia	Porcentaje
1	PUC	1	1,4
2	PUCV	3	4,1
3	Antofagasta	5	6,8
4	UNAP	2	2,7
5	Autónoma	1	1,4
6	Bolivariana	1	1,4
7	UC Maule	2	2,7
8	UC Temuco	4	5,5
9	U Concepción	5	6,8

10	U Chile	3	4,1
11	UFRO	6	8,2
12	U La Serena	4	5,5
13	USACH	5	6,8
14	U Bío Bío	7	9,6
15	UDP	5	6,8
16	UMCE	5	6,8
17	UCSH	2	2,7
18	San Sebastián	2	2,7
19	UAB	2	2,7
20	U Mayor	2	2,7
21	UAH	2	2,7
22	U Tarapacá	2	2,7
23	U Santísima Concepción	2	2,7
	Total	73	100,0

La frecuencia de los Postítulos según Mención se indica a continuación. Los más numerosos fueron Educación Matemática (23), seguido de Lenguaje y Comunicación (20) y Estudios y Comprensión de la Naturaleza (20) (Cuadro 10.)

Cuadro 10

N° de cursos por Subsector		
Subsector	Frecuencia	Porcentaje
LYC, Lenguaje y Comunicación	20	27,4
EDM, Educación Matemática	23	31,5
ECN, Estudio y Comprensión de la Naturaleza	20	27,4
ECS, Estudio y Comprensión de la Sociedad	10	13,7
Total	73	100,0

Respecto a la presencia de género en las secciones que conforman la Propuesta Técnica para Postítulo que realizan las instituciones de educación superior, es posible encontrar de manera explícita esta perspectiva, sobre todo en la Propuesta Metodológica “Estrategias pedagógicas relevantes a la incorporación de la perspectiva de género”. Un 86,3% de las propuestas presenta elementos de esta perspectiva en dicha sección. A esta alta presencia le sigue de lejos, y en menos de la mitad de las propuestas revisadas, la sección de los “Objetivos generales y/o específicos” que contiene la presencia de la perspectiva de género en un 46,6% de los casos. Finalmente, y al igual que ocurre con las propuestas para impartir los cursos de Apropiación Curricular, apenas en un 1,4% de los casos revisados se encontró

alguna presencia de género en la sección referida a los procedimientos de “Evaluación de los/as Profesores Participantes”, dejando ver que, entre los criterios de evaluación, las instituciones académicas no considera como criterio de evaluación, elementos de la perspectiva de género (Cuadro 11.).

Cuadro 11

Presencia de Género en Secciones de la Propuesta de Postítulo	
Secciones	Porcentaje
Resumen	24,7
Marco Teórico	24,7
Obj. Gral/Espec	46,6
Contenidos Disciplinarios/ Didácticos	42,5
Prop. Metodológica (excepto sección G)	30,1
Sección Género	86,3
Recursos Pedagógicos	11,0
Trabajo Seminarios	16,4
Seguimiento/ acompañamiento Aula	8,2
Evaluación Profesores/as Participantes	1,4

Para el caso de los programas de Postítulo, el porcentaje de académicos/as que cuenta con algún antecedente curricular asociado al conocimiento técnico de la perspectiva de género (cursos, publicaciones, grados académicos, etc.) es más del doble de los profesionales que imparten los cursos de Apropiación Curricular. Aquí, un 20,5% del recurso humano posee algún conocimiento experto en la materia, no obstante representar todavía menos del tercio del total de profesionales que dicta cursos de Postítulo para docentes (Cuadro12.).

Cuadro 12

Nº de cursos con profesionales con/ sin CV de Género en Programas de Postítulo		
CV de Género	Frecuencia	Porcentaje
Sin CV	58	79,5
Con CV	15	20,5
Total	73	100,0

b) Presencia de la perspectiva género en la Propuesta Técnica y los tipos de incorporación por sector/subsector y por sección

El Programa de Postítulo de Mención considera los subsectores de Segundo Ciclo de Educación Básica: LYC, Lenguaje y Comunicación; EDM, Educación Matemática; ECN, Estudio y Comprensión de la Naturaleza; y ECS, Estudio y Comprensión de la Sociedad. Su distribución es la siguiente.

Subsector de la Mención LYC, Lenguaje y Comunicación

Nº: 20

	Nº de propuestas sobre el total	¿Cómo se incorpora?
- Resumen	1/20	Sólo una propuesta de Postítulo de Mención incorpora género como una declaración general (C2) al plantear <i>“Estas competencias buscan resolver las necesidades del profesor/a en el aula, de manera de elevar los procesos de enseñanza-aprendizaje situados, ...orientados hacia una reflexión crítica sobre los aspectos éticos involucrados, de género y de formación ciudadana, a través de estrategias propositivas y remediales para resignificar el proceso comunicativo personal, interpersonal y masivo, sus diversos significados y sentidos”</i> .
- Marco Teórico	6/20	La perspectiva de género se incorpora asociada como criterio general vinculado a los objetivos fundamentales transversales y a contenidos específicos como ciudadanía. Un ejemplo de esta última es <i>“Importancia del receptor en la interpretación literaria. Lectura situada: El texto escrito y la comunicación: Bases teóricas para la interpretación desde la perspectiva de género y de la ciudadanía en la literatura”</i> .
- Objetivos Generales y específicos	11/20	Generalmente a través de un objetivo específico ligado a los Objetivos Fundamentales Transversales, por ejemplo: <i>“Desarrollar competencias para articular el tratamiento de los Objetivos Fundamentales Transversales a su quehacer docente (Incorporar las perspectivas de género; atender a las necesidades educativas especiales; desarrollar actitudes asociadas al ejercicio de la ciudadanía”. Y asociado con el sexismo en el lenguaje, como por ejemplo: “Visibilizar el sexismo contenido en el lenguaje, bajo una mirada crítica, en el convencimiento de que el discurso constituye realidad”</i> .
- Contenidos disciplinarios y didácticos y sus fundamentos	9/20	Como dimensión de análisis a considerar en distintas temáticas, por ejemplo, en los contenidos de los módulos de: Funciones del lenguaje, Historia de la comunicación masiva, Lenguaje y recursos dramáticos; donde se plantea <i>“Incluye Género, Necesidades Educativas Especiales, Formación ciudadana”</i> . Así también el género se asocia con los OFT como enunciado general, con el lenguaje sexista y el discurso y con temáticas específicas como ciudadanía.
- Propuesta metodológica general	7/20	En esta sección predomina la inclusión del género ligado a los OFT al considerar la diversidad del alumnado, es decir, cómo el docente desarrolla estrategias pedagógicas para abordar la diversidad en el aula, lo que implica la presencia de mujeres y varones con diferentes necesidades, además de dar igualdad de

		oportunidades para ambos. Un ejemplo de esta forma de inclusión del género es la siguiente: <i>“El profesor es un profesional que reconoce el valor de cada uno de sus estudiantes, y es ese sentido ético que lo lleva a diversificar su propuesta pedagógica para responder a las especificaciones de sus estudiantes, de modo de cautelar que todos ellos, alcancen aprendizajes relevantes y significativos. Este docente debe ser capaz de atender a la diversidad de su alumnado, fomentar la participación de ellos, con lo cual contribuye a la formación ciudadana y condiciones de equidad de género”. También se incorpora la perspectiva de género como una dimensión de análisis y con el lenguaje sexista”.</i>
- Sección perspectiva de género	7/20	Las formas específicas en que se incorpora la perspectiva de género son asociando el género con una dimensión de análisis a considerar; como temática en sí misma; con la visibilización del lenguaje sexista, como criterio general a considerar, con su incorporación al currículo del curso y las estrategias pedagógicas entre las principales. Un ejemplo relevante de la incorporación de la perspectiva de género como temática en sí es el siguiente, que lo desarrolla como contenido tanto en general como vinculado a las estrategias pedagógicas: <i>“Contenidos. 1.- La construcción de género en la cultura: Los roles de género, Género y poder, Estereotipos sexistas: el género como construcción social, La otredad de la homosexualidad. 2.- La relación de lo femenino y de lo masculino en la práctica cotidiana: Sexismo en el discurso, Sexismo en textos escolares, La mujer y el acceso a la educación formal y al espacio público, Convivencia y tolerancia”</i> entre otros contenidos considerados. Y como contenido asociado con las estrategias pedagógicas se plantea por ejemplo: <i>“Estrategias pedagógicas: Discusión socializada sobre construcción de género y prácticas cotidianas; Trabajo grupal y exposición sobre identificación de representaciones de lo femenino y masculino en variados lenguajes (verbales, no verbales, del arte, de la imagen, de la publicidad, de los medios de comunicación masiva, entre otros); Consideración de la temática de género a nivel del tema de los textos a analizar...”</i> .
- Recursos pedagógicos apoyo	2/20	
- Descripción del trabajo de Seminario	1/20	Esta asociado a sexo, en términos de considerar el sexo del alumando, como a continuación se señala: <i>“Diagnóstico del establecimiento del profesor alumno que realiza el seminario: El diagnóstico debe considerar: 1.- Del establecimiento educacional: a.-Datos generales: Nombre, dirección, rol, nombre del Director(a), caracterización de la planta de personal(incluida la dotación docente), niveles que atiende, cursos por nivel, matrícula general, por curso y género, JEC, proyectos, resultados del SIMCE, Focalización, aplicación del sistema de aseguramiento de la gestión escolar, planes remediales, etc.”</i>
- Descripción del seguimiento al aula	1/20	
- Evaluación de las y los profesores participantes	1/20	Sólo hay un caso que incluye la perspectiva de género y lo hace asociado a la evaluación de los contenidos de <i>“género y ciudadanía”</i> .

Subsector: Educación Matemática

Nº: 23

Nº de propuestas sobre el total ¿Cómo se incorpora?

- Resumen	5/23	La perspectiva de género se incorpora como criterio general vinculado a los objetivos fundamentales transversales y a contenidos específicos como ciudadanía. Un ejemplo es el siguiente: <i>“concientes de la importancia y trascendencia de algunos elementos de la formación, como lo son los Objetivos Fundamentales Transversales, aspectos relacionados con la ciudadanía y la variable género, es que en esta oportunidad, se han agregado estos elementos en la configuración del programa de trabajo sin perjuicio de considerar que todos ellos deben formar parte intrínseca de todos y cada uno de los módulos del plan de formación, a propósito del llamado que la licitación hace al respecto”</i> .
- Marco Teórico	3/23	La forma en que se incluye la perspectiva de género es como criterio general vinculado a los objetivos fundamentales transversales. Un ejemplo de ello es el extracto: <i>“se agrega la formación pedagógica que, ineludiblemente acompaña la generación de procesos de aprendizaje efectivos incluidos los aspectos valóricos que esta profesión considera entre los cuales recibe una especial connotación lo relacionado con la responsabilidad social, la variable género y los Objetivos Fundamentales Transversales”</i> .
- Objetivos Generales y específicos	7/23	En esta sección el género se incluye vinculado a objetivos específicos que mencionan los OFT y se plantea por ejemplo: <i>“Desarrollen competencias para articular el tratamiento de los Objetivos Fundamentales Transversales a su quehacer docente, en el ámbito de su disciplina, de manera que: incorporen la perspectiva de género y atiendan las necesidades educativas especiales en sus actividades docentes”</i> .
- Contenidos disciplinarios y didácticos y sus fundamentos	7/23	La forma de incorporación de la perspectiva de género es como criterio general asociado con los OFT, algunas veces como sinónimo de sexo. El ejemplo a continuación apunta a ello: <i>en un módulo de geometría se propone “Valorar la importancia del respeto y consideración de las diferencias individuales tanto de tipo cognitivo, social, cultural, de género y otras”</i> .
- Propuesta metodológica general	7/23	Las formas de inclusión son como criterio general, como visibilización del aporte de las mujeres, como dimensión de análisis, como temática asociada a ciudadanía y diversidad. Un ejemplo de su inclusión como visibilización del aporte de las mujeres puede observarse en el ejemplo a continuación: <i>“Respecto a la perspectiva de género ésta se trabajará de forma transversal en cada uno de los módulos, dándole especial énfasis en el módulo de Tratamiento de la Información, en el que se analizarán diversos datos sobre el aporte y el grado de participación de las mujeres en el área de matemáticas y en el área de ciencias en distintos países. El tercer aspecto a trabajar será el de analizar algunas iniciativas tanto desde el ámbito científico (como son el Encuentro de Mujeres y Matemáticas, las conferencias Emmy Noether, la Association for Woman in Mathematics, el Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género, etc...), como el ámbito de políticas públicas, que trabajan con el objetivo de hacer más visible el trabajo de las mujeres en el área de la ciencia e incentivar su participación en diversos ámbitos científicos en los que todavía existe una discriminación”</i> .
- Sección perspectiva de género	17/23	Las formas de inclusión del género son como criterio general a considerar ligado a los OFT, como temática asociada con ciudadanía, como temática en sí a tratar en seminarios, como dimensión de análisis de problemas y como estrategia metodológica a incorporar en el CV. Esta última forma de inclusión del género a pesar de no ser frecuente resulta relevante como se observa en el texto siguiente: <i>“abrir un espacio sobre la perspectiva de formación ciudadana la que ha de estar vinculada a la perspectiva de género. En este sentido se ha de apostar por una formación ciudadana que apunte a comprender la democracia como un referente en</i>

la formación valórica de un sujeto. 1.- *Objetivos Generales*, • *Analizar críticamente el sentido y significado del concepto y enfoque de género dentro del contexto escolar nacional.* • *Validar el enfoque de género como una estrategia metodológica válida para la generación de contextos de mayor equidad educacional.* • *Proponer el diseño de estrategias de enseñanza, centradas en el contexto educativo que incorporen el concepto y enfoque de género. Valorar la importancia social y humana de la formación ciudadana en el desarrollo personal y de manera preferente en el ejercicio docente.* Otra forma de inclusión del género frecuente en este subsector es la de asociar el género con la visibilización del aporte de mujeres y varones a las ciencias y las matemáticas en específico. Puede observarse el siguiente ejemplo: “La perspectiva de género se trabajará en los diversos módulos planteados a través de los aportes que tanto hombres como mujeres han contribuido en el desarrollo de la matemática, la tecnología y de la sociedad”.

- Recursos pedagógicos apoyo 3/23

Se incluye explícitamente el género en términos de recursos pedagógicos, principalmente referidos a bibliografía que trabaja el tema de género y matemáticas, alguna bibliografía específica de género o algún video. Por ejemplo: “Videos relativos a educación matemática y a Género (SERNAM)”.

- Descripción del trabajo de Seminario 0/23

No hay mención del género.

- Descripción del seguimiento al aula 2/23

Los casos que incorporan género en esta sección y lo hacen señalando que es una temática a considerar entre los criterios para desarrollar el trabajo de seguimiento en el aula.

- Evaluación de las y los profesores participantes 0/23

No hay mención del género.

Subsector: Estudio y comprensión de la Naturaleza

Nº: 20

Nº de propuestas sobre el total

¿Cómo se incorpora?

- Resumen

6/20

La forma en que se hace en esta sección es asociado con los OFT como criterio general a considerar, como dimensión de análisis de la realidad, como temática en sí a trabajar en seminarios, como sinónimo de sexo y como forma de visibilizar el aporte de las mujeres. El extracto a continuación nos muestra estas dos últimas formas de considerar el género: “Se trabajara en grupos mixtos para fortalecer respeto mutuo entre géneros, se consignará responsabilidades sin distinción de género, se darán tareas de respuesta mediata e inmediata a grupos de hombres y mujeres. Foros, discusiones y exposiciones tendientes a establecer argumentos que proscriban la discriminación. Establecer ejemplos de grandes inventos o descubrimientos donde se destaquen tanto científicos hombres como mujeres”.

- Marco Teórico

5/20

Su inclusión esta asociada a un subcontenido dentro de una temática particular, a los OFT como criterio general a considerar, y como asociado a la diversidad presente en el aula. Un ejemplo de incorporación del género como un subcontenido dentro de una temática particular, es el siguiente, en que dentro de un módulo de contenido sobre Grecia se plantea: “Grecia, desde la Edad Oscura hasta el fin de la Hólade: (contenidos) La Polis griega, las guerras entre las ciudades estados, la idea de imperio y civilización, la vida en la ciudad y

		<i>los derechos de los ciudadanos. El problema del género en el mundo griego. La organización social, económica y política. El período clásico y la democracia, entre otras formas de gobierno presentes en la Hélade”.</i>
- <i>Objetivos Generales y específicos</i>	10/20	Lo hacen asociando género principalmente con los OFT. También ligado al trabajo con la diversidad, como sinónimo de sexo y como dimensión metodológica a incorporar en el currículo. Un ejemplo de esto último se plantea en los objetivos específicos <i>“Desarrollar herramientas teórico prácticas que les permitan realizar una mirada crítica, analítica y reflexiva de su práctica, con relación a su forma de tratar la diferencia de género y conocer, valorar y aplicar estrategias metodológicas que permitan resaltar las diferencias de género en la enseñanza – aprendizaje de las ciencias”.</i>
- <i>Contenidos disciplinarios y didácticos y sus fundamentos</i>	6/20	Las formas de incorporación son asociado a una temática específica, sexualidad y ciudadanía, y como sinónimo de sexo. Un ejemplo de su asociación con la temática de sexualidad se observa a continuación: <i>“Módulo 6 Biología: Pubertad – Adolescencia – Educación para la Salud. Unidad Salud y sexualidad en el ser humano: Características de la pubertad: Ámbitos biológicos, psicológicos, sociales y culturales. Madurez y género como construcción social, hombre y mujer. Sexualidad, desarrollo sexual, pubertad, adolescencia, personalidad. Aparato reproductor, desarrollo y control hormonal, fertilidad, reproducción. Enfermedades de transmisión sexual. Control de la natalidad. Desarrollo embrionario. Actitud responsable frente a la sexualidad. Embarazo, maternidad y paternidad”.</i>
- <i>Propuesta metodológica general</i>	4/20	Los casos que incluyen género en esta sección lo hacen asociado con un criterio general a considerar ligado a los OFT, como sinónimo de sexo, como temática asociada con ciudadanía, con la presencia de un discurso no sexista. El ejemplo a continuación muestra la inclusión del género asociado a la temática de ciudadanía: <i>“Estrategias pedagógicas para que las y los docentes puedan vivir experiencias de discusión y debate de temáticas consideradas en el currículo escolar relativas a la Formación Ciudadana.: -Lectura de textos acordes a las temáticas de Ciudadanía y Género. - Realización de planificaciones de clases en las que los docentes puedan apreciar la aplicación de los conceptos de Participación democrática, diferencias de Género y sexo, discurso no sexista y participativo. - Revisión constante de las prácticas pedagógicas referidas a la democratización en el aula, el uso de discurso no sexista y la participación equitativa de niños y niñas”. Un ejemplo del uso del concepto de género como sinónimo de sexo es el siguiente: “Estrategias y procedimientos que permitan atender a la heterogeneidad de las y los profesores participantes: complementariamente realizaremos actividades de formación que apunten... al trabajo en grupos heterogéneos tanto en formación como en género”.</i>
- <i>Sección perspectiva de género</i>	19/20	Las formas de inclusión del género son: como criterio general a considerar ligado a los OFT, como temática asociada con ciudadanía y/o sexualidad, como temática en sí, como dimensión de análisis de problemas, como asociado al lenguaje sexista y como estrategia metodológica a incorporar en el currículo. Como temática en sí un ejemplo es el siguiente: <i>“Para incorporar la perspectiva de género en la Enseñanza de las Ciencias Naturales, se desarrollará un taller programado dentro del primer Módulo: Introducción, auto – evaluación y aspectos pedagógicos”. Otra forma relevante de incorporar el género en esta sección es como criterio metodológico a incorporar en la planificación de los programas de los cursos y del currículo por ejemplo: “Planificar programas desde la perspectiva de género para ser trabajado con alumnos y alumnas de los</i>

		<i>diferentes niveles de enseñanza básica. Reflexionar sobre el comportamiento de los profesores y profesoras sobre el trato cotidiano con sus alumnos y alumnas, en relación con el lenguaje oral que utilizan, omitiendo al sujeto femenino”.</i>
- Recursos pedagógicos apoyo	2/20	Los casos que incorporan género en esta sección lo hacen señalando bibliografía de género a considerar.
- Descripción del trabajo de Seminario	2/20	Lo hacen usándolo como sinónimo de sexo y el otro señalando que el género es uno de los ejes temáticos posibles de trabajar, como en el ejemplo siguiente: “Se privilegiarán temas relacionados con el manejo de problemas disciplinarios y de aprendizaje en el aula, estrategias didácticas que tengan que ver con el desarrollo de una cultura tolerante, empática con las diferencias de género y con la planificación y diseño de estrategias didácticas que mejoren los aprendizajes de Estudio y Comprensión de la Sociedad, NB3, NB4, NB5, NB6. Se pondrán a disposición de las profesoras y profesores que aprenden siete secciones del seminario cuyos ejes temáticos serán los siguientes: (1) el uso de los textos de estudio para mejorar los aprendizajes, (2) como insertar la perspectiva del género mediante contenidos de Estudio y Comprensión de la Sociedad, NB3, NB4, NB5, NB6, (3) la adquisición y el cumplimiento de los Objetivos Fundamentales Transversales del Currículum del Segundo Nivel de la Educación General Básica (NB3, NB4, NB5, NB6) mediante el aprendizaje de los contenidos disciplinarios del subsector, (4) diseño de instrumentos de evaluación para Estudio y Comprensión de la Sociedad, NB3, NB4, NB5, NB6, (5) estrategias didácticas relacionadas con los contenidos del subsector que vayan en apoyo a la solución de problemas de la disciplina escolar y de la convivencia entre los niños, las niñas y adolescentes, (6) Estrategias de planificación y evaluación (aplicando especialmente el paradigma de la evaluación auténtica) de los contenidos cognitivos, actitudinales y procedimentales del subsector, (7) solución a problemas escolares relevantes, especialmente de aprendizaje, del subsector en la comunidad educativa a la que la profesora o el profesor pertenece la mayor parte de su tiempo”.
- Descripción del seguimiento al aula	1/20	Sólo hay un caso que incluye la perspectiva de género y lo hace asociado a los OFT y la diversidad.
- Evaluación de las y los profesores participantes	0/20	No hay mención del género.

Subsector: Estudio y comprensión de la Sociedad

Nº: 10

	Nº de propuestas sobre el total	¿Cómo se incorpora?
- Resumen	6/10	La forma en que incluyen género es como criterio general y ligado a los OFT.
- Marco Teórico	4/10	Lo incluyen en tanto criterio general, como temática asociada con sexualidad.
- Objetivos Generales y específicos	6/10	Incluyen género en los objetivos, especialmente asociado a los OFT y la diversidad, como por ejemplo, “Desarrollen competencias para articular a su quehacer docente en el ámbito de la comprensión del medio social, el tratamiento de los Objetivos Fundamentales Transversales, de manera que: Incorporen la perspectiva de género en sus actividades docentes”.
- Contenidos disciplinarios y didácticos y	9/10	Incluyen género como dimensión de análisis, como subtema dentro de contenido más general trabajado,

sus fundamentos

asociado a la temática de ciudadanía. Un ejemplo de su inclusión como una temática en sí es el siguiente: "contenidos disciplinarios: Identidad y Género: *"Procesos Identitarios y de Género: conceptualización y desarrollo histórico. Las representaciones sociales e históricas de género, roles, sistemas de pensamiento, actitudes. - organización de pautas de interacción social e histórica desde los procesos identitarios y de género."* Contenidos didácticos: *Elaboración de articulaciones curriculares para la intervención y trabajo de las temáticas de identidad y género a partir de los Contenidos Mínimos Obligatorios*".

Otro ejemplo de la inclusión del género como dimensión de análisis se observa en el extracto a continuación: *"Chile Actual: problemas y desafíos- - Los problemas de la integración social en Chile: perspectivas de clase, género y étnica"*.

- Propuesta metodológica general 4/10

La forma de incorporarlo es asociada a los OFT, dimensión análisis realidad, presencia paritaria de mujeres y varones. De esta última, observar el ejemplo a continuación: *"Trabajo de equipo. A partir de las recomendaciones de los especialistas, se estimulará la discusión entre los asistentes a objeto de evaluar la pertinencia, aplicabilidad y productividad de diseños específicos de enseñanza organizados sobre los núcleos temáticos. La intención es trabajar contenidos complementarios pero diferentes multiplicando los beneficios del esfuerzo conjunto una vez que se compartan los resultados. Esta práctica, además de estimular los OFT, facilitan el cultivo de habilidades sociales, estimulan el ejercicio de la síntesis, inducen al logro de acuerdos, ofrecen entrenamiento para escuchar y respetar opiniones diferentes a las propias, obligan a la coordinación de esfuerzos, promueven el respeto mutuo y la convivencia paritaria entre géneros"*.

- Sección perspectiva de género 10/10

Las formas de inclusión del género presentes en esta sección son como dimensión de análisis, asociado a la visibilización del aporte de las mujeres, a ser considerado en la planificación curricular, en el proceso de enseñanza aprendizaje como una variable a considerar, ligado a los OFT, relacionado con la temática de ciudadanía, como contenido en sí que se trabaja en un módulo específico. Y de manera excepcional hay un caso en que derivado de un marco normativo de género y educación se propone la incorporación del género de manera transversal a los contenidos y estrategias pedagógicas, señalando por ejemplo: *"De acuerdo a este marco contextual, se plantean los siguientes objetivos. Los alumnos-maestros deberán ser capaces de: 1. Abstractar, analizar y sintetizar los contenidos fundamentales acerca de la "perspectiva de género" mediante análisis e interpretación de textos relevantes a nivel mundial y especialmente a nivel latinoamericano y nacional, tanto clásicos como actuales. 2. Aplicar la perspectiva de género en la práctica pedagógica de aula mediante la planificación y desarrollo de actividades docentes de una manera transversal a los subsectores de aprendizaje, incorporando metodologías participativas, reflexivas, de acuerdo a los intereses de los estudiantes. 3. Planificar actividades intersubsectoriales relacionadas con la perspectiva de género, tanto a nivel de escuela como de interescolas tales como, charlas, foros, obras de teatro, exposiciones con la participación de Padres, Apoderados y la comunidad. Estrategias Pedagógicas: 1. Análisis de textos. Se utilizará una técnica de análisis de textos (lectura, separación de párrafos, titulación de párrafos, síntesis, interpretación, extrapolación y valoración). Este procedimiento se empleará para la lectura de textos escogidos que se le entregará a los/as maestros/as y les permitirá ampliar sus competencias de análisis y síntesis. 2. Discusión. Sobre la base de las lecturas y las experiencias de maestros/as, se analizarán situaciones, temas, experiencias relacionadas con el género desde la perspectiva del respectivo subsector. 3. Talleres grupales.*

		<p><i>Con la incorporación de la problemática y perspectiva de género, los/as profesores/as planifican actividades, metodologías, tanto para el aula como para la comunidad. 4. Informes individuales. Cada profesor/a entregará un pequeño ensayo sobre un punto de interés personal relativo a la perspectiva de género. Este informe deberá ser escrito y de acuerdo al tiempo y al contexto del curso, podrá leerse en clases". Esto último aparece como elemento excepcional en el conjunto de los subsectores. En varios casos se plantea la incorporación del género como dimensión de análisis: "Incorporar la categoría de género como instrumento de análisis en el proceso de enseñanza – aprendizaje de las ciencias sociales" y otro ejemplo: "Análisis de la categoría de género como instrumento metodológico de análisis de las relaciones sociales".</i></p>
- Recursos pedagógicos apoyo	1/10	Sólo hay un caso que incluye la perspectiva de género.
- Descripción del trabajo de Seminario	1/10	Se incorpora la perspectiva de género usándolo como sinónimo de sexo.
- Descripción del seguimiento al aula	1/10	Se incluye la perspectiva de género asociada a los OFT.
- Evaluación de las y los profesores participantes	0/10	No hay mención del género.

V.2. Niveles de incorporación del Enfoque de Género en los Programas de Postítulo de mención: la perspectiva de los actores en seis Universidades

V.2.1 Caracterización del nivel de incorporación del Enfoque de Género en los documentos de propuestas de los Programas de Postítulo en seis Universidades seleccionadas

De un total de 76 cursos de Postítulos de Mención en las versiones 2006-2007 y 2007-2008, el CPEIP seleccionó 6 Universidades, correspondientes al 35,5% del total de universidades, para el desarrollo de la segunda fase del estudio. Estas son: Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Católica del Maule; Universidad Católica de Temuco, Universidad de Concepción; Universidad de la Frontera y Universidad de La Serena.

La siguiente tabla muestra el total de cursos de Postítulo por universidad para las versiones 2006-2007 y 2007-2008:

Selección Seis Universidades - II Fase de Estudio							
Año	Nº de cursos por Universidad						Total de Cursos
	PUCV	UC Maule	UC Temuco	U Concepción	UFRO	U La Serena	
Año 2006	1	3	1	1	3	2	11
Año 2007	2	2	3	4	3	2	16
Total	3	5	4	5	6	4	27

Los cursos de Postítulo de Mención están dirigidos a la formación de los y las docentes que ejercen en el Segundo Ciclo de Educación Básica. Dichos cursos se dictan para cuatro subsectores de aprendizaje: Lenguaje y Comunicación (LYC); Educación Matemáticas (EDM); Estudio y Comprensión de la Naturaleza (ECN) y Estudio y Comprensión de la Sociedad (ECS).

La siguiente tabla muestra la distribución de cursos por Universidad según subsector. Veintisiete es el total de cursos ofrecidos para los cuatro subsectores. La oferta mayor corresponde al subsector Educación Matemática con nueve propuestas. En el extremo opuesto, la oferta menor es para el subsector de Estudio y Comprensión de la Sociedad con sólo tres propuestas.

Nº de Cursos por Universidad según Subsector						
Universidad Nº de Cursos	Subsector				Total de Cursos	
	Lenguaje y Comunicación LYC	Educación Matemáticas EDM	Estudio y Comprensión de la Naturaleza ECN	Estudio y Comprensión de la Sociedad ECS		
PUCV	1	2	0	0	3	

UC Maule	1	2	2	0	5
UC Temuco	2	1	1	0	4
U Concepción	1	2	1	1	5
UFRO	1	2	2	1	6
U La Serena	2	0	1	1	4
Total Subsectores	8	9	7	3	27

Nivel de incorporación de Género en las Propuestas de Postítulo de Mención, según Universidad

Con el objeto de determinar el nivel de incorporación del enfoque de género en las Propuestas de Postítulo de Mención de las seis Universidades seleccionadas, se realizó un análisis sobre la base de los documentos de Propuesta Técnica que cada una de ellas presenta²⁹. Los resultados que emergen a partir del análisis de género aplicado a dichos documentos, se ordenan de acuerdo a:

- Formación en género del recurso humano que dicta los cursos de Postítulo de Mención.
- Uso de Lenguaje Sexista y palabra Género en los documentos de Propuestas de Postítulo.
- Presencia de Género en las distintas secciones que conforman el documento de Propuestas de Postítulo de Mención.
- Formación en género del recurso humano que dicta los cursos de Postítulo de Mención.

Respecto de los equipos de académicos docentes a cargo de dictar los distintos cursos de los programas de Postítulo de Mención ofrecidos por la Universidades seleccionadas, se observa que sólo el 18,5% de un total de 27 cursos de postítulo, cuenta con docentes especializados en la temática de género³⁰. La baja formación en género del recurso humano a cargo de dictar los cursos de Postítulos de Mención podría incidir en una adecuada implementación del enfoque de género en los cursos ofrecidos.

²⁹ En la Propuesta Técnica se detalla en qué consiste y cómo se implementará el curso de Postítulo ofrecido para los y las docentes del segundo ciclo de Educación Básica.

³⁰ En la Propuesta Técnica, las Universidades deben presentar los antecedentes curriculares del recurso humano que dictará los cursos de Postítulo de Mención. Se revisó la cantidad de académicos que poseían formación en género, medido por la presencia de cursos y/o publicaciones y/o grado académico en la temática de género.

N° de cursos con profesores con CV de Género en cursos de Postítulo según Universidad								
CV de Género	Universidades						Total de cursos con profesores con CV de Género	
	PUCV	UC Maule	UC Temuco	U Concepción	UFRO	U La Serena	Nº	%
Sin CV de Género	3	5	4	3	4	3	22	81,5
Con CV de Género	0	0	0	2	2	1	5	18,5
Total de Cursos	3	5	4	5	6	4	27	100

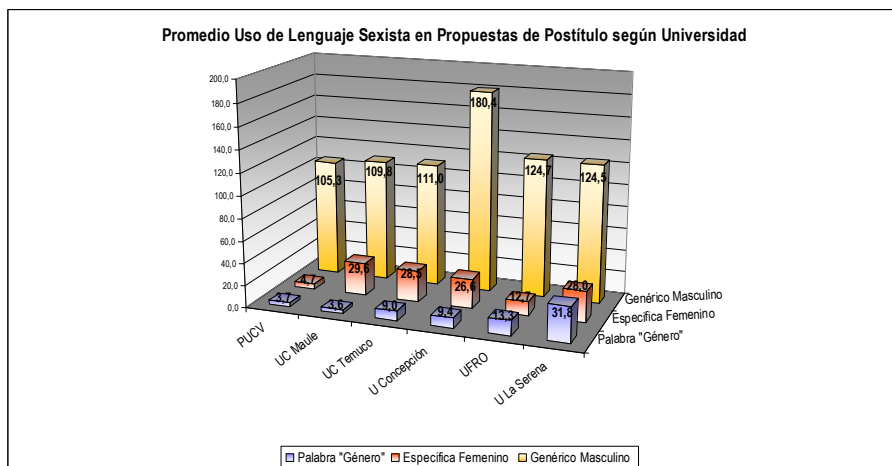
- Uso del Lenguaje Sexista y palabra Género en los documentos de Propuestas de Postítulo.

Todos los documentos de Propuesta de Postítulo presentan el uso del genérico masculino como modo básico para referirse a la realidad que expresan³¹. En efecto, todos utilizan el genérico masculino en, al menos, dos tercios del documento, invisibilizando la presencia de las mujeres en gran parte del mismo. Sólo el tercio restante, o una menor fracción del documento, presentan un tipo de escritura que especifica la presencia de lo femenino.

Respecto del uso de la palabra Género, en promedio, la palabra es poco usada en el documento de propuesta de postítulo³². En el mejor de los casos se usa la palabra género en un tercio del total del documento de propuesta; esto ocurre en las propuestas elaboradas por la Universidad de La Serena. El escaso uso de esta palabra podría indicar un bajo nivel de menciones o referencias al enfoque de género en cuanto a su incorporación en los contenidos dirigidos a la formación profesional de las y los docentes.

³¹ El uso del Lenguaje Sexista en los documentos de Propuestas de Postítulo se compone de: i) Lenguaje que especifica lo masculino, medido por el número de palabras, hombres+profesores+alumnos+niños, usadas para referirse a hombres y mujeres, esto es, incluyendo a las mujeres en cada una de las categorías antes mencionadas. ii) Lenguaje que especifica lo femenino, medido por el número de palabras, mujeres+profesoras+alumnas+niñas +los/as, usadas para explicitar la presencia de lo femenino.

³² El uso de la palabra Género está dado por el número de veces que aparece la palabra. El conteo de la palabra género fue sólo en su acepción correspondiente a la teoría de género (es decir, la palabra género usada, por ejemplo, como "género literario" no se contabilizó).



- Presencia de Género en las distintas secciones del documento de Propuestas de Postítulo³³:

De un total de diez secciones que componen el documento de Propuesta Técnica de los Postítulos de Mención, aquellas que más incluyen género son: la sección de los Objetivos Generales y Específicos que presenta una inclusión del 70,4% de un total de veintisiete propuestas analizadas. Por cierto, la sección de Género, donde 25 del total de 27, equivalente al 92,6%, incluyen género en esta sección³⁴.

La sección referida a la Evaluación de los Profesores Participantes no presenta género en ninguna propuesta. Así, no habría ninguna Universidad, de las seleccionadas, que manifieste en la propuesta técnica que elabora, la utilización de criterios del enfoque de género al momento de evaluar a los/as profesores-alumnos.

Secciones del Documento Propuestas de Postítulo en que aparece Género								
Secciones en Propuestas de Postítulos	Cursos según Universidades						Total Cursos según sección en que aparece Género	Porcentaje de cursos según secciones con Género
	PUCV	UC Maule	UC Temuco	U Concepción	UFRO	La Serena		
Resumen	0	0	2	3	3	2	10	37,0

³³ El documento de Propuestas Técnica está formado por un total de 10 secciones referidas a los contenidos y la metodología pedagógica a implementar en el curso de Postítulo. Estas son: Resumen, Marco Teórico, Objetivos Generales y Específicos; Contenidos Disciplinarios y Didácticos; Propuesta Metodológica; Recursos Pedagógicos, Trabajo de Seminario; Seguimiento y acompañamiento en el Aula y Evaluación de los Profesores Participantes. La sección de Propuesta Metodológica contiene un apartado referido al Género, donde se indican las acciones a realizar para incorporar el enfoque de género en el programa de postítulo.

³⁴ Para medir la inclusión de género en el documento de Propuesta Técnica de los Postítulos de Mención, el indicador usado es el número de veces en que aparece la palabra género en las distintas secciones que componen el documento. Al igual que en el caso de uso de la palabra género, el criterio para contabilizar la palabra es su referencia a la teoría de género.

Marco Teórico	1	0	0	2	2	1	6	22,2
Obj. Gral/Espec.	3	3	4	3	2	4	19	70,4
Contenidos Disciplinarios/ Didácticos	1	1	1	1	3	4	11	40,7
Prop. Metodológica	0	0	1	1	3	2	7	25,9
Sección Género	3	4	4	4	6	4	25	92,6
Recursos Pedagógicos	0	0	0	3	1	0	4	14,8
Trab. Seminarios	0	0	0	0	1	3	4	14,8
Seguimiento/ acompañamiento Aula	0	0	0	2	2	0	4	14,8
Evaluación Profesores Participantes	0	0	0	0	0	0	0	0
Total del Cursos por Universidad	3	5	4	5	6	4	27	100

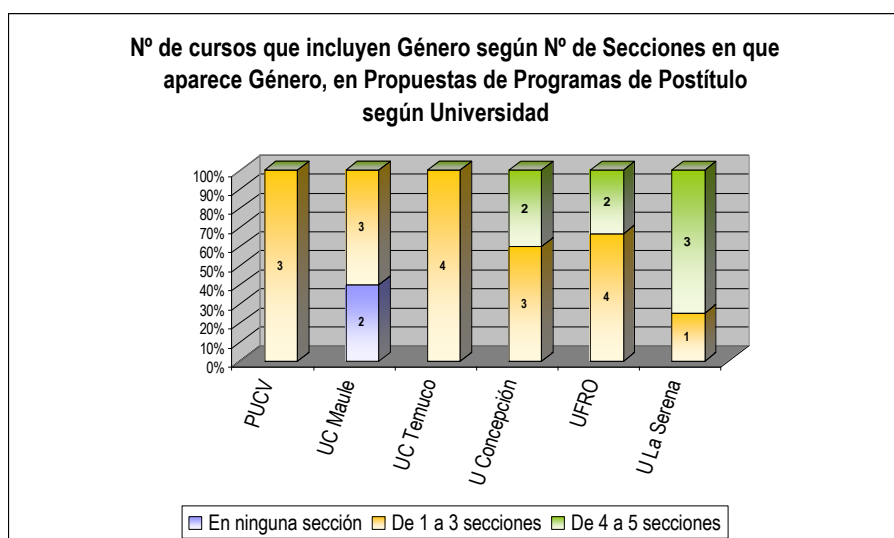
Analizando las secciones de forma agregada, de un total de 9 secciones que conforman las propuestas de Postítulos de Mención (excluyendo la sección de género), el máximo de secciones en que se incluye género es sólo en cinco. Ello significa que no hay ninguna propuesta técnica que incluya género en todas las secciones del documento técnico³⁵.

Número de Cursos en que aparece género según Número de Secciones (excluyendo sección de género) por Universidad							
Universidad	N° Secciones en que aparece género					Total de Cursos	
	Ninguna	1	2	3	4		5
PUCV	0	1	2	0	0	0	3
UC Maule	2	2	1	0	0	0	5
UC Temuco	0	1	2	1	0	0	4
U Concepción	0	1	0	2	2	0	5
UFRO	0	2	0	2	1	1	6
U La Serena	0	0	0	1	2	1	4

³⁵ El análisis excluye la sección de género, en función de conocer en qué otras secciones del documento, aparte de la sección de género, se incluye género.

Total de Secciones	2	7	5	6	5	2	27
Total Cursos	2	18			7		27

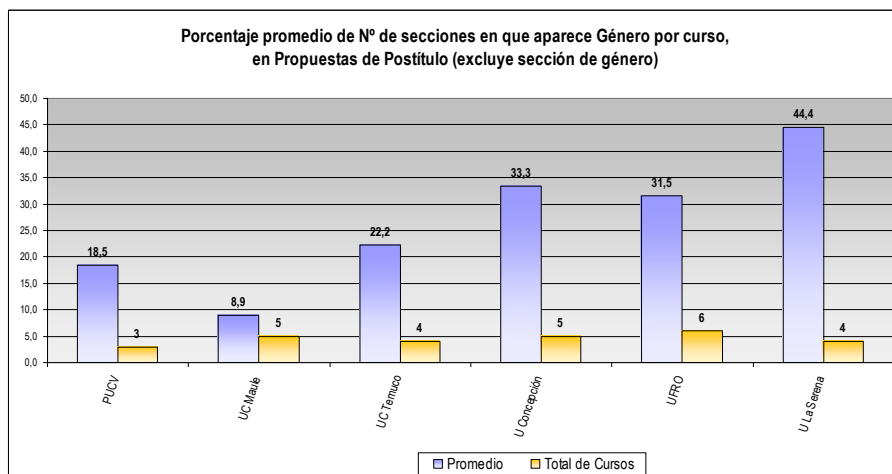
Al separar las secciones por tramos, desde aquellas propuestas que no incorporan género en “ninguna parte del documento”; las que lo incorporan de “1 a 3 secciones” del documento, hasta aquellas que incluyen género de “4 a 5 secciones” –que es el máximo de secciones en que se incorpora género en el documento de propuesta técnica- se observa una distribución como la que muestra el gráfico siguiente:



Dos propuestas técnicas no incorporan género en ninguna parte del documento. La mayor parte de las propuestas analizadas (18) incluyen género de “1 a 3 secciones” que componen el documento de propuesta técnica. Finalmente siete lo incluyen de “4 a 5 secciones”.

Ahora bien, al comparar el nivel de incorporación de género en las propuestas técnicas por Universidad, el porcentaje promedio de número de secciones en que aparece género por curso de postítulo indica que es la Universidad de La Serena la que incluye la mayor cantidad de palabras de género, en un 44,4% del total de propuestas técnicas que presenta³⁶.

³⁶ El “porcentaje promedio de número de secciones en que aparece género por curso de postítulo” indica el promedio de veces en que las propuestas por Universidad incluyen género según el total de propuestas que cada institución presenta. La cifra en porcentaje permite comparar los promedios por Universidad, puesto que cada una presenta un total diferente de cursos. Así por ejemplo, de un total de 3 propuestas presentadas por la Universidad de La Serena, el porcentaje promedio de veces que se incluye género en las tres propuestas es de un 44,4%. En el extremo opuesto, la Universidad del Maule, que presenta cinco propuestas, el porcentaje promedio de inclusión de género para el total de estas propuestas es de sólo un 8,9%.



Nivel de incorporación de Género en las Propuestas de Postítulo de Mención, según Subsector

Los resultados que emergen a partir del análisis de género aplicado a los documentos de Propuesta Técnica según subsector de aprendizaje, presentados por las seis Universidades seleccionadas, se ordenan de acuerdo a:

- Formación en género del recurso humano que dicta los cursos de Postítulo de Mención.
- Uso de Lenguaje Sexista y palabra Género en los documentos de Propuestas de Postítulo.
- Presencia de Género en las distintas secciones que conforman el documento de Propuestas de Postítulo de Mención.
- Formación en género del recurso humano que dicta los cursos de Postítulo de Mención.

De un total de veintisiete cursos dictados sólo cinco cursos cuentan con docentes especializados en la temática de género dentro del equipo de académicos docentes. Educación Matemática es el subsector que concentra la mayor cantidad de profesionales con formación en la especialidad de género, equivalente a un 33,3%, del total de cursos ofrecidos para dicho subsector. Por su parte el subsector de Estudio y Comprensión de la Sociedad no cuenta con profesionales que posean alguna formación en género.

N° de cursos con profesores con CV de Género en cursos de Postítulo según Subsector					
Subsectores	CV de Género				Total de Cursos por Subsector
	Sin CV de Género		Con CV de Género		
	Nº	%	Nº	%	
LYC	7	87,5	1	12,5	8
EDM	6	66,6	3	33,3	9
ECN	6	83,6	1	16,3	7
ECS	3	100,0	0	0	3
Total de cursos con profesores con CV de Género	22	81,5	5	18,5	27

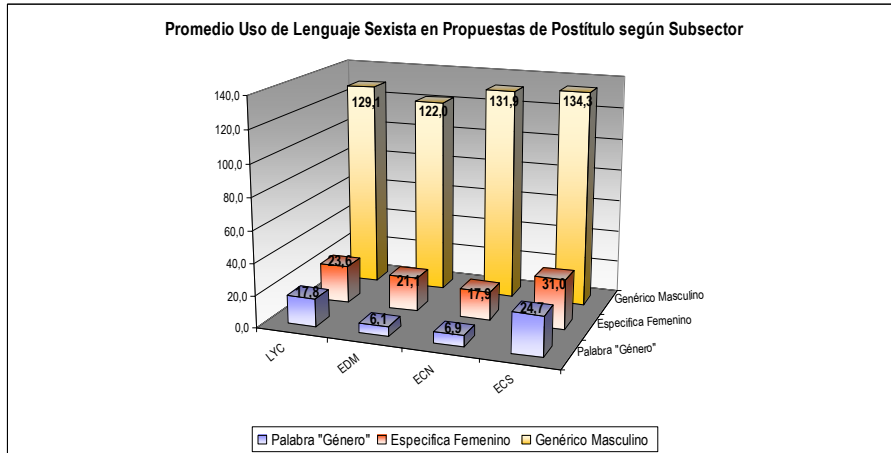
- Uso del Lenguaje Sexista y palabra Género en los documentos de Propuestas de Postítulo.

Todos los documentos de Propuesta de Postítulo, sin excepción e independiente del subsector al que pertenezcan, presentan el uso del genérico masculino como modo básico para referirse a la realidad que expresan³⁷. Al igual que los resultados arrojados según Universidad, todas las propuestas utilizan el genérico masculino en, al menos, dos tercios del documento, invisibilizando la presencia de las mujeres en gran parte del mismo. Sólo el tercio restante, o una menor fracción del documento, presentan un tipo de escritura que especifica la presencia de lo femenino.

Respecto del uso de la palabra Género, en promedio, la palabra es poco usada en el documento de propuesta de postítulo³⁸. Donde más se utiliza la palabra género, en promedio, es en el subsector de Estudio y Comprensión de la Sociedad, equivalente a un tercio del total del documento de propuesta.

³⁷ La metodología que se usa para conocer el uso del Lenguaje Sexista en los documentos de Propuestas de Postítulo según subsector se explica en la nota a pie de página número 3.

³⁸ La metodología usada para conocer el uso de la palabra Género se explica en la nota a pie de página número 4.



- Presencia de Género en las distintas secciones del documento de Propuestas de Postítulo³⁹:

La distribución, según subsector, de la palabra género en las distintas secciones del documento se detalla en el cuadro siguiente. Cabe destacar que la sección “Evaluación de los Profesores Participantes” no presenta género en ninguna propuesta.

Secciones del Documento Propuestas de Postítulo en que aparece Género según Subsector				
Secciones en de Propuestas Postítulos	Cursos según Subsector			
	LYC	EDM	ECN	ECS
Resumen	1	3	3	3
Marco Teórico	2	2	2	0
Obj. Gral/Espec.	8	4	4	3
Contenidos Disciplinarios/ Didácticos	5	2	2	2
Prop.	4	1	0	2

³⁹ Las secciones que componen el documento de Propuesta de Posítulo son: Resumen, Marco Teórico, Objetivos Generales y Específicos; Contenidos Disciplinarios y Didácticos; Propuesta Metodológica; Recursos Pedagógicos, Trabajo de Seminario; Seguimiento y acompañamiento en el Aula y Evaluación de los Profesores Participantes. La sección de Propuesta Metodológica contiene un apartado referido al Género, donde se indican las acciones a realizar para incorporar el enfoque de género en el programa de postítulo.

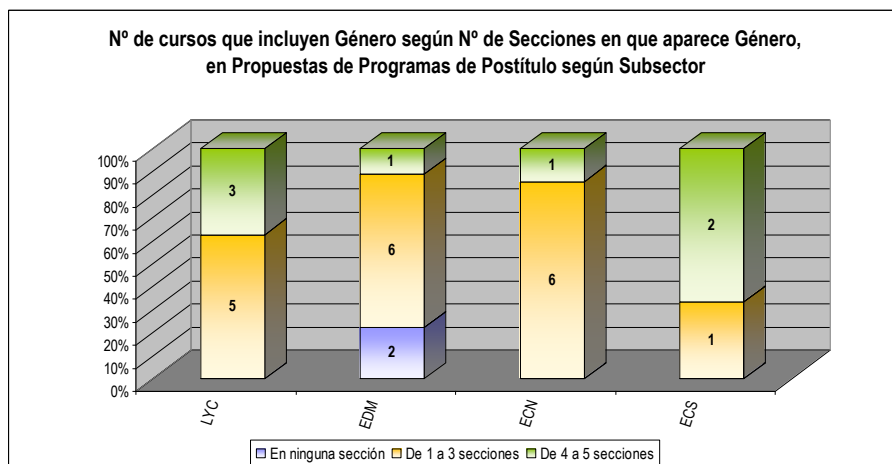
Metodológica				
Sección Género	7	8	7	3
Recursos Pedagógicos	1	2	1	0
Trab. Seminarios	2	0	1	1
Seguimiento/ acompañamiento Aula	0	2	1	1
Evaluación Profesores Participantes	0	0	0	0
Total del Cursos por Universidad	8	9	7	3

Tal como se mencionó anteriormente, de un total de 9 secciones que conforman las propuestas de Postítulos de Mención (excluyendo la sección de género), el máximo de secciones en que se incluye género es sólo en cinco⁴⁰.

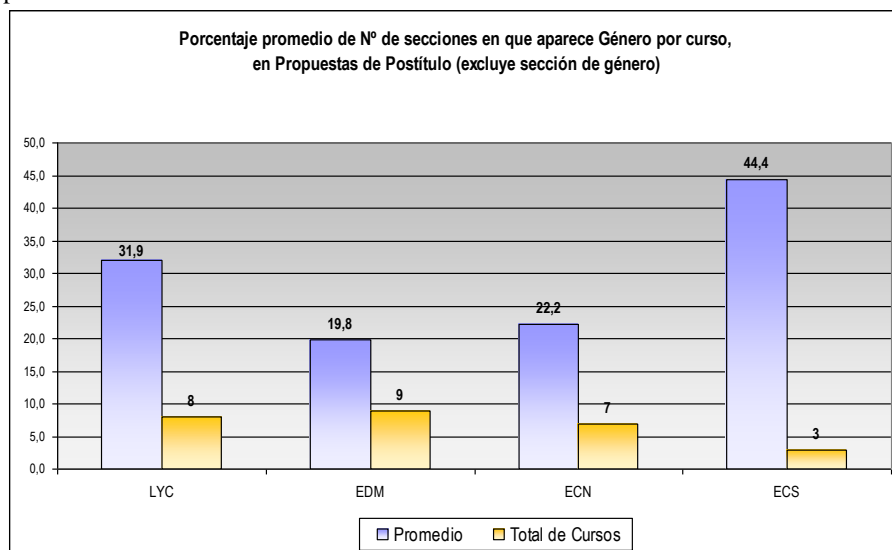
Número de Secciones en que aparece género (excluyendo sección de género) en Propuestas de Postítulo							
Subsector	Nº Secciones en que aparece género					Total de Cursos	
	Nº de Cursos	Ninguna	1	2	3		4
LYC	0	1	3	1	2	1	8
EDM	2	2	2	2	1	0	9
ECN	0	4	0	2	1	0	7
ECS	0	0	0	1	1	1	3
Total de Secciones	2	7	5	6	5	2	27
Total Cursos	2	18			7		27

Separando las secciones por tramos, se observa que la gran mayoría, esto es 18 propuestas, incluyen género de “1 a 3 secciones” del documento. Hay dos propuestas correspondientes al subsector de “Educación Matemática” que no incluyen la palabra género en ninguna otra sección del documento distinta de la sección de género. Por su parte, de un total de 3 propuesta pertenecientes al subsector de “Estudio y Comprensión de la Sociedad” dos de ellas utilizan la palabra género en “4 a 5 secciones” del documento –que es el máximo de secciones en que se incorpora género en el documento de propuesta técnica–.

⁴⁰ El análisis excluye la sección de género, en función de conocer en qué otras secciones del documento, aparte de la sección de género, se incluye género.



El porcentaje promedio de número de secciones en que aparece género por curso de postítulo indica que es “Estudio y Comprensión de la Sociedad” el subsector que incluye la mayor cantidad de palabras de género, en un 44,4% del total de propuestas técnicas que presenta⁴¹.



⁴¹ El “porcentaje promedio de número de secciones en que aparece género por curso de postítulo” indica el promedio de veces en que las propuestas por Universidad incluyen género según el total de propuestas que cada institución presenta. La cifra en porcentaje permite comparar los promedios por Universidad, puesto que cada una presenta un total diferente de cursos. Así por ejemplo, de un total de 3 propuestas presentadas por la Universidad de La Serena, el porcentaje promedio de veces que se incluye género en las tres propuestas es de un 44,4%. En el extremo opuesto, la Universidad del Maule, que presenta cinco propuestas, el porcentaje promedio de inclusión de género para el total de estas propuestas es de sólo un 8,9%.

V.2.2 La incorporación del enfoque de género en los Postítulos de Mención desde la perspectiva de los actores en seis universidades

Se presenta a continuación la opinión de los actores involucrados en los cursos de Postítulos de Mención en las seis Universidades seleccionadas sobre el nivel de incorporación del enfoque de género en los cursos del programa. Estos actores son los/as Coordinadores/as Institucionales, los/as Coordinadores/as Académicos/as y los/as Académicos/as Docentes⁴². Estos actores son los que componen los equipos académicos en las universidades involucrados en los programas de Postítulo de Mención.

Inserción Institucional de los cursos

Los cursos de Postítulos de Mención se insertan en las Universidades involucrando un conjunto de instancias que pueden ser centrales (por ejemplo, la vicerrectoría de asuntos estudiantiles) y/o facultades, institutos y escuelas; tanto de pedagogía como de las disciplinas de especialización de los mismos. Por ende, los cursos pueden depender académicamente de la facultad correspondiente a la disciplina que dictan, o estar insertos directamente en la facultad de educación de cada Universidad. Así por ejemplo, para el subsector de Educación Matemática, el curso de postítulo puede ser parte de la Facultad de Ciencias, específicamente del Instituto de Matemática, como es el caso de la PUC de Valparaíso o depender de la Facultad de Ingeniería como es el caso de la Universidad Católica de Temuco. Cuando el postítulo depende de la facultad especialista en la disciplina, esta dependencia es en términos académicos; los aspectos de gestión y administración quedan a cargo de la facultad de Educación. Desde allí se realizan por ejemplo gestiones como la difusión y convocatoria del alumnado a través de medios virtuales como la página Web de la Universidad y del CPEIP y la prensa local. Todo ello queda a cargo de la facultad de Educación de cada Universidad bajo la figura del/a Coordinador/a Institucional del postítulo.

Sin embargo, sucede también que hay diferentes Postítulos que se dictan en la misma universidad y su coordinación académica está en distintos sujetos e instancias institucionales. Y estos diseños institucionales inciden en términos de la heterogeneidad de estrategias usadas en relación a la incorporación del género. Esto se traduce, en que las prácticas en el Postítulo de un subsector en una universidad no necesariamente son asimilables a las de otros subsectores en la misma universidad. Es el caso por ejemplo de la U. de la Frontera, en que el Postítulo de Mención en Lenguaje y Comunicación y el de Comprensión del Medio Social están en la facultad de Educación, no así el Postítulo de Educación Matemáticas. Este último, incorporó un taller específico sobre el enfoque de género para el alumnado, no obstante, éste no se desarrolló para los otros subsectores.

⁴² Los/as Coordinadores/as Institucionales llevan las relaciones institucionales y tienen una función fundamentalmente administrativa. Los/as Coordinadores/as Académicos/as están a cargo de dirigir los cursos de Postítulo de Mención en términos disciplinarios. Generalmente entre sus funciones está realizar la propuesta técnica del curso que se presenta al CPEIP y la selección del equipo de Académicos/as Docentes que dictará el postítulo. Los/as Académicos/as Docentes son los encargados de dictar las clases, algunos tienen doble rol de ser también coordinadores.

La **constitución de los equipos docentes** en las universidades en general está a cargo de la Coordinación Académica del postítulo. El proceso de convocatoria para los/as académicos/as docentes se realiza de acuerdo con los procedimientos exigidos por el CPEIP, es decir, convocar a académicos/as docentes de la Universidad con jornada parcial o completa. Estos equipos son de carácter interdisciplinario y con especialistas del área del conocimiento de cada subsector. Un ejemplo es el caso del subsector de Estudio y Comprensión de la Naturaleza “...tiene física y química. Tenemos gente de tres facultades: educación y humanidades, ingeniería y medicina. Tenemos un carácter interdisciplinario, muy abierto, hay mucho respeto” (Mujer CA ECN)⁴³.

En general la diversidad de instancias y profesores al interior de una universidad que participan en la ejecución de los postítulos en ocasiones implica una dispersión y la falta de un trabajo conjunto. Hay casos en que se conforman equipos de trabajo, no obstante, éstos están centrados en las cuestiones disciplinarias y pedagógicas, no en cómo enfrentar la incorporación del género. Muy excepcionalmente se plantea que el tema de género fue trabajado al interior de equipo. Cuando las propuestas tienen género es un aspecto que incluyó el coordinador/a académico y en casos excepcionales se le pidió a una experta en género que incluyera. Y respecto de la planificación de los cursos de postítulo, por lo general se realiza en conjunto con todos los/as académicos/s docentes que forman parte del equipo que dicta los cursos. Sin embargo, estas instancias no necesariamente son un espacio en que se trabaje explícitamente cómo incorporar el género. En algunos casos se sostiene que hay una coordinación y trabajo conjunto al respecto. Una docente indica: “Tenemos todos los meses reuniones del equipo para planificar en conjunto, de manera que siempre estamos trabajando en conjunto, con la misma metodología” (Mujer AD_LYC_UCT).

Formación en género de los equipos académicos

Un aspecto a notar del grupo de actores involucrados en los Postítulos de Mención es que carecen de formación en género. Con esto nos referimos a educación formal en el tema o publicaciones oficiales en el mismo. Ninguno de los/as Coordinadores Institucionales y de los Coordinadores Académicos/as tienen formación en el enfoque de género. No obstante, si hay coordinadores/as que han participado de alguna jornada de sensibilización del CPEIP y tienen algún grado de conocimiento sobre qué es el enfoque de género. En general, la mayoría tiene un conocimiento de sentido común y plantea que es una temática importante y de interés.

⁴³ En las citas se ha usado las siguientes letras para identificar a cada actor por sexo: M = mujer; H = hombre; por tipo de actor: CI= Coordinadores Institucionales; CA= Coordinadores Académicos y AD = Académicos Docentes. Cuando un/a Académico/a docente tiene formación en género se identifica con +G. Los subsectores son LYC= Lenguaje y Comunicación; EDM = Educación Matemáticas; ECS = Estudio y Comprensión de la Sociedad; y ECN = Estudio y Comprensión de la Naturaleza. Sólo cuando se cita a los Académicos Docentes se ha colocado la universidad ya que en los otros casos se privilegia la confidencialidad y las siglas son PUCV= Católica de Valparaíso; UCM = Católica del Maule; UC = U. de Concepción; UFRO = U. de la Frontera; UCT = U. Católica de Temuco; US = U. de La Serena.

En el caso de los y las Académicos/as Docentes de los cursos de postítulo la formación en género es también escasa. De un total de 17 entrevistados/as sólo cuatro profesores/as tienen formación sobre el enfoque de género. Por lo general, no hay dentro de los equipos profesionales docentes con formación formal en temas de género. Sí hay, en cambio, académicos/as que han leído e indagado en el tema como respuesta a un interés individual de formación profesional. Esto sucede en el caso del subsector de Lenguaje y Comunicación de la UC Temuco, y en el subsector de Educación en Ciencias de la Naturaleza de la Universidad de La Serena. Como señala un académico *“No hemos atacado el problema con profundidad, sino con bastantes intuiciones. No ha sido una preocupación formar al equipo en estas materias. Todos leemos y nos preocupamos pero no hemos hecho una formación sistemática”* (H_AD_EDM_UCT).

Esta es una cuestión reconocida por los/as coordinadores/as académicos/as, que mencionan la ausencia de académicos/as docentes con formación en género dentro de los equipos profesionales que dictan los cursos de postítulo. Dicha ausencia podría estar debiéndose a la decisión de los/as coordinadores/as académicos/as de incorporar o no recurso humano con formación en género, así como también, a las posibilidades reales que tengan para contratar docentes con esta formación, dado que la selección se realiza dentro del conjunto de docentes de la Universidad. Si al interior de la Universidad no hay docentes con formación en género, se reducen las posibilidades de incorporar personas con esta especialización.

Sin embargo, se encontró dos especialistas en género invitadas a dar clases a dos cursos de postítulo. Las docentes fueron invitadas a participar por los/as coordinadores a cargo de los postítulos, ya sea por un interés especial de éste/a en la materia, ya sea por la exigencia de incorporar esta dimensión en la propuesta. Las dos voces para estos casos así lo expresan: *“Me invitaron a participar porque al Coordinador Institucional le pidieron que tenía que incluir género en la propuesta”* (Mujer_AD+G_EDM_UFRO). *“La persona que me invito a participar es una persona extremadamente preocupada que la dimensión este presente...”* (Mujer_AD+G_ECN_US). La cuestión es que esto responde a una dinámica bastante excepcional, no a quienes forman parte de los equipos de manera permanente, y tampoco implica que se consideren estas profesionales con conocimientos de género al momento de elaborar las propuestas.

a) Inclusión del enfoque de género en los cursos de Postítulo de Mención

Respecto de las formas de incorporación del enfoque de género en los cursos de Postítulo de Mención los resultados de las entrevistas se condicen con la tendencia general de los datos de las propuestas analizadas. Los niveles de incorporación del enfoque de género son muy bajos, no obstante hay algunos esfuerzos por iniciar un trabajo en el tema. En las palabras de una coordinadora académica, *“Yo reconozco que el género ha sido una debilidad porque no hay un módulo en que se trabaje eso de manera organizada... Este tema de mujeres yo te diría que lo tengo pendiente”* (Mujer_CA_LYC). En los casos que tenemos la opinión de académicas docentes con formación en género, ellas plantean claramente al evaluar la incorporación del enfoque de género que es muy incipiente: *“Es muy baja”* (Mujer AD+G_EDM) o *“es mínima”* (Mujer AD+G_EDM).

Un punto a tener presente en el análisis es que los marcos normativos en educación han considerado al enfoque de género como parte de los Objetivos Fundamentales Transversales. Por ende, el género es una temática y un contenido de carácter transversal. Esto, en la práctica, al no ser un proceso acompañado y guiado desde instancias expertas en el tema, se ha traducido en muchos casos en una disolución del contenido de género entre los distintos temas y de la responsabilidad de los equipos académicos a cargo de realizar la tarea de incorporación. Como señala un coordinador: *“Inicialmente nosotros transversalizamos el tema pero cuando tu transversalizas la responsabilidad es de todos y de nadie. Nadie se hace cargo en definitiva. Hay un no asumir plenamente una responsabilidad”* (Hombre_CA_ECS). Una Coordinadora Institucional en este mismo lo siguiente: *“Una de las críticas que se le hace a la inserción transversal es que el contenido de la temática muchas veces se diluye: tiene de todo y tiene de nada”* (Mujer_CI).

No obstante, para quienes tienen un mayor dominio del tema la transversalidad del género presenta la utilidad de no tener que aumentar los cursos de la malla curricular del postítulo para hacer efectiva su incorporación. Un docente indica: *“En la medida que se le pueda dar este carácter integrado me parece bien... lo que buscamos es esa dinámica de cómo otro contenido se va operacionalizando. Y no transformar un postítulo en 8 o 9 asignaturas”*. (H_AD_LYC_US). Así el carácter transversal de la temática de género se transforma en un incentivo para el logro de una inclusión sin generar la obligación de incurrir en mayores cambios sobre el diseño curricular de los cursos, transformándose en una ventaja.

También se plantea que esta forma de incorporación se hace conforme a las exigencias del CPEIP como se expresa a continuación: *“...con respecto al género... se lo formula como ámbito transversal al igual que ciudadanía. Esta explicitado dentro de las bases que nos envían desde el ministerio...Se incluye género al interior de cada módulo...”* (M_AD_ECS_UC).

A su vez, y relacionado con el hecho que el género es un transversal, aparece tratado de manera implícita, es decir, no se hace evidente la formación en contenidos de género que estarían recibiendo los/as profesores/as alumnos/as: *“Uno no lo ve como enfoque de género, sino que se aborda como un tema transversal respecto de lo que se está trabajando, va implícito. No es que les vamos a decir ahora vamos a incorporar género”* (Mujer_AD_EDM_PUCV); o como lo expresa un coordinador *“en matemáticas, nos costaba mucho ver la perspectiva de género, hacerla explícita... pensamos que no pudimos hacerlo tan explícitamente como era la intención de las bases del programa. Yo siempre me sentí en deuda con eso, nunca pensé que estaba cumpliendo las expectativas de lo que pidieron... Siempre ha estado en el subconsciente y consciente nuestro, como otros temas que nos parecen importantes”* (Hombre_CA_EDM).

En definitiva esta manera “implícita” de trabajar el género da cuenta de lo incipiente del proceso y del desconocimiento de qué significa incorporar el enfoque de género. Muchas veces se asocia solamente a un trato igualitario entre mujeres y varones en el aula: *“Diría que se incorporo poco porque más se trató de la participación de los profesores en la clase... fue más bien implícito. No se destacó”* (Hombre CA_EDM).

A continuación se presentan dimensiones específicas en que se incluye el enfoque de género en los cursos del postítulo. No obstante, es importante sopesar los testimonios a continuación teniendo en consideración que los niveles de incorporación del enfoque de género son bajos y que el conocimiento sobre lo que significa hacerlo en los cursos es muy general y de sentido común.

- Se incorpora el enfoque de género en la didáctica pedagógica

Los equipos profesionales de las universidades coinciden en señalar que una de las dimensiones para incorporar el enfoque de género es en la didáctica o los métodos de enseñanza – aprendizaje en que son formados los/as profesores-alumnos. Esta formación en género se realizaría aunque no se explicita, puesto que sería una dimensión constitutiva de la didáctica pedagógica, contenido que siempre es desarrollado en los programas de postítulo. En sus palabras “...se aborda cuando se les enseña a modelar una clase. Se hace siempre” (Mujer AD_EDM).

Otra forma más explícita de cómo se ha concretado la incorporación del enfoque de género en la didáctica se expresa en el siguiente ejemplo en el subsector de Educación Matemática. A consecuencia de no observar como pertinente la incorporación del enfoque de género en los contenidos disciplinares, se diseñan estrategias metodológicas para incorporar género en los aspectos de la didáctica de las matemáticas: “Pensamos que se podía incorporar en un sistema de didáctica... cuando el profesor gestiona la clase. Por ejemplo, en los problemas, que los enunciados no fueran masculinos; poner cuestiones de interés femenino y masculino, poner un equilibrio; que en las redacciones no aparezca siempre “el alumno”, que aparezca “la alumna”. Y en la gestión de la clase fijarse que las alumnas también participen, tener cuidado de darles el espacio” (Mujer CA_EDM). Otros testimonios en el mismo sentido señalan: “...es incorporado en la observación de las relaciones genéricas en el aula. Segundo, mediante la reflexión y discusión con los profesores alumnos sobre los estereotipos de género a partir de los contenidos curriculares” (H_AD_EDM_UCM). “... en nuestro trabajo práctico incorporamos mucho el laboratorio. Y es ahí donde nosotros tratamos de hacer notar aquello. El destacar a ambos, a mujeres y a hombres, entregar responsabilidades a las profesoras. En los estudiantes se ve que hay ciertos roles que asumen el varón y otros que asumen la dama. La dama siempre está escribiendo y el varón está operando. Nosotros tratamos que sea bien ecuánime el asunto que la mujer también opere y que sea el hombre escriba. Creo que es ahí el aporte que podemos hacer, en el papel no lo encuentro realmente decidor. La distinción profesores y profesoras no es un gran aporte... Creo que debe hacerse notar en la práctica” (H_CA_ECN_UCM). También se vincula con la visibilización de las mujeres por ejemplo: “se sugiere que el profesor en sus clases haga lo mismo. Enfatizando el aporte femenino... se trabaja mucho lo que es la historia de la ciencia y el aporte femenino” (H_CA_ECN).

- Como elemento que favorece el establecimiento de un clima para el aprendizaje

También se comprende el enfoque de género como una herramienta que favorece un clima adecuado para el aprendizaje de los/as educandos –lo que, en términos del Marco para la Buena Enseñanza, se clasifica dentro del dominio B de las competencias pedagógicas

requeridas-. Una docente del subsector de matemáticas señala: *“Siempre lo incorporamos. Cualquiera situación que se les plantea a los profesores, por ejemplo, los OFT, en los debates, enseñar a respetar la opinión del otro; en la participación, que haya equidad”* (M_AD_EDM_PUCV). Se asocia a esto el vincular el género con temas éticos y morales, de respeto a la humanidad, en el marco de temáticas como los derechos humanos, se apela a la igualdad de derechos de todos. En voz de un coordinador: *“...hay un derecho que es natural y por lo tanto, desde esa perspectiva la reflexión parte por hacer ver esas condiciones que tienen que ver con un derecho de nacimiento”* (H_CA_ECS). Y otra indica: *“Es necesario que la mujer, como persona, sea respetada en todas partes. Es un respeto profundo a la mujer como persona... Es una idea filosófica, porque somos persona, más que por ser mujer. Una base filosófica profunda, sobre la dignidad de la persona”*. (M_CA_ECN).

- Incorporación del género ligado a los OFT, contenidos específicos y Marco Para la Buena Enseñanza

Se asocia muchas veces la incorporación del género con los OFT, de tal modo que al trabajarlos se estaría, al mismo tiempo trabajando el enfoque de género. Por ejemplo, en algunos casos los objetivos del postítulo incluyen la no discriminación y el género se asocia a la discriminación. Una académica plantea: *“Nosotros tenemos asignaturas cuyos objetivos son muy similares a los transversales: por ejemplo la no discriminación. Entonces es pertinente ir sobre ellos frecuentemente. Entonces cuando nosotros trabajamos cualquiera disciplina, tratamos de incluir los OFT. No tenemos una unidad que tenga que ver con género pero sí tenemos la conciencia de que es un tema relevante”* (M_AD_LYC_PUCV).

Algunos entrevistados/as expresan lo siguiente: *“En el módulo que yo hice se tocó tangencialmente el tema de género por ejemplo, en la reforma educacional chilena se encuentra el tema...cuando uno habla sobre el fortalecimiento de la profesión docente necesariamente...aparece. Deberían ser profesores que son capaces de no discriminar entre los géneros, entender las dinámicas que se dan entre los géneros, el problema de las orientaciones sexuales, el problema de la homosexualidad, la literatura feminista”* (H_AD_LYC_UCM). *“Trabajamos con el MBE en el Seminario, como telón de fondo. Trabajo en profundidad todas las dimensiones. El dominio B y C están relacionados con el problema de la equidad. Que los textos tengan elementos de igualdad. Para que se de un espacio de reflexión en que se tome conciencia de qué se observa en la evaluación”* (AD+G°_EDM_UCT). De modo que se asocia con contenidos ligados a la Reforma Educativa. Ello supone un docente que considera las características, necesidades, habilidades y conocimientos previos de los/as educandos.

A su vez esto se relaciona con incorporar el enfoque de género como subtema dentro de otro más general como pueden ser otros transversales como la ciudadanía. Por ejemplo, para el subsector de Estudio y Comprensión de la Sociedad, el tema de género se asocia a otros como democracia y ciudadanía; en particular, el movimiento de las mujeres se incorpora como la expresión de un actor social dentro de la diversidad de los actores sociales de la modernidad. Las voces señalan: *“...se ve en una perspectiva mucho más amplia... el género forma parte de una perspectiva más grande que es la ciudadanía y la*

convivencia social...se hace una síntesis en uno de los módulos que se llama educación y ciudadanía...donde se comienza a ver la historia de los que nunca han tenido historia... porque en nuestra historiografía hay ausencias de actores sociales y la mujer es un actor social como cualquier otro...el análisis pasa a ser una historia de las mujeres, pero no solo las mujeres sino también los obreros...y los otros actores sociales” (H_CA_ECS). Para el subsector de Lenguaje y Comunicación sucede lo mismo: “...lo hemos instalado en el tema democracia y no discriminación. Hemos partido del supuesto de que de un sistema que se dice democrático se debe llevar hasta las últimas instancias. No discriminar no a la mujer, ni a las otras opciones sexuales, ni a la raza ni a la cultura. Es un tema de no discriminación” (H_CA_LYC).

- **Se incorpora al desarrollar actividades con enfoque de género**

Esta es una forma típica de incorporación del enfoque de género en los Postítulos del subsector de Lenguaje y Comunicación. Es un criterio para analizar los contenidos que se desarrollan en el curso, aplicado a una situación o texto. La descripción es elocuente: “Por ejemplo, vimos los medios considerados en sí mismos... ves qué estereotipo usan los medios y qué relación tiene eso con las personas a las que va dirigido el programa. Pero no se habla de los medios de comunicación y el género” (M_AD_LYC_PUCV). O por ejemplo, otro testimonio **indicada** “Se selecciona textos que nos lleven a reflexionar sobre el tema género. También, por ejemplo, en los textos escolares que ellos trabajan. Por ejemplo, si traen una fábula, cómo aparecen las tipificaciones de lo femenino y masculino. Cómo perciben la imagen, cómo la comprenden y antes de la lectura del texto. También trabajamos cómo se muestran las figuras, sus imágenes en los textos” (M_CA_LYC). “...se vio el género directamente relacionado con los temas, en este caso con lo literario. Ver algunos textos, algunas autoras, protagonistas...se usa como un elemento más dentro de los análisis literarios” (H_AD_LYC_US). Otro modo de tratamiento para el mismo subsector es el que se describe a continuación: “A través del análisis de texto... se ve el papel de la mujer en la publicidad, que es un contenido que **está** en el programa de séptimo y octavo año... Los transversales se enseñan a través de actividades, no contenido a parte”. (M_CA_LYC).

- **Se incorpora el enfoque de género como tema en sí mismo (temática aparte)**

Sólo en casos excepcionales encontramos esta forma de incorporar el género en los postítulos de mención. Esta forma implica que el enfoque de género es tratado como un contenido más de aprendizaje. Se obtuvieron referencias de este tipo de experiencias en el subsector de Educación Matemática en la Universidad Católica de Temuco y la Universidad de la Frontera. También hay una experiencia de este tipo en la Universidad de la Serena en el subsector de Comprensión del Medio Natural. Un coordinador nos cuenta: “La única experiencia que hemos tenido en un par de cursos, no en todos, es trabajar con documentos del CPEIP y del SERNAM y con una revista de la OEI. Y lo otro es un trabajo práctico de análisis de textos escolares desde la perspectiva de género. Esas han sido las únicas experiencias en concreto... El profesor elige una unidad del texto del curso y ahí el profesor analiza desde la perspectiva de género, analizando los roles, cómo salen mujeres y hombres”. (H_CA_EDM). Estos espacios suelen ser módulos con muy pocas horas pedagógicas trabajados por académicas docentes con formación en género, que han

desarrollado el tema como contenido en sí mismo. Como indican: “*la propuesta tenía una parte teórica conceptual: conceptos básicos para que ellos se cuestionaran sus propias prácticas; u un segundo momento en que la gente hiciera un análisis de una práctica de aula e incorporara allí la variable género (4 hrs. con un grupo)*” (M_AD+G°_EDM_UFRO). Y otra docente señala en la misma línea: “*Tenía dos componentes, una dimensión reflexiva desde su propia vivencia y la otra en la línea de la planificación de la enseñanza. Para hacer eso me preocupé de la parte conceptual y también las preocupaciones que de ellos surgían*”. (M_AD+G°_ECN_US).

Opiniones respecto de la incorporación de género en los Materiales de Apoyo y los Trabajos de Seminario

En relación a la utilización de **Material de Apoyo** con enfoque de género se hace referencia a materiales entregados por el CPEIP, el MINEDUC, el SERNAM y algunos indican la Web como fuente de documentos y materiales con enfoque de género. “*Son materiales que nos han entregado el CPEIP*” (H_AD_LYC_US). Sin embargo, estos materiales corresponden más bien a material para preparar clases, más que materiales a ser entregados a los/as profesores/as alumnos/as, que es el material definido como **material docente**.

En el caso de los **Trabajos de Seminario** que elaboran los/as profesores alumnos/as no hay mención de parte de los actores que se haya incorporado explícitamente el enfoque de género como criterio a considerar para la elaboración de los mismos. Si bien, una coordinadora indica “*En los trabajos de Seminario se trabaja el género, por ejemplo, se planifica teniendo en cuenta los transversales*” (M_CA_LYC), esto aparece como una indicación demasiado general. Además la inclusión del enfoque de género no se evalúa explícitamente quedando a voluntad del que diseña el trabajo de seminario la incorporación del tema.

Reacciones de los equipos docentes frente a la incorporación del género

La recepción de los equipos académicos de los postítulo respecto de la incorporación del enfoque de género es heterogénea, aunque refleja las tensiones típicas que plantea trabajar un aspecto que involucra la cultura y el cambio de las prácticas. La gran mayoría tiende un discurso que plantea una actitud positiva y buena disposición. También, hay discursos que van en la línea de lo “políticamente correcto” pero sin un mayor compromiso, hay resistencias no explícitas y desconocimiento. En los casos donde hay reconocimiento de la relevancia del género muchas veces se señala que no se sabe cómo hacerlo o que se enfrentan dificultades en la implementación. Como comenta un coordinador académico: “*La recepción es dispar. Hay una cuestión de tradición cultural en los académicos. La variable etárea podría indicar la recepción de la temática. Sobre todo por la autonomía de cátedra, lo hacen, pero de acuerdo a lo que consideran necesario o prioritario*” (H_CA_ECS).

Otros plantean que el enfoque de género es irrelevante o no les interesa, por ejemplo: “*De un total de 12 (docentes) yo pienso que sólo dos estarían dispuestos a trabajar el tema. El resto estaría igual que yo. Aquí no ha calado el problema de género, como tampoco lo ha*

hecho el tema de las minorías étnicas. Entonces habría una resistencia en la medida en que la gente no lo ve como problema. Yo no lo veo como necesario, pero si alguien lo ve como necesario, yo no tengo problema” (H_AD_ECS_UFRO).

Las reacciones positivas frente al tema pueden señalar por ejemplo “Bien, porque siempre hemos trabajado en equipo y se está socializando en las reuniones. Hay una trayectoria del equipo. No existió rechazo porque estamos abiertos a los requerimientos y a los cambios en el tiempo. Todos los profesores entienden cómo se está haciendo pero se pueden mejorar las estrategias” (M_AD_ECS_UC). En la voz de una coordinadora académica “Todos los colegas estuvimos de acuerdo en incorporar género... nadie se opuso. Lo tomaron bien, como una variable que no habíamos considerado pero que ahora íbamos a considerar” (M_CA_EDM). A su vez en algunas universidades se plantea un avance respecto de la sensibilidad frente a la temática en los equipos académicos: “Pero en los profesores (académicos docentes) que han ido trabajando con los estudiantes se ha ido produciendo una sensibilidad con respecto al tema. Una modificación de sus conductas; ya no es una novedad o algo extraño, corresponde a una mirada más del mundo de hoy”. (H_CA_LYC). Incluso, el/la docente de género destaca que el equipo de Comprensión de la Naturaleza se muestra llano a incorporar la temática sin oponer argumentos teóricos propios de su formación, que podrían entrar en conflicto con la teoría de género. Señala: “Me parece que reaccionó bien, sobre todo el de ciencia con el cual tengo más contacto...los debates que genera el tema de género permea a los profesores en el ámbito de ellos. Me llamo la atención que siendo profesores de biología no utilizan argumentos socio-biológicos” (M_AD+G°_ECN_US).

En general puede señalarse que las reacciones no son de rechazo del tema, sin embargo, existen una distancia considerable entre las declaraciones generales de reconocimiento de la importancia del género y su incorporación efectiva.

Barreras y/o dificultades en la incorporación del enfoque de género

Las opiniones sobre las dificultades, las barreras u obstáculos que enfrentan al momento de incorporar género en los cursos de postítulo son diversas, incluyendo aquellas que no identifican dificultades. Algunas de las dificultades identificadas por los/as actores son:

- **Falta de formación en género y desconocimiento de cómo operacionalizar el enfoque de género**

Se plantea que el problema surge en la medida que el equipo académico no tiene competencias técnicas y conocimiento aplicado sobre el tema de género: “Yo veo que la única dificultad es el desconocimiento del profesor (académico) producto de no haber participado en la discusión de la elaboración de la propuesta. O la falta de formación que he tenido yo como coordinador. Y estoy dispuesto y creo que va ser necesario superarlo a plazo breve” (H_CA_ECN). O como señala una docente, se requiere profundizar en la temática “Una dificultad pasa por la formación que tenemos en género. Entonces se hace de manera más intuitiva o por los lineamientos que aparecen en los programas. Eso sería una limitante: nuestra propia formación como docentes” (M_AD_LYC_PUCV).

En este mismo sentido se plantea la falta de especialistas en el tema, la necesidad de saber cómo incorporar el enfoque de género: “...para armar la propuesta no conozco ningún especialista; no sé a quien recurrir... porque no se sabe cómo realizar actividades con género... Por ejemplo, que nos digan cómo incorporar género en los distintos contenidos: la gramática, la lingüística” (M_CA_LYC). Asimismo se indica que la falta de especialistas en la materia contribuye con este problema: “cuando tu me preguntas quien tiene formación en género, es una de doce profesores. Yo puedo tener la intención... pero no sé como hacerlo” (M_CA_LYC).

Con respecto a esta problemática, hay quienes atribuyen al CPEIP la responsabilidad de asesorar técnicamente sobre como debe implementarse este tema en el currículo de los cursos de postítulo. Dicen: “El CPEIP nos pidió que se incorporara la perspectiva de género pero nunca más nos dijo como hacerlo. No nos mandaron ningún folleto, no nos mandaron nada respecto de cómo hacerlo” (M_CA_EDM). “No hay documentos del CPEIP en género... Es necesario contratar especialistas en el tema”. (H_CA_EDM). Se echa de menos un apoyo más definido y sistemático “El CPEIP dijo que incorporáramos género como pudiéramos. No hay una política clara al respecto. Es importante pero no urgente.” (M_CI). “...se da por hecho que al hablar sobre la perspectiva de género y al exigir que el tema este incorporado en un propuesta educativa, el tema se da o se va dar en la práctica.” (H_CI).

No obstante, también hay reconocimiento de las instancias de capacitación y formación en el tema desde el CPEIP. Algunos miembros de los equipos académicos/as, generalmente los/as coordinadores/as académicos/as, señalan haber asistido a capacitaciones. Sin embargo, según los/as propios académicos/as estas instancias resultan insuficientes, tanto para promover la importancia del tema en aquellos a cargo de incorporarlo, como para la adquisición de herramientas técnicas que permitan hacer efectiva dicha incorporación. Una docente con formación en género señala: “Creo que ha estado débil y que no tiene ninguna intencionalidad más allá de lo que el coordinador académico puede hacer. Creo que falta punch a esa intención de trabajo. Creo que falta información. A nosotros nos convocan una vez al año. Tenemos una jornada de dos días a veces, depende. Y ahí escuchamos presentaciones de trabajo tanto de género como de ciudadanía. Y yo me traigo para acá las intervenciones pero no hay una intención direccionada del CPEIP hacia nosotros que dice mira chiquillos este trabajo se hace así. Sino que uno lo deduce de lo que escuchó y la única que va soy yo, y a veces me acompaña algún colega. Entonces ni por muy capaz que sea uno, no es lo mismo que lo escuche el staff completo. En ese sentido es débil porque yo no me puedo arrojar el tener una transmisión completa y perfecta” (M_AD+G°_EDM_UC).

Otra voz es elocuente: “Es fundamental que en el marco curricular esté explicitado. Porque el profesor cree que el marco curricular es la Biblia. Entonces, la malla curricular debe incluir el enfoque de género. Pero no a nivel de discurso, porque el profesor se lo salta. Se va directo a los objetivos, a la planificación”. (M_CA_LYC). De este modo, que no esté de manera explícita la norma de incorporar el enfoque de género y cómo esto debe hacerse, se transforma en una barrera, toda vez que los docentes precisan de ello para realizar su implementación.

- ***Que no se explicité más claramente como una exigencia***

Algunos/as mencionan dentro de las barreras la no obligatoriedad, en términos normativos, de tener que incorporar género: “*Nosotros tenemos que dar respuestas a los requerimientos de parte del Ministerio. Entonces, si ellos ponen énfasis y dicen que enfocemos en eso nosotros lo tendríamos más presente*”. (M_AD_LYC_PUCV).

- ***Creencia sobre la no pertinencia del género en relación a los contenidos disciplinarios***

Existe una percepción de que habría temas en los cuales el género no es pertinente. Por ejemplo en matemáticas las voces señalan: “*Yo trabajo en las matemáticas y ahí mucho de los cursos son de la parte disciplinaria, de matemáticas. Y ahí no creo que sea ni relevante ni pertinente considerar temas de género. Yo como profesor del postítulo nunca he sentido diferencias por género. No hago distinción si es hombre o mujer, yo espero que la persona rinda lo que yo espero*” (H_AD_EDM_UC). Otro testimonio incide “*Entonces nos pusimos a pensar cómo se hace. Y desde el punto de vista de la disciplina matemática, el género no tiene nada que hacer. Los objetos matemáticos son abstractos, no tienen género. Entonces no se puede intervenir desde la disciplina*” (M_CA_EDM); “*Son barreras de tipo disciplinario: cómo hago explícito en matemáticas la incorporación de género*” (H_CA_EDM).

- ***Urgencia de la formación disciplinaria, objetivos de los Postítulo y tiempo***

Las falencias importantes en términos de contenidos disciplinarios hacen que la temática de género no sea una prioridad en la formación. El objetivo central de éstos es actualizar los contenidos temáticos y didácticos, así como suplir las falencias en la formación inicial de los/as profesores/as alumnos/as. En consecuencia, el tiempo resulta un recurso escaso para destinarlo a otras temáticas. Un docente señala: “*Fundamentalmente uno prioriza las competencias disciplinarias y de contenido. A mi me interesa que los profesores alumnos superen los problemas que traen de su formación disciplinaria y te focalizas en eso. Entonces, cuando te acuerdas de lo del género lo aboradas. Entonces no estamos siempre en eso, sino cuando la ocasión lo abre*” (H_AD_EDM_UCT). Se agrega a esto la falta de tiempo como un obstáculo en tanto se requiere tiempo para diseñar estrategias y herramientas para incorporar el enfoque de género: “*Una de las dificultades es que nuestra carga de trabajo es muy grande entonces entrar en temas que no son de nuestra especialidad es complicado. Incorporarlo responsablemente es muy complicado, cuando lo hablábamos en las reuniones lo dejábamos de lado... cuándo hacemos esto*” (H_CA_EDM).

- ***La influencia de la cultura de predominio masculino y/o “machista”***

Hay bastante consenso en señalar a la cultura machista como base de las relaciones de género que dificultan los cambios. Se reconoce que esto implica a todos los/as actores: equipos académicos, profesores/as, alumnos/as, hombres y mujeres. Algunos testimonios plantean: “*Nuestro equipo de académicos yo creo que está preparado para incorporar género... La mayoría se dice que no es machista, pero sale un chiste que es machista. Yo*

creo que el hecho que está la Presidenta ha ayudado a que se acepte más a las mujeres... Aquí se piensa que hombres y mujeres tienen que tener las mismas oportunidades, pero en la realidad no es así” (M_CA_EDM). La necesidad de autorreflexión sobre las propias prácticas es un elemento para superar estas barreras: *“...nuestras propias concepciones, donde lo que hacemos responde a la visión que uno tiene. Si priorizamos los contenidos tiene que ver con que eso consideramos más importante. Hay que vencer resistencias de uno... entonces, como yo soy relativamente conciente del tema tengo que luchar por que mi alumno no se dé cuenta que yo tengo esas resistencias”* (H_AD_EDM). *“La cultura también afecta a los profesores universitarios...”* (M_AD+G°_ECN). *“Nuestra tradición y formación. A ti te educan para ser madre y esposa. En los postítulos vienen profesores que trabajan en sectores rurales; en los campos el machismo es tremendamente fuerte. En ellos está muy presente el machismo. Eso no significa que hay resistencias al tema, pero sí que cuesta modificar las prácticas, porque se toca en algunos módulos, transversalmente. No es un postítulo de género”* (M_AD_LYC).

Y desde algunas voces masculinas es notoria la responsabilidad que se les atribuye a las mujeres: *“La principal barrera que veo es el poco convencimiento por parte de las mujeres, que aporta, que es apta...la principal barrera es no creérsela ella misma. En esto la mente está bastante abierta de parte de los varones. Creo que a la mujer le falta creerse el cuento”* (H_CA_ECN). *“Particularmente te puedo decir que las mujeres no colaboran mucho. Pero no sé qué habría que hacer”* (H_CA_ECS). Podemos observar estos testimonios como parte del discurso de masculinidad hegemónica, es decir, de no reconocer la naturaleza sistémica de las relaciones de género.

Parte de estas barreras también se observan a nivel de la cultura escolar, en los establecimientos educativos particularmente las prácticas y comportamientos que refuerzan los estereotipos tradicionales femeninos y masculinos. Por ejemplo se indica: *“En los contextos escolares es difícil poner el tema. Hay que hacer un trabajo previo, charlas, para que se tome conciencia de las propias creencias”* (M_CA_LYC). *“...algunos profesores que trabajan en áreas rurales han comentado que algunas familias se han opuesto a algunas actividades que se pueden considerar poco varoniles”* (H_CA_LYC); *“El tema del sexismo sobre todo en los jóvenes, es patente al interior de la sala de clase. Puede ser producto de la edad en los adolescentes. En los profesores con más edad, es producto de una estructura social y es difícil derribarla. Es difícil que ellos cambien el paradigma con la cual han trabajado”* (M_AD_ECS_UC).

Luego se destacan otro tipo de elementos culturales externos al puro campo docente, pero que igualmente lo afectan: *“...también hay elementos desfavorables los medios de comunicación, siguen insistiendo en una mujer casi reducida al cuerpo. Eso influye negativamente...”* (H_CA_LYC). *“En los no cambios está la cultura, el peso de la noche”* (H_CA_ECS). Finalmente se indica a la familia como otro elemento externo a lo pedagógico, y que como tal, queda fuera del ámbito posible de incidir: *“Además una cosa es lo que pueda trabajar y decir el profesor y otra es lo que pasa cuando llega el niño a su familia y el trato no es igual”* (M_CA_LYC).

Facilitadores para la incorporación del enfoque de género

Entre los elementos que facilitan la incorporación del enfoque de género se distingue:

- La metodología de enseñanza-aprendizaje

Esto refiere al “modelo constructivo de enseñanza”, que promueve la igualdad de trato hacia las y los educandos, todo lo cual es consecuente con los objetivos de la incorporación del enfoque de género en la práctica pedagógica. Así se señala: *“La metodología que usamos, donde la clase es activo participativa. Donde el protagonismo lo tiene el alumno. Todas las preguntas que se hacen tienen cabida. Nosotros pensamos que en este espacio puede tener cabida el género. Porque si yo acepto todas las preguntas entonces sospecho que todas las preguntas, las de niños y niñas son correctas.... Pero siempre lo o la escucho. Yo creo que por ahí habría una ventana para entrar en ese problema”* (M_CA_EDM).

- La contingencia como contexto facilitador

El momento actual marcado por distintos acontecimientos que visibilizan por un lado las desigualdades entre mujeres y hombres, y por otro visibilizan el aporte de las mujeres y sus capacidades, hacen que sea una temática relevante de considerar. Las distintas voces señalan: *“La contingencia, son temas relevantes, pertinentes en el subsector de lenguaje”* (M_CA_LYC). *“Tener una presidenta mujer”* (H_CA_ECS).

- El acceso a bibliografía sobre el enfoque de género

El acceso a recursos bibliográficos y material con enfoque de género, es observado por los/as coordinadores/as académicos/as como un elemento que facilita la tarea de incorporar el enfoque de género en los cursos de postítulo. Al preguntar por cuáles son los elementos que facilitan la incorporación de este tema, mencionan: *“que los documentos de género estén en Internet”* (H_CA_EDM); *“El poder entregar información específica cuando corresponde respecto a esta consideración...la documentación juega un papel central”* (H_CA_ECS).

- La duración del postítulo permite trabajar transversalmente el enfoque de género

La permanencia con los/as profesores/as alumnos/as durante un periodo prolongado es observada como un facilitador *“El tiempo, porque estamos muchas horas con los profesores. Además todos los que hacemos el postítulo tenemos la formación didáctica; entonces, sale muy natural trabajar todo lo que es transversal. Si el profesor sabe didáctica puede abordarlo mejor: se trata de presentarle a los alumnos situaciones que genera aprendizaje en los alumnos* (M_AD_EDM).

- La cultura del/a profesor/a de educación básica

Hay quienes observan que los/as profesionales pedagogos de educación básica son llanos a incorporar nuevos temas y/o a modificar de sus prácticas pedagógicas. En este sentido, se

los observa dispuestos a incorporar el enfoque de género. Un coordinador académico dice: *“Facilita también que el profesor básico sea abierto, no tanto el profesor medio”* (H_CA_ECS). Esta disposición se da en un gremio conformado en su mayor parte por mujeres. Algunos/as ven en ello un contexto favorable a la incorporación del enfoque de género: *“La mayor parte de los profesores alumnos son mujeres entonces el tema les resulta más cercano”*. (H_CA_LYC).

b) Experiencia de los/as profesores/as alumnos/ as

Recepción de la temática en los/as profesores/as alumnos/as

Hay variables como la edad, el sexo, la formación inicial y el lugar de trabajo que determinan la mayor o menor recepción de la temática en los/as profesores/as alumnos/as. Sin embargo, también se plantea que: *“...en cualquier tema en que se trabaja con las creencias y valores de las personas pueden surgir discusiones, desacuerdos”* (M_AD_LYC_PUCV); *“...los profesores se ponen muy incómodos, y empieza un fuerte conflicto y les cuesta asumir esto sin conflicto. Empiezan las autodefensas y las acusaciones cruzadas de profesores y profesoras. Es complicado. Yo tengo la ventaja de verlo desde la psicología y ahí el profesor ve mucho apoyo para resolver problemas de orientación”* (M_AD+G°_ECN_US).

Resistencias de los/as profesores/as alumnos/as

Los factores que incidirían en las **resistencias** frente al tema son el sexo y la edad. Los/as coordinadores/as académicos/as son claros al distinguir estos dos elementos como aquellos que impiden una recepción e incorporación del enfoque de género en las prácticas docentes de sus alumnos/as. Señalan: *“Los más jóvenes, generalmente. Son más abiertos a hacer cambios. Pero no podemos generalizar. Porque hay gente con más experiencia que tiene una muy buena disposición”* (M_AD_EDM_PUCV); *“No es muy simpático para un número importante de profesores que se aborden ese tipo de cuestiones. Recepcionamos profesores cercanos a los 55 años de edad en promedio, de origen rural, con un pensamiento bastante fundamentalista. Entonces uno tenía la sensación de que por más que introdujeras esa formación en los módulos no ibas a obtener los cambios que interesaba al Ministerio”*. (H_CA_ECS). Se menciona que los hombres generan mayores resistencias hacia el tema en un primer momento: *“Al principio hay un poco de susto. Los hombres se sienten tocados de que los van a descubrir. En las mujeres un poco de dolor porque es un tema bien privado y todas tienen dolores. Es como descubrir una capa y eso es delicado. Los profesores comienzan a ver que desde pequeños comienza la discriminación. Entonces poco a poco los profesores van tomando conciencia de eso”* (M_AD_LYC_UCT); *“...los varones se burlan, se molestan entre ellos... A los hombres les cuesta más, independientemente de la edad. Hoy hay una **ap**er**et**ura hacia las posibilidades de lo que la mujer puede ser; en cambio el varón no”*. (M_CA_LYC).

Algunos testimonios apuntan a una modificación de la actitud en la medida en que se conoce el tema y su pertinencia al ámbito docente: *“La primera vez que conversamos el tema se generó algún grado de desconcierto en algunos profesores (alumnos) sobre todo*

con algunos años más. Les costó entender el carácter social del tema: lo asociaban a lo biológico-sexual... Yo diría que entre los profesores hay una gran receptividad del tema. Un profesor una vez me dijo que nunca había pensado en el tema y ahora lo estaba haciendo: una mirada retroactiva...” (H_CA_LYC); “Cuesta que la temática sea abordada desde un primer momento con seriedad. Parte como una cosa juguetona, nosotras las mujeres o nosotros los hombres... hay una tensión. Pero luego cuando comienzas a tratar más seriamente la cosa empieza a emerger una actitud más reflexiva, ya no tan estereotipada, y ahí hay personas que se reconocen de una manera o se reconocen de otra” (M_AD_LYC_PUCV).

Se alude a diferencias en la recepción según pertenencia étnica: “En el trabajo con gente mapuche es diferente. Hay una suerte de romantización del pueblo donde se dice que hombres y mujeres son iguales y que se toman decisiones son compartidas. Por tanto, como que el género no es pertinente para ellos, generando resistencias al tema” (M_AD+G°_EDM).

Facilitadores en la recepción de profesores/as alumnos/as

Los elementos que estarían operando como **facilitadores** para incorporar la temática son el contexto actual, formación constructivista, el pertenecer al sexo femenino. En cuanto a la pertinencia del tema en el contexto actual se indica: “Ellos de alguna manera han... tomado conciencia de que el género es una problemática que el profesor debe abordar. Yo creo que tienen una postura positiva frente al tema. Siempre están llanos a hablar, a reflexionar. Están concientes de que este tema hay que abordarlo...” (M_CA_LYC). Otra razón para una recepción favorable de la temática de género es el tipo de formación inicial docente: “Si el profesor es constructivista, entonces es más abierto... La epistemología de ellos es más fuerte y eso no depende de la edad” (M_CA_EDM_PUCV).

También se observa que las mujeres son más receptivas al tema en tanto les hace sentido; esto es, observan como legítima y plausible las problemáticas. Aquí las voces indican: “Respecto de las mujeres, ellas de inmediato se sienten consideradas o respaldadas. Nosotras somos importante: como que, de pronto, sintieran que se les considera. Es más fácil que las mujeres incorporen y analicen... Se ha generado un cambio en la visión de la mujer. Esa apertura a la realización de otro tipo de prácticas, genera una amplitud de formas de ver a la mujer”. (M_CA_LYC). “Se interesan. Además el gremio es en su mayoría mujeres”. (H_CA_EDM).

Conocimientos de género previos en los/as profesores/as alumnos/as

A su vez los equipos académicos reconocen el desconocimiento del tema por parte de los/as profesores/as alumnos/as como indica una docente con formación en género: “Quedé bien sorprendida. No tienen nada de conocimiento en género; no entienden nada. Pero las profesoras reflexionaban sobre problemáticas que ellos no sabían como enfrentar: por ejemplo la violencia en los jóvenes, las relaciones de pareja; entonces hacen algunas asociaciones con el tema de género. Pero no saben qué tienen que hacer, a dónde ir, no tienen elementos para realizar un diagnóstico”. (M_AD+G°_EDM UFRO). “Ellos se dan

cuenta de estas diversidades y de que no tienen las herramientas para enfrentarlas” (H_AD_ECN_UFRO).

No obstante, hay quienes observan un cierto conocimiento del tema en el grupo de profesores/as alumnos/as, dado el contexto político educativo que, de un tiempo a esta parte, ha ido instalando el tema. Se señala: *“Sería presuntuoso de mi parte decir que no sabían nada... como esto es una política. Tenían un conocimiento, algunos aportaron ejemplos o se autocorrigieron. No venían en punto cero...”* (H_AD_LYC_US).

También se alude al modelo pedagógico de enseñanza aprendizaje tradicional: *“Hay un problema bastante serio. Especialmente la gente de más edad viene con el modelo antiguo de enseñanza: un modelo vertical y catedrático. Entonces los profesores no dan el espacio a los alumnos... El modelo tradicional impide que el alumno se desarrolle; facilita menos la autoestima del alumno para que aprenda y si se queda con las dudas se queda no más”* (M_CA_EDM). En este modelo, en que el conocimiento se concentra sólo en la figura del profesor, se ignoran las necesidades de aprendizaje y significaciones que otorgan niños y niñas al conocimiento. En una cultura donde se prioriza lo masculino, esta situación afecta aún más a las mujeres.

c) Efectos en los/as profesores/as alumnos/as referidos a género

Para coordinadores/as académicos y académicos docentes en algunos casos no hay muchas certezas respecto de los cambios en los/as profesores/as alumnos/as, especialmente en lo referido a las prácticas docentes. Los cambios y/o aprendizajes, cuando los hay, se dan más en el plano del conocimiento y de la toma de conciencias de qué significa el género y su relevancia para la educación.

Algunos testimonios indican *“Sería arriesgado decir si se generan cambios. Tendríamos que ir a ver a los profesores en sus clases, para ver si realmente hay cambios. Yo creo que puede haber cambios en la actitud. Pero en la práctica, eso hay que observarlo”* (M_AD_LYC_UCT). Otros relatos señalan *“Pero yo no tengo elementos para decirte que los profesores van a cambiar”* (M_CA_EDM). *“...pero no estamos seguros que el profesor haga eso en la clase ya que nosotros no tenemos seguimiento”* (M_AD+Gº_EDM_UC). *“Es una apuesta. En que medida el profesor es capaz de transmitir lo que sabe es una gran interrogante en Chile”* (H_CA_ECS_UC). *“No lo hemos evaluado; no ha habido una intención específica en evaluar eso. Por eso hay que sistematizar más en temas de la mujer. No se ha evaluado y, entonces, la incorporación queda a la opción del profesor: es muy precario”*. (M_CA_ECN). En definitiva el punto es, como se menciona en las entrevistas, que no existen mecanismos de evaluación y seguimiento que permitan medir niveles de aprendizaje y cambio respecto de la incorporación del enfoque en las prácticas de los/as profesores/as alumnos/as.

- Toma de conciencia sobre la relevancia del enfoque de género

Al tener conocimiento del tema y la posibilidad de reflexionar sobre la propia práctica docente desde el enfoque de género permite “tomar conciencia” sobre las prácticas sexistas

al interior del aula. Someter a la observación y crítica la práctica docente podría provocar cambios en las mismas. Los/as coordinadores/as académicos/as son elocuentes al respecto: “Entonces yo pienso que si en el enfoque de género hay fenómenos observables y ellos toman conciencia de eso, puede haber un cambio. Los profesores que rompen son pocos pero hay. Y eso se logra mediante la observación de ellos mismos. Que el profesor A observe al profesor B y viceversa, y después se cuentan lo que observaron. Pero tiene que ser una observación de pares” (M_CA_EDM); “Aquí la meta-cognición... primero el profesor se mira a sí mismo antes de mirar el tema en sí. Lo primero que se logra es una auto percepción de su gestión docente, eso es un cuestión muy importante” (H_CA_LYC).

- **Aprendizajes iniciales sobre el enfoque de género**

Hay algunos relatos que aseguran aprendizajes del enfoque de género, al menos en un nivel general. Esto aparece en los relatos de coordinadores/as académicos/as de distintas universidades: “Creo que se produce un efecto de mayor conciencia, también una asociación sobre sus propias prácticas en la escuela. Es la niñita que esta encargada del aseo en la escuela no el niño...” (H_CA_ECS). “Hay una conceptualización inductiva de lo que es el género o sea hay un conocimiento de carácter conceptual. En cuanto a conocimiento factual creo que se van con una panorámica de género” (H_CA_ECS); “...quedan con la conciencia de que es un tema sobre el cual se habla, donde ya hay ciertos consensos relativos a la paridad, la violencia, el respeto. Algunos podrán reformatearse y, a aquel que no le simpatiza el tema sabe que no lo puede decir en público. Eso no supone que deje de pensar lo que está pensando”. (H_CA_ECS). “Un profesor una vez me dijo que yo nunca había pensado en el tema y ahora estoy haciendo una mirada retroactiva...” (H_CA_LYC).

d) Sugerencias y recomendaciones, sobre la incorporación del enfoque de género en los cursos de postítulo de mención

En general las sugerencias y recomendaciones sobre la incorporación del enfoque de género en los cursos de postítulo de los diferentes actores son similares y se orientan a los siguientes aspectos.

- **Que se exija formal y explícitamente incorporar el enfoque de género**

Se propone que la incorporación del enfoque de género sea una normativa formal para los cursos de postítulo de mención y no se deje a la libre voluntad de las instituciones que implementan los cursos. Sólo ello garantizaría su efectiva incorporación. En este aspecto la sugerencia es precisa: “Lo otro es que el Ministerio debiera hacer un esfuerzo más específico porque, por de pronto es un tanto difuso. Si se interesa tanto debería exigir un módulo, algo más específico y preciso”. (H_CA_ECS). “Otro aspecto es que el género debe ser una cláusula del convenio; en los TDR”. (H_CA_EDM). “...si hay una exigencia se incorpora y se asume. Así como se nos pidió que incorporáramos el modulo de lenguaje, que nos parecía muy lejano a lo nuestro y lo asumimos y se hizo...” (H_CA_ECN). Otras voces indican: “Para que algo se incorpore se necesita que el tema sea considerado como necesario. En la medida en que nosotros lo observáramos como algo necesario, lo

incluiríamos más. O en las propuestas, que nos hicieran observaciones y nos pidieran que enfatizáramos en el tema, sin duda nosotros lo enfatizaríamos” (M_AD_LYC_PUCV). “A nosotros como postítulo se nos propuso la idea de incorporar género, pero no como algo obligatorio. El Ministerio siempre propone, pero no te obliga y uno como especialista es el que decide. Si uno lo pone es para estar en “buena onda” con el Ministerio, pero no hay una evaluación de eso”. (H_AD_ECS_UFRO).

La institucionalización del tema, esto es, que el Ministerio fije la incorporación del enfoque de género a través de una norma, es una propuesta que también enfatizan los/as docentes con formación en género. Son elocuentes al decir: *“Si el ministerio quiere cambios reales debiera manifestar cuál es su línea. Den una pauta más clara... No hay una política del Ministerio que diga que hay que abordar la diversidad en todos estos temas. No hay una línea” (AD+G°_EDM_UCT). “También imposición desde el MINEDUC... Imposición. La organización es jerárquica y funciona nada más que de eso modo. Si no es por imposición, yo no veo otra manera... Que sea una variable a medir en que la propuesta se cancele si no está el género. Porque dejarlo sólo a lo la transversalización, se diluye”. (M_AD+G°_EDM_UFRO).* Así, esta institucionalización resulta, al mismo tiempo, en un indicador de la voluntad e importancia que ocupa el enfoque de género en los objetivos de formación docente.

- *El CPEIP debe proveer recursos humanos y técnicos que permitan una efectiva incorporación de la temática de género*

Además de la sugerencia normativa, se propone que el Ministerio sea activo en la materia y operacionalice la incorporación del enfoque de género, a través de la entrega de herramientas, manuales, pautas de incorporación que guíe el modo de realizar este proceso. Las propuestas son: *“Que el Ministerio de políticas claras de lo que se busca. El tema del género hay que graficarlo. Hacerlo más real, con ejemplos que impacten. Y no focalizarlo sólo en el tema de la violencia”. (AD+G°_EDM_UCT). “Que el CPEIP elabore un manual, un tipo de documento donde se explicita que esperan ellos o cómo quieren que abordemos estas temáticas, que dan más orientación para incorporar estos temas” (M_AD_EDM_PUCV). “El CPEIP debe elaborar un módulo para que uno lo adapte, porque nosotros no tenemos tiempo para eso. Propuestas concretas que se hagan de forma vivencial, no conceptual” (M_AD_LYC_UCT). “El ministerio nos podría enviar más materiales y se podría aumentar el tiempo dedicado a los postítulos” (M_AD_ECS_UC).* Se sugiere la asesoría de alguien experto/a en la materia: *“Que nos manden también alguien del Ministerio –pagado- que nos diga como hacerlo. Pero no puras actividades, sino algo que tenga densidad, peso.” (H_CA_ECS).* También se señala la provisión de materiales con contenido de género que indique cómo incorporar el enfoque en los cursos de postítulo: *“Si el CPEIP está tan interesado en el asunto del género, ojalá nos mande materiales, porque así uno puede armar un módulo de género y abordarlo directamente” (M_CA_LYC). “Se necesita el envío de contenidos de apoyo que no sea sólo textos sino materiales dinámicos como talleres, imágenes, videos, power point” (H_CA_EDM).*

- *Formación de formadores sobre el enfoque de género*

Se reconoce que el enfoque de género, para el logro de su efectiva incorporación, precisa de un conocimiento experto. Los distintos equipos académicos que implementan los cursos de postítulo carecen de este recurso y, en consecuencia, demandan como necesario formarse en la temática para poder implementar dicho enfoque. Dicen: *“podría incorporar si se supiera más qué es el género. Yo he visto libros que lo tocan muy vago. Hace falta decir qué es el género. Lo primero es saber bien qué es lo que es el género; cuáles son los fenómenos que implica que está considerando el género... Para eso necesito saber qué es el enfoque de género, saber cuáles son los pilares del enfoque de género”* (M_CA_EDM_PUCV). *“Pero podría haber una formación en género, pero tendría que ser una formación bien sólida, una propuesta sólida, una cosa científica, porque si el enfoque es que hombres y mujeres hacen cosas distintas, tienen intereses distintos, eso ya se sabe”* (M_CA_EDM_PUCV). *“Tener... un apoyo técnico. Por ejemplo, un seminario en que se trate el tema de manera teórico práctico. Con énfasis en el diseño curricular y su puesta en práctica. Un equipo interdisciplinario en género, porque la educación es muy compleja. Yo creo que en este tema en específico no se le ha dado la importancia que se le podría dar. Tenemos que ir a Seminarios en que no se ha dado esto”.* (M_CA_ECN_UFRO). Los/as docentes con formación en género también proponen capacitación y entrega de herramientas para la incorporación del enfoque de género. No obstante, esta función no se atribuye al CPEIP como organismo encargado de hacerlo. Ellos/as dicen: *“Unas charlas, un seminario sería mejor. Se entendería mejor el asunto. Que se entienda por género y como se puede introducir”* (M_AD+G°_EDM_UC). *“También hay un tema de desconocimiento, porque el género es una temática como cualquier otra y hay que aprenderla. No es algo que se incorpore de manera intuitiva o “implícitamente”. Hay que estudiarla, porque no se trata que tu le pongas los y las a todo”.* (M_AD+G°_EDM_UFRO).

Es interesante que la sugerencia sobre la necesidad de formación, demanda un tipo de formación rigurosa, seria, que se legitime frente a los equipos de académicos docentes de los cursos de postítulo. A su vez, no se menciona quienes son los responsables de ofrecer esta formación a dichos equipos: si acaso es la Universidad que dicta los postítulos; si acaso es el CPEIP que exige un determinado tipo de formación docente.

Otro docente indica que es preciso formar a los equipos docentes en la temática, en tanto tema experto. Dice: *“Si yo quiero incorporar con propiedad la temática no se trata de repetir los textos. Hay que incorporar equipos técnicos”* (H_AD_EDM_UCT).

Las sugerencias de los coordinadores institucionales apunta a mejorar o perfeccionar las competencias de los profesores docentes: *“Mi sugerencia sería de trabajar desde el nivel central o algún tipo de orientación que vayan a mejorar el tipo de competencia...”* (H_CI). *“No es fácil tener bibliografía, información. Pienso que una manera que ayudaría mucho es todos los profesores que participamos de esto hacer seminarios o talleres”* (M_CI). Esta sugerencia se posiciona en torno al tema del tipo de inserción transversal versus inserción como módulo: *“yo no haría grandes cambios sino seguiría con una mirada transversal...”* (Mujer_CI). Finalmente se comenta que una evaluación de parte del CPEIP podría ayudar en el proceso de incorporación: *“Sería bueno que el CPEIP evaluará para ver en qué temas hay que mejorar.”* (M_CI).

- **Incorporar el enfoque de género de manera sistemática o como módulo**

Una docente con formación en género es enfática al respecto: “Tendría que ser una formación sistemática, donde se pueda debatir y evaluar las propias acciones: eso genera cambios. Que exista retroalimentación. Faltan elementos técnicos que se hagan cargo de la motivación que presentan los profesores. El taller de género es de apenas 4 horas” (M_AD+G°_EDM_UFRO).

En algunos casos se sugiere establecer un módulo específico para la temática de género. Trabajar específicamente los temas que componen los Objetivos Fundamentales Transversales. Dicen al respecto: “Creo que derechamente habría que incorporar un módulo, con un especialista en el tema.... Pensábamos crear un módulo que tenga que ver con transversalidad (género, ciudadanía) de una manera mucho más reflexiva, profundo (M_CA_LYC). “Yo soy enemigo de transversalizar los temas. La variable género es muy importante... focalizar la atención en algunas asignaturas específicas que lo asuman como contenido y aprendizaje. Nosotros lo hemos tratado de focalizar en este módulo. Nosotros lo hemos tratado de focalizar en este módulo de ciudadanía. Cuando intentamos transversalizar yo me quedé con muchas más interrogantes la que tengo hoy día (H_CA_ECS). “Desarrollar unidades específicas que diga tratamiento de género: cómo lo trato yo en mi clase. Tendríamos que elaborar un módulo específico de trabajo, con una metodología específica. Para eso se necesitaría gente capacitada en el tema” (M_AD_LYC). “Creo que podría explicitarse más todavía. Como se incorporó un módulo de competencias comunicativas se podría considerar en la parte intensiva, la primera parte que pudiera venir algún tipo de especialista a un seminario o una actividad de una tarde o una mañana para que esto se pudiera explicitar” (H_AD_EDM).

V.2.3 La Perspectiva de los y las Profesores Alumnos.

A) Resultados De Las Entrevistas

1.- El estado anterior a cursar el Postítulo en Mención sobre los conocimientos de género y perspectiva de género que tenían las/os profesoras/es alumnos y cambios percibidos⁴⁴

La carencia de conocimientos previos sobre la perspectiva de género y el género fue una limitante importante en la percepción que tienen las/os alumnos docentes acerca de la inclusión de la temática en los postítulos realizados. Durante el proceso de entrevista a los profesores/as alumnos/as quedó en evidencia que el nivel de conocimientos adquiridos

⁴⁴ Este punto responde a las siguientes preguntas formuladas en el Proyecto: ¿Cuál era el estado anterior de conocimiento que ellos tenían del tema?, ¿Se produjo algún cambio en los profesores beneficiarios en los Cursos de Apropiación Curricular y los Postítulos de Mención donde se trató o evidenció la perspectiva de género?, ¿Qué cambios ocurrieron luego del estudio de los materiales sobre género?, ¿Qué efecto tuvieron ambas instancias de perfeccionamiento en los profesores beneficiarios en relación con el tratamiento de las temáticas relacionadas al género?

previos a los postítulos, influyó en la percepción que tenían de la incorporación de género, ya que si no tenían conciencia y sensibilidad ante la temática no percibieron claramente durante el postítulo como se incorporó, especialmente cuando fue hecho de manera transversal o más implícita que explícita. Esta distinción de incorporación -entre explícita versus implícita- se hizo presente de manera recurrente durante las entrevistas y afectó la capacidad de los/as entrevistados de percibir el tratamiento del tema y los contenidos que se les estaba entregando.

Teniendo presente lo anterior, la percepción que tienen los profesores/as alumnos/as es que la incorporación del enfoque de género en los postítulos realizados es precaria, ocasional cuando la hubo, y sólo en contados casos se indica que fue importante en su aprendizaje profesional, aunque el término es conocido por casi todas las personas entrevistadas es bastante limitada la capacidad para utilizar el concepto o problematizar temas de género.

Limites del conocimiento de Género

Son importantes las limitaciones de los docentes a partir del desconocimiento o precario conocimiento que tienen del género y de la perspectiva de género. En general, es más bien el conocimiento del discurso público y el avance de una cultura –tanto mediática, como en el espacio privado- que comienza a reconocer derechos a las personas y la heterogeneidad de la población en sus orientaciones sexuales. Pero no resulta fácil, en muchos casos, para los/as docentes percibir qué sucede en el propio ámbito laboral. El conocimiento precario y el uso y abuso del término lleva a que se invisibilicen las discriminación e inequidades en el espacio de la educación, en la práctica educativa y en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Para varias/os no se darían tales discriminaciones en el ámbito educativo; esas fueron cuestiones del pasado, pero no corresponde al quehacer de hoy en día, llegando a veces a pensar que son problemas ya superados: “¿Qué piensa ud. de la perspectiva de género? *“(pausa)... Creo que actualmente no hay mucha diferencia. No veo complicación de ser profesora o profesor.” (Mujer_PA_EDM06_UConce.). En la actualidad se habla mucho de discriminación pero yo no la veo.” (Mujer_PA_ECS07_UFRO). “Yo trabajo solamente con jóvenes, niños, para mí no me influye en nada que ahora se hable de género.” (Mujer_PA_EDM06_UConce.).*

Las limitaciones de las/os docentes se expresan, asimismo en algunos casos, en la reproducción de los criterios sexistas que reafirman relaciones de género inequitativas. Se sigue pensando que hay limitaciones de género con respecto a la opción laboral que tienen las mujeres: “*De repente la mujer no se debería embarcar en algunos campos. Por ejemplo lo que es la industria, por investigaciones que he hecho el hombre tiene más desarrollado su lado matemático entonces ahí en lo laboral la mujer no entra mucho.” (Mujer_PA_ECS07_UFRO).*

Conocimiento del género

El conocimiento de género, perspectiva de género o estudios de género es, en general, escaso o nulo ⁴⁵. Era así desde antes de cursar el postítulo en mención y no se observan grandes cambios, salvo situaciones específicas que se indicarán más adelante. “¿Qué conocimientos tenía de la perspectiva de género antes del postítulo? *Ninguno.*” (Mujer_PA_ECS07_ULS), (Mujer_PA_ECN06_UFRO, Nada...” (Mujer_PA_ECS07_UFRO.).

Algunas/os docentes han escuchado hablar sobre el tema, no les es desconocido el término ni su uso en la vida escolar y en el discurso público. Este conocimiento precario no está asociado al postítulo cursado sino a otras fuentes, entre las que sobresalen especialmente cuatro: a) el Ministerio de Educación a través de la Reforma, programas, materiales etc. B) cursos o actividades ligadas a la formación universitaria de los profesores, c) a lecturas efectuadas por motivación personal; y d) al discurso e imágenes transmitidas por los medios de comunicación de masa: “¿Qué conocimientos tenía de la perspectiva de género antes del postítulo? *“La que viene a modo general en los planes y programas y la formación que uno tiene en la universidad.”* (Mujer_PA_LYC07_ULS). *“...lo que uno lee en los libros de apoyo que se dan en algunas jornadas.”* (Mujer_PA_LYC07_PUCV). *Eran conocimientos adquiridos personalmente tampoco los tengo tan claros.*” (Mujer_PA_LYC07_UCTemuco). *“Ese conocimiento habitual que se puede dar a través de la televisión, la computación, las páginas que tienen que ver con eso. En las noticias siempre están informando acerca de los temas. Por allí uno se entera.”* (Hombre_PA_LYC06_UConce). *“Ese poco conocimiento era de mis estudios universitarios.”* (Mujer_PA_ECS07_UFRO).

Uso del término género

Para dar cuenta del nivel de conocimiento de los entrevistados/as se insertan los usos más comunes que se dan del término las/os alumnos docentes, qué problemas relacionados con el género se nombran, y los límites del conocimiento que se deducen de las entrevistas.

Hay profesores alumnos/as entrevistados/as que no conocen o conocen muy poco: “¿Tiene formación en género?” *“De verdad no sé lo que quiere, eh, decir”* (Mujer_PA_ECN07_UCMAULE). *¿A qué se refiere?* (Mujer_PA_ECN06_UFRO). “¿Qué entiende Ud. por género? *No te podría responder específicamente esa pregunta ya que no manejo mayor información. Se que tiene que ver con los hombres y las mujeres, pero no sé a que va.*” (Mujer_PA_EDM07_PUCV). “¿Qué es para ud. la perspectiva de género? *Mejorar el servicio...*” (Mujer_PA_EDM07_PUCV).

Una situación semejante se da en cuanto al conocimiento de los docentes relativos a la perspectiva de género ¿Qué piensa Ud. de la perspectiva de género? *A ver...no sé.*” (Mujer_PA_ECN06_UFRO). *“Como no tengo una formación científica sobre este tema es solamente lo que me genera estas palabras.”* (Mujer_PA_LYC07_UConce.).

⁴⁵ El conocimiento de género fue abordado en tres preguntas durante la entrevista: ¿Qué entiende Ud. por género?, ¿Qué es la perspectiva de género?, ¿Qué piensa Ud. de la perspectiva de género? Los testimonios citados corresponden a las respuestas dadas a esas tres preguntas.

Gran parte de las/os docentes alumnos/as entrevistados ha escuchado acerca del término género. En general, lo asocian para distinguir entre lo masculino y lo femenino. “¿Qué entiende Ud. por género? *No sé, femenino, masculino.*” (Mujer_PA_LYC07_UCTemuco). “*Lo femenino, lo masculino.*” (Hombre_PA_LYC07_PUCV). “*Yo entiendo por género lo masculino y lo femenino.*” (Mujer_PA_ECS07_UFRO). “*Las características del ser humano que hace la distinción en dos tipos, femeninos y masculinos.*” (Hombre_PA_EDM06_UConce).

Otras/os docentes manejan algunos aspectos específicos asociados al género que son un poco más elaboradas. Hay quines lo asocian con derechos e igualdad de oportunidades, con el rol de hombres y mujeres, o con la diversidad sexual. “¿Qué entiende Ud. por género? *Lo primero que se me viene a la cabeza es la temática de los derechos y/o deberes que tienen las mujeres...que tengan el mismo nivel de participación, igualdad.*” (Mujer_PA_LYC07_UConce). “*La no discriminación en cuanto a género*” (Mujer_PA_EDM06_UCT). “*Tiene muchas acepciones, pero por lo general se entiende la actividad que tiene cada uno, tanto el hombre y la mujer; lo masculino y lo femenino en el sentido de la función que tiene cada uno en la sociedad.*” (Mujer_PA_LYC07_PUCV). “*Hay dos tipos de sexo; hoy se habla de un tercer sexo que serían los transexuales. Y el género es como yo me siento independientemente del sexo... La igualdad de derechos, oportunidades, el fomento de las mujeres que hagan cosas, trabajen; se perfeccionen*” (Mujer_PA_LYC07_PUCV).

Los/as entrevistados/as hacen uso del concepto de género en distintos contextos. Una concepción de género muy habitual entre los profesores/as alumnos/as, es la utilizada como distinción a nivel de vocabulario para visibilizar la presencia de mujeres dentro de su público: “*...Usar un vocabulario inclusivo...*” (Mujer_PA_EDM06_UCT). Esta sería una práctica habitual de los/as profesores/as en su quehacer profesional. Sin embargo en algunos casos se piensa que la incorporación de género en su trabajo docente sólo se limita a ese uso.

Otro uso que se planteó en las entrevistas es el de la flexibilización de roles de género: “¿Qué piensa ud. de la perspectiva de género?... (Que) haya intercambio de roles... no fomentar aquellas conductas...” (Mujer_PA_LYC07_ULS). “*...nuestra cultura es muy machista y en el colegio se veía que las niñas tenían ciertas habilidades y se potenciaban esas, porque era lo único que podían hacer.*” (Mujer_PA_LYC07_UConce.)

Se asocia, asimismo, a género la no discriminación hacia la mujer; aparece el término asociado al trato igualitario en el ámbito educativo, como por ejemplo la sala de clase: “*en el postítulo como adultos no había diferencias de que este es mujer y este es hombre. Que las mujeres fueran menoscadas, porque eran mujer. Creo que en la universidad en ninguna de las partes se dio esa situación.*” (Mujer_PA_EDM07_PUCV). “*(la perspectiva de género) es el lugar que se la ha dado a la mujer a nivel laboral.*” (Mujer_PA_ECS07_UFRO). En estos casos los/las entrevistados/as están aplicado a sí mismo/as el concepto, como una experiencia de no discriminación personal. También se habla de género como no discriminación a nivel de problematización social, o aplicado a otros: “¿Qué es para Ud. el enfoque de género? *La no discriminación en cuanto al género...*

La discriminación de género se da porque somos todos responsables” (Mujer_PA_EDM06_UCT).

El concepto de género está asociado con el aprendizaje de relacionarse en igualdad o igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. “¿Qué piensa de la perspectiva de género? *Es necesario considerarla para el trabajo, para educar, para relacionarse. En la medida que sepamos relacionarnos hombres y mujeres de una manera igualitaria, con todas las oportunidades supongo que vamos a crecer más.*” (Mujer_PA_EDM06_UConce.). “...*En la universidad no se hace diferencia de hombres y mujeres...pienso que le ha dado un espacio para estudiar, que antes no tenían. Que la mujer puede llegar a lo que se proponga, lo que quiera.*” (Mujer_PA_ECN07_UCMaule). *Que no habría distinción entre uno y otro.*” (Hombre_PA_EDM06_UConce). *Es un elemento importante en las clases que uno debe incorporar. La mujer ha estado diferenciada, ha tenido dificultades durante el tiempo y ahora último se ha ido ganado los espacios también. Un poco la igualdad digamos.*” (Hombre_PA_LYC06_UConce.).

2.- Inclusión del enfoque de Género en el Postítulo de Mención realizado

De las entrevistas se obtienen dos grandes respuestas, las que reconocen que se incorporó el género en el postítulo en mención cursado. La primera, es la que expresa nula o baja incorporación y las que señalan que no fue así. Entre las personas que reconocen su incorporación señala, ésta se habría dado a) como didáctica o método, b) incorporación a través de un módulo del postítulo, y c) la incorporación transversal.

Incorporación nula o escasa

Algunas/os entrevistadas/os plantean que no hubo incorporación de género en el postítulo o que prácticamente no recuerdan haberlo visto: “*No. No se ha tratado en nada eso ¿En ningún ramo que recuerde? No en nada ¿Ya terminó el postítulo? En Julio (2008) lo terminé. No se ha visto nada.*” (Mujer_PA_ECN07_UCMaule). “*Como contenido no. No sé, en metodología alguna vez habremos visto como educar en igualdad. En conversaciones, no de una manera formal.*” (Mujer_PA_EDM06_UConce). “...*es que no aparece claramente como género sino uno tiene que leer entre líneas.*” (Hombre_PA_ECN07_UCMaule). “*Mira en el postítulo como tal, de tratar el tema, no se trató. Pero con los colegas se conversaba, por toda problemática educativa... problema de lesbianismo...*” (Mujer_PA_EDM07_PUCV). Vale subrayar que aparece en estos relatos una incorporación informal del tema de género, es decir conversaciones entre los/as profesores/as alumnos/as por iniciativa personal, muchas veces ligado a comentarios de pasillo.

Otras/as entrevistadas/os plantean algún grado mínimo de incorporación, como por ejemplo visibilizar la presencia de mujeres al hablar o al escribir haciendo mención expresa a hombres y mujeres, femenino y masculino. Aunque está práctica es habitual para muchos/as profesores/as desde antes de hacer el postítulo, es por eso que el hablar de la incorporación de género se relaciona frecuentemente con esta práctica. “*Así que se notara tanto no. Se confirmó aquello de decir lo masculino y lo femenino en el trato.*”

(Mujer_PA_LYC07_UCTemuco). *“Se señaló que hay que poner ‘alumno y alumna’. Pero estos temas han sido ocasionales y puntuales. No todos los profesores lo incluyen. No está incorporado al vocabulario habitual de los profesores.”*
(Mujer_PA_EDM06_UCTemuco).

Se incorporó según algunas/os profesores que no sabían cómo responder la pregunta, por la importante proporción de profesoras alumnas en las aulas de los postítulos; esa sería una forma en la que se incorporó la temática de género. *“Así sistemáticamente no..., pero en la práctica de las clases si porque como son hartas mujeres, igual está intrínseco en las clases de los postítulos”* (Hombre_PA_LYC07_PUCV).

a) Incorporación a través de la didáctica o la metodología

De las entrevistas surge que esta forma de incorporación se presentó como una de las más accesibles y utilizadas, sobre todo cuando la relación entre género y la temática disciplinaria les es menos clara.

Las y los docentes entrevistados indican que donde hubo mención más explícita al género fue como distinción didáctica, diferenciando recursos pedagógicos para niñas/mujeres y niños/varones. Esta orientación recibida apuntaba a distinguir entre hombres y mujeres, para visibilizar a las mujeres –aunque no se señalase expresamente la importancia de la visibilización de las mujeres–, así como a señalar que eran complementarios los roles de hombres y mujeres –con lo que en el hecho estaban reafirmando las inequidades de género que se trata de superar; es necesario recordar que la teoría de los roles sexuales reproduce las relaciones tradicionales entre hombres y mujeres–. *“¿Se incluyó la perspectiva de género en el postítulo? Sí, diría que sí. ¿Cómo? En didáctica se nos sugería que nuestras actividades fueran referidas tanto a los alumnos/as/as, a las alumnas, considerando su género”* (Mujer_PA_EDM06_UConce.). *“Siempre en los trabajos que hacíamos, en los proyectos se nos decía que había que incorporar eso. En la planificación.”* (Hombre_PA_LYC06_UConce.). Una vez reconocidas estas diferencias también se plantea que se busca complementariedad e integración de estas diferencias: *“¿Cómo se incluyó la perspectiva de género en el postítulo? De partida dando una visión que tiene claro las diferencias, pero estas diferencias como integradoras y complementarias. En todas las actividades que se planifican se integran a niñas y niños, a alumnos/as/as y alumnas.”* (Mujer_PA_LYC07_ULS).

b) Incorporación a través de un módulo del postítulo

En algunos casos, la incorporación del género se dio a través de algún módulo del postítulo. Hubo dos tipos de módulos en los que se le menciona. Primero, aquellos ligados a temas transversales, incluyendo la ciudadanía y, segundo, en módulos más ligados a temas disciplinarios. En el primer caso se plantea lo siguiente: *“Lo vimos en el modulo de la transversalidad. Se refería más que nada a la incorporación de la mujer a la vida laboral, las funciones del hombre y la mujer cuando llegan los hijos; también se vio en la violencia intra-familiar...”* (Mujer_PA_ECS07_UFRO). *“Se habló en el contexto de la transversalidad, como plantear nuestras clases desde el punto de vista de nuestro alumnos/as/as, pero no lo puedo explicar... Teniendo en cuenta los cuatro objetivos*

| transversales...” (Mujer_PA_ECN06_UFRO). “Hubo un módulo específico donde se hizo hincapié en eso. Priorizando las potencialidades tanto en la mujer como en el hombre. Fue en el módulo de ciudadanía. Lo dictó una profesora.”(Hombre_PA_EDM06_UConce.). En el segundo caso, se trató en módulos temáticos: “En algunos ramos. En el tema de la sexualidad por ejemplo. La visión que se le da hoy día es diferente a lo tradicional.” (Hombre_PA_ECN07_UCMaule). “...específicamente en el módulo de literatura...” (Mujer_PA_LYC07_UConce.). “Por ejemplo en literatura... en gramática... en la planificación.” (Mujer_PA_LYC07_PUCV).

c) Incorporación transversal

Finalmente se comenta la incorporación de género como cuestión transversal, a través de un mensaje común y repetido de los docentes académicos del postítulo: “De alguna manera de forma transversal, sí. De alguna manera los profesores nos expresan la idea de terminar con este mito social que los hombres se dediquen al área científico y las mujeres al lenguaje.” (Mujer_PA_LYC07_UConce.). “Donde más vimos fue en el módulo de transversalidad. En los otros módulos no lo vi para nada, ah! Pero un historiador... cuando vimos héroes de la independencia, nombró mujeres. Pero en general hubo poco.” (Mujer_PA_ECS06_UFRO). “Se nos abrió bastante el concepto en el módulo de transversalidad.” (Mujer_PA_ECS07_UFRO).

3.- Percepción y evaluación de equipo docente del postítulo, del material de apoyo producidos por las universidades y de los trabajos de seminario⁴⁶

a) El equipo docente y la inclusión del género en el postítulo en mención cursado

La apreciación sobre el equipo docente del postítulo y la incorporación del género en los contenidos y prácticas del los postítulos con mención es en general crítica. En algunos casos, los menos, algún profesor/a fue bien evaluado en relación a la incorporación de género en sus clases “¿Qué le pareció él o la docente que incluyó esta temática? Es muy abierto él. Hablamos de literatura gay. No hay ningún problema con él. Mucho respeto y tocamos todos los temas.” (Mujer_PA_LYC07_PUCV).

Para muchos/as profesores/as alumnos/as es difícil evaluar o comentar el trabajo de los docentes del postítulo en cuanto a género, ya que no perciben la incorporación de la temática claramente: “¿Qué le pareció él o la docente que incluyó esta temática? Fue todo tan implícito, no se tocó.” (Mujer_PA_LYC07_UCTemuco). “Todos los profesores y las profesoras lo que nos quisieron entregar en el postítulo fue ayudarnos a entregar contenidos matemáticos.” (Mujer_PA_EDM07_PUCV).

⁴⁶ Este punto responde a las siguientes preguntas formuladas en el Proyecto: ¿Qué percepción tienen los profesores con los materiales producidos por las Universidades que son utilizados en los cursos para tratar el tema de género?, ¿Cuáles son las competencias pedagógicas de género que los materiales entregados por las universidades fortalecieron en los profesores beneficiarios?

Otras/os hacen una profunda crítica a la formación de los/as profesores docentes. Señalan en las entrevistas que hay una ausencia de formación académica sobre el tema, son más bien autodidactas, con un discurso y una propuesta asociados más bien al sentido común y a una cultura nacional que reconoce derechos y diversidad. “¿Qué le pareció él o la docente que incluyó esta temática? *No creo que haya una formación didáctica, conceptual. Es una formación no dirigida, sino fruto de la propia iniciativa. Creo yo, no hay una instrucción dentro de la preparación. En los antiguos profesores lo respeto, porque no había eso, pero en los jóvenes no se percibe una formación académica de la universidad. A lo mejor no se incluye como objetivo en sus cursos. Sino mas que nada es una iniciativa personal, así lo percibí yo. Que los docentes no fueron formados formalmente en esto sino que su formación en género es una actualización personal en el tema. ¿Por qué tuvo esa impresión? Nosotros los profesores nos damos cuenta. Es la visión, es una visión personal. No hay un sustento teórico.*” (Mujer_PA_LYC07_PUCV).

Una segundo comentario crítico sobre el equipo docente, para otras/os entrevistados, es que no se subrayó lo suficiente la idea de cambio entre los roles de género tradicionales. Estás/os docentes ya han integrado en su propia práctica estas visiones, las que no vieron reflejadas en la formación que recibieron de sus profesores en el postítulo ni en el material de apoyo recibido. “*Hay que marcar un poco más este concepto de integración de roles, hay que darle de forma más continuado. En mucha literatura, o textos de estudio ese concepto no aparece. Uno como docente lo tiene como incorporado y sus actividades tienden a eso, pero no está en forma explícita en los textos.*” (Mujer_PA_LYC07_ULS).

b) Materiales de Apoyo

Son pocos los casos en que las/os entrevistados reconocen haber recibido material de apoyo en relación al género, perspectiva de género o equidad de género. Según algunos/as de ellas/os se entregó en ocasiones material que incluían referencias a cuestiones relativas a género, pero no era el contenido principal de los documentos. Varias/os docentes que dicen haber recibido este tipo de material mucho estudiaron un postítulo de un subsector humanista (i.e. ECS y/o LYC): “¿Recibió usted materiales de apoyo (en el marco del postítulo)? *Sí. ¿Tenían género? Sí, entregaron documentos de lectura en transversalidad...*” (Mujer_PA_ECS07_UFRO). *Siempre.... ¿Hacen referencia al enfoque de género? Sí, la mayoría. Se hacían sugerencias.*” (Hombre_PA_LYC07_UConce). “*Sí, guías de trabajo, literatura...* ¿Hacen referencia al enfoque de género? *Sí.*” (Mujer_PA_LYC07_ULS). “*Sí, este material no es en la parte didáctica sino textos que plantean un enfoque, no como incluir esta perspectiva en mi trabajo.*” (Mujer_PA_LYC07_PUCV).”

Otro grupo de profesores/as alumnos/as sostienen que recibieron materiales de apoyo durante el postítulo pero no incluía temas de género: “¿Recibió usted materiales de apoyo (en el marco del postítulo)? ¿Qué materiales? ¿Hacen referencia al enfoque de género? *Materiales que tiene que ver con eso nada, ninguno.*” (Mujer_PA_ECN07_UCMaule). *Sí, recibí ¿Estos materiales hacen referencia al enfoque de género? No.*” (Mujer_PA_EDM06_UConce.).

c) Trabajos de seminario

En una proporción importante de los trabajos de seminarios a los que se tuvo acceso se observó que éstos no tenían incorporada la perspectiva de género. Las prioridades son las temáticas disciplinarias y ello explicaría que muchas veces la temática de género no se materializa en esta parte del postítulo. Al preguntar a las/os alumnas/os docentes sobre la incorporación del género en los trabajos de seminario las respuestas son más frecuentes entre aquellas/as que no han incorporado el género, aunque las hay que sí lo han hecho.

En general no se ha incorporado la perspectiva de género a los seminarios: “¿Se ha pedido incorporar el enfoque género? *No, para nada.*” (Hombre_PA_ECN07_UCMaule). “*No. ¿Piensa incluir el enfoque de género? No lo había pensado.*” (Mujer_PA_LYC07_PUCV). “¿Realizó Ud. un trabajo de seminario? *En eso estamos.* ¿Se le pidió que incorporara el enfoque de género en el trabajo de seminario? *No, para nada.* ... ¿Ud. piensa incluir el enfoque de género a su trabajo? *Creo que no por varios problemas, por falta de tiempo. El tema que nos tocó a nosotras es muy largo. Demasiado desarrollo... así que como irnos demasiado a eso, no.*” (Mujer_PA_ECN07_UCMaule).

En otros casos la incorporación de la perspectiva de género en el trabajo de seminario es baja, cuando aparece es como sugerencia o recomendación: “¿Se le pidió que incorporará el enfoque de género en el trabajo de seminario? *Sutilmente, el tema que estamos tratando en seminario es algún problema que tengan los chicos. Nosotros estamos con diversidad cultural y siempre nos preguntaron ‘¿incluyeron las mujeres y los hombres?’.* *Eso me refiero con sutil, yo lo veo implícito.*” (Mujer_PA_ECS07_UFRO).

Hay algunas/s entrevistados que incorporaron expresamente la perspectiva de género en el seminario, pero son los menos. “¿Realizó Ud. un trabajo de seminario? *Sí.* ¿Se le pidió que incorporara el enfoque de género en el trabajo de seminario? *Sí, trabajamos con el LEM~~A~~.* *Eso tiene que ver con la escritura y la lectura...*” (Hombre_PA_LYC07_UConce). “*El enfoque de género está como muy marcado en el seminario, porque el trabajo que estamos realizando consiste en construir problemas de interés para niños y niñas. Las niñas manipulan el material con que trabajan; los chicos necesitan armar y desarmar...*” (Mujer_PA_EDM06_UCTemuco).

4.- Facilitadores y Barreras para la incorporación de la perspectiva de género en los Postítulo con Mención⁴⁷

Facilitadores

Las/os profesores entrevistados distinguen grosso modo dos tipos de facilitadores para la inclusión de la perspectiva de género en los postítulos con mención, uno es el avance que ha tenido la sociedad chilena en el reconocimiento de derechos de las mujeres y la diversidad sexual. Avances que se expresan en agenda legislativa, mejoramiento de la

⁴⁷ Este punto responde a la siguiente pregunta formulada en el Proyecto ¿Existe un contexto cultural adverso a la incorporación de la perspectiva de género al ámbito educacional en general?, ¿Y en las universidades?

gestión público y planes de Igualdad de oportunidades. *“Todo las leyes y todo lo que esta avanzando por ejemplo a que el sexo femenino se incorpore son grandes avances.”* (Hombre_PA_ECN07_UCMaule).

El otro conjunto de facilitadores está inserto en el propio sistema escolar. Según algunas docentes existe una buena disposición de todas las partes en el proceso educativo como facilitador de la incorporación de género en la formación docente. *“Facilitadores, todo el mundo esta dispuesto hacerlo, hay apertura al cambio.”* (Mujer_PA_LYC07_UCTemuco).

Al especificar algunos de estos facilitadores las personas entrevistadas se refieren especialmente a a) los contenidos que el Ministerio ha insertado en diversos materiales pedagógicos, b) la formación en temas de género por algunas/os docente, y c) la buena disposición de las/os profesores alumnos.

a) Los materiales producidos por el Ministerio de Educación. Los contenidos que se ha incorporado en parte del material de trabajo preparado por el propio Ministerio, como cartillas, guías de apoyo, por señalar algunos, que visibilizan esta problemática y a las mujeres en las diversas menciones. *“En las guías se presentan las ideas de varones y mujeres. Visibilizar el aporte de las mujeres en matemáticas.”* (Mujer_PA_EDM06_UCTemuco).

b) Habría docentes que tendrían recursos de conocimiento para poder insertar el género en los estudios universitarios, toda vez que algunas/os han tenido formación en este campo. En este sentido actuaría como facilitador la formación de docentes universitarios y también el perfeccionamiento que han tenido los/as profesores/as alumnos/as: *“Personas hay, docentes hay.”* (Mujer_PA_ECS07_UFRO). *“El que estemos perfeccionándonos.”* (Mujer_PA_EDM07_PUCV)."

c) La buena disposición de algunos actores, en particular de los profesores alumnos, al proceso de incorporación de género: *“Los profesores tienen una postura bastante abierta al tema.”* (Mujer_PA_LYC07_ULS). *“Los facilitadores son la predisposición que tienen (los profesores) para la actualización, la comprensión y la acogida de la necesidad que tenemos nosotros en el aula trabajando con los niños.”* (Mujer_PA_LYC07_PUCV).

Barreras

Para más de una/o de los docentes alumnos las barreras a la incorporación del género en los postítulos no existirían. Se da por supuesto de que el género está incorporado en el sistema educacional, pero en la práctica no lo estaría. *“Barreras no hay, pero lo dan por hecho. Eso sería un supuesto como que ya está incorporado y está entendido. Los dan por hecho que esta incorporado, es un supuesto.”* (Mujer_PA_LYC07_UCTemuco).

Varias/os de las/os alumnos profesores estiman que no hay barreras para la incorporación de la perspectiva de género en las mallas curriculares de los postítulos con mención, basta con que la autoridades universitarias pertinentes se lo propongan (las que quizás sean una gran barrera). *“No hay barreras.”* (Mujer_PA_LYC07_UConce). *“No creo que haya*

barreras.” (PA_EDM06_UConce.). “Barreras no las habría” (Mujer_PA_EDM07_PUCV). “No ninguna.” (PA_LYC07_UConce.).

Los/as docentes que reconocen barreras apuntan a cuatro situaciones en que es posible reconocer barreras a la inclusión de género en el postítulo: a) la estructura del postítulo; b) la formación de los docentes universitarios; c) el bajo nivel de conocimiento o interés de los profesores/as alumnos/as; y d) el medio social-cultural chileno.

a) La estructura del postítulo.

Algunos entrevistados/as plantean que la incorporación de esta temática no estaría dentro de los objetivos y por ende el tema no se aborda. Según las personas entrevistadas la estructura del postítulo, los contenidos y sus objetivos, así como la organización temporal del programa no consideran el género en su diseño. Opiniones que contradicen las bases a partir de la cuales fueron licitados los recursos para este Programa del Ministerio de Educación / CPEIP. “Los profesores se tuvieron que apegar a los objetivos del curso.” (Mujer_PA_EDM06_UConce.). “... no se toma en cuenta, eso uno lo ve todo implícito, dentro de los contenidos, de los objetivos. No hay una separación, se da por sabido, pero nadie lo dice directamente.” (Mujer_PA_ECN06_UFRO). “Un factor tiempo (en el postítulo)... Tiempo para leer y profundizar estos temas.” (Mujer_PA_LYC07_ULS). “Considero que no son tantas las barreras, si están considerados todos los elementos, si hubiera alguna cosa tal vez es en la planificación del curso, pudiesen haber alguna dificultad pero no creo que sean tantas las barreras.” (Hombre_PA_LYC06_UConce.).

b) La formación de los docentes universitarios

La ausencia de las cuestiones de género en la formación de los docentes universitarios – profesores docentes- es una barrera estimada importante por alumnas/os docentes. Como se indicó antes, algunas/os profesoras/es alumnas/es sienten que la formación de los/as docentes es propia de las/os autodidactas; los profesores docentes universitarios no sólo no son especialistas, sino que desconocen el tema: “La formación de los docentes de la universidad, los docentes jóvenes debieran tener una formación sistemática en relación a la perspectiva de género. La barrera sería el sustento teórico.” (Mujer_PA_LYC07_PUCV). “Que no hay personas especialistas en esta temática. Y no estoy hablando de psicólogos o esas cosas sino del docente. Es el docente el que sabe guiar, tendría que ser un docente. De los aspectos legales a los éticos y morales y todo lo demás.” (PA_ECS07_UFRO). “Creo que falta conocimiento con respecto al tema...” (Mujer_PA_ECN06_UFRO).

c) El bajo nivel de conocimiento e interés mostrado por algunas/os de las/os profesores/alumnos sobre el tema.

Los profesores que no tienen conocimientos sobre género, difícilmente pueden señalar barreras, porque no tienen claro qué es lo que las tendría. “...no sé que barreras, no sé.” (Mujer_PA_ECS07_UFRO). El desinterés que tendrían algunas/os alumnos docentes es señalado como una barrera para la incorporación del género en el postítulo. “Que los

profesores no asisten a los cursos donde se habla del tema.”
(Mujer_PA_EDM06_UCTemuco).

d) El machismo en el medio sociocultural y escolar chileno

Otra barrera mencionada por las/os alumnos docentes es el medio socio-cultural de Chile, particularmente su cultura machista. *“Una cultura patriarcal que todavía existe en este país es la mayor barrera. Incluso en el discurso somos muy discriminatorio...”*
(Hombre_PA_ECN07_UCMaule).

5.- Evaluación general de la incorporación de Género según las/os profesoras/es alumnas/os

Las evaluaciones sobre la incorporación de género de los estudios de postítulo con mención son dispares. Entre las/os entrevistados que desconocían la temática o sus conocimientos eran precarios las evaluaciones que hacen están referidas a la presencia o ausencia de la distinción entre hombres y mujeres. *“¿Cómo evalúa la incorporación de la perspectiva de género en los cursos? Se mencionó en todo momento género; siempre profesoras y profesoras, alumnos/as/as y alumnas. Se destacó ambas cosas. La incorporación fue bueno, en el momento que hablas de las alumnas y los alumnos/as/as ya está la distinción.”* (Mujer_PA_EDM06_UConce.). Para otras/os la distinción es innecesaria; no está bien que se haga. *“¿Le parece adecuada la incorporación de la perspectiva de género en la planificación del curso? Para nada, para que vamos hacer diferencia ente hombres y mujeres.”* (Mujer_PA_EDM07_PUCV). *“¿Cómo se sintió usted con la incorporación de la perspectiva de género en los cursos, en este caso el que no hubiera? Encuentro que está bien el que no se haga diferencia entre el hombre y la mujer, entre el macho y la hembra.”* (Mujer_PA_ECN07_UCMaule).

Un grupo importante de personas entrevistadas valoriza el conocimiento de género en su formación profesional, sin embargo lamentan la baja incorporación que tuvo esta temática en el postítulo. Pese a ello reivindican la importancia de los conocimientos adquiridos. *“¿Cómo evalúa la incorporación de la perspectiva de género en los cursos? en cuanto a importancia, relevancia, utilidad, aplicabilidad Lo poco que se ha entregado para los demás compañeros...ha sido muy útil.”* (Mujer_PA_LYC07_UConce.). *Son útiles cuando se ven, pero si no se ven uno no puede opinar mucho. Le poco que se da igual sirve, pero falta mucho. Es un tema contingente, que nos pasa en el aula, pero no era un tema tratado abiertamente y con mucho conocimiento.”* (Mujer_PA_EDM07_PUCV). *“Hasta me sorprende lo que pregunta Ud. Yo no lo había pensado. No me pareció tan claro eso... No aparece muy claramente esa perspectiva. No se nota mucho, yo no la he notado mucho. Al evaluarla soy partidario de que se note más. Que se hiciera explícito.”* (Hombre_PA_ECN07_UCMaule)

Algunas/os profesores/alumnos proponen explicaciones acerca de la escasa incorporación de la perspectiva de género en los postítulo con mención, y por qué en ocasiones es implícita si incorporación. *“¿Por qué crees que no se trabaja la perspectiva de género de manera explícita? Debe ser por la estructura. Se le da más énfasis a lo académico que a lo*

transversal.” (Hombre_PA_LYC07_PUCV). *“Me parece adecuado pero insuficiente. Me parece insuficiente porque no está incorporado sistemáticamente, es decir en el momento que no está incluido en los objetivos, no se articulan con ellos, por lo tanto es necesario que se incorpore como objetivo.”* (Mujer_PA_LYC07_PUCV). *“No fue relevante, no se trató como tema. Fue todo implícito. Currículo oculto.”* (Mujer_PA_LYC07_UCTemuco).

6.- Experiencia de los/as profesores/as alumnos/as⁴⁸

Las/os profesores/alumnos expresan diversas opiniones acerca de a) la importancia de la inclusión del género en el postítulo que cursaron o cursan; b) los aprendizajes, y c) las dificultades para integrar ese aprendizaje –si lo hubo- en la práctica docente de los/as propios/as profesores/as alumnos/as.

a) Percepción de la importancia de incorporación de género en el postítulo

Un grupo amplio de profesores/as alumnos/as plantean que una formación en género es necesaria para los docentes, ya que es parte de la realidad escolar y por ende una necesidad educativa de los profesores. *“¿Cómo se sintió usted con la incorporación de la perspectiva de género en los cursos? Me parece adecuado y necesario... En el postítulo, como le dije, eso se debería profundizar aun más.”* (Mujer_PA_LYC07_ULS). *“Es importante que se trate. Uno siempre lo esta viendo lo esta comentando. Que se lo pasen a uno como contenido es inédito para mí. Nos da otras herramientas como para entregar valores.”* (Mujer_PA_ECS07_UFRO). *Me parece necesario, yo no la percibí claramente. Me parece necesario hacer más énfasis en esa perspectiva.”* (Hombre_PA_ECN06_UCMaule). *“Sí, es un tema de actualidad, un tema necesario.”* (Mujer_PA_EDM06_UConce.). *“El tema me interesa, necesitamos un cambio cultural... es un tema muy importante.”* (Mujer_PA_LYC07_UConce.).

Pero hay también algunas/os docentes alumnos/as que no tienen claro qué lo que se les está preguntando. Dentro de las gamas de opiniones sobre la incorporación de género hay un caso de un profesor/a alumno/a que admite que no entiende el enfoque de género: *“No sé a que apunta el enfocarse en género; la disciplina que uno enseña lo enfoca de forma genérica... no veo las barreras ni el énfasis en la incorporación de género... no veo diferenciaciones entre lo que le voy enseñar a una niña y a un niño.”* (Hombre_PA_EDM06_UConce.).

b) Aprendizajes

Para una proporción considerable de las/os profesores/alumnos no hubo un aprendizaje sobre género en el postítulo en mención. Vale destacar que esta es una afirmación bastante

⁴⁸ Este punto responde a las preguntas siguientes del Proyecto: ¿Los conocimientos entregados por las universidades para estudiar la perspectiva del género sirven para estructurar por parte de los profesores experiencias significativas propias para su quehacer de aula?. ¿Qué pasó en el proceso de la vivencia de la experiencia?, ¿Cuáles son los elementos que, desde la dimensión profesional, podrían provocar cambios en las prácticas pedagógicas de los docentes en los temas sobre género?

común entre los entrevistados/as: “¿Qué aprendizajes y cambios referidos a competencias pedagógicas sobre género Ud. estima que ha tenido a partir del Post Título de Mención? *Yo diría que nada nuevo. No se presentó como tema, como objetivo a tratar durante los cursos. Fue algo a la pasada no algo específico.*”(Mujer_PA_ECN07_UCMaule). “*Ninguno.*” (Mujer_PA_EDM06_UConce.). “*No tuve aprendizajes.*” (Mujer_PA_EDM06_UConce.). “*Explícitos muy pocos... me voy con muy poco en este tema, en el enfoque de género.*” (Mujer_PA_LYC07_UConce.). “*Con respecto al postítulo específicamente es poco, no es mucho pero la cantidad de conocimiento y habilidades que aprendí es impresionante... A mí se me abrió un mundo de posibilidades. ¿Y en término de género? Es que no está apuntado a eso.*” (Mujer_PA_EDM07_PUCV).

De las respuestas de las/os profesores alumnos, que señalan haber tenido aprendizajes a partir de postítulo, es posible distinguir aprendizajes en i) habilidades inter-personales y apertura a la diversidad, ii) afianzamiento de conocimientos previos y admisión de nuevas metodologías, iii) adquisición de una mirada crítica, iv) mayor sensibilidad a temas de igualdad de género, y v) distinguir entre femenino y masculino

i) Un primer conjunto de aprendizajes que se señalan son lo que se podría llamar habilidades inter-personales y de apertura a la diversidad: “¿Qué aprendizajes y cambios referidos a competencias pedagógicas sobre género Ud. estima que ha tenido a partir del Post Título de Mención? *Aprendizaje, cambiar, actualizar la visión de género que tenía para incorporarla en mi quehacer pedagógico. La competencia comunicativa, habilidades sociales, tolerar al otro. Reconocer que la mujer puede ocupar el mismo nivel de importancia que el hombre y no siempre estar en secundario. También la lectura de la literatura me entregó una nueva mirada. Nunca me había interesado por leer a Lemebel, nunca me habían gustado los gays y leyendo, lo que el profesor de literatura nos pidió, me llamo la atención el cambio de posición... La mayoría son los escritores, no escritoras, entonces es una valoración de la mujer en otro ámbito... Una visión mas amplia un enfoque distinto, una tolerancia diría yo del hombre y la mujer como dos seres que pueden aportar de la misma manera tanto positiva y negativamente.*” (Mujer_PA_LYC07_PUCV). (Silencio, se replantea la pregunta) *Ese módulo de transversalidad a mí me ayudó mucho, como persona me ayudo. A ser más tolerante, saber entregar valores...en lo personal a mí llegó. Uno sabe eso, pero la forma que uno lo vio en clases es distinto. Uno lo ve de otra manera.*” (Mujer_PA_ECS07_UFRO).

ii) Una segunda experiencia sobre el aprendizaje de género es planteado como un afianzamiento de conocimientos y adquisición de nuevas metodologías: “¿Qué aprendizajes y cambios referidos a competencias pedagógicas sobre género Ud. estima que ha tenido a partir del Post Título de Mención? *De partida aclarar muchas cosas que estaban en la nebulosa, llegando a tener más dominio de mis conocimientos. Conocer nuevas e innovadoras metodologías.*” (Mujer_PA_LYC07_ULS).

iii) Una tercer tema de aprendizaje es la adquisición de una mirada crítica: “¿Qué aprendizajes y cambios referidos a competencias pedagógicas sobre género Ud. estima que ha tenido a partir del Post Título de Mención? *Aprendí muchas cosas en el postítulo, pero de género relevante hmm. El darme cuenta del trato que se le da a la mujer en los medios de comunicación para la crítica. La mujer objeto, en la publicidad en la televisión como*

tengo que llevar eso a la crítica.” (Mujer_PA_LYC07_UCTemuco). “...He aprendido tener una mirada distinta...” (Mujer_PA_LYC07_PUCV).

iv) Mayor sensibilidad a temas de igualdad: “¿Qué aprendió de género en el postítulo? *Uno fue haciendo consultas de qué forma se considera a los alumnos/as/as, en igualdad. A veces uno piensa que las actividades son para todos iguales, nos hicieron sugerencias; que el profesor hace ante este tipo de cosas, como lo podía manejar. Hubo algunos casos en que se tenía que hacer una investigación sobre la comunidad y nos decían ‘se deben incorporar este tipo de elementos’. Las diferencias de cada uno.*” (Hombre_PA_LYC06_UConce.).

v) Aprendizaje en la distinción “los/as”: “¿Qué aprendizajes y cambios referidos a competencias pedagógicas sobre género Ud. estima que ha tenido a partir del Post Título de Mención? *A ver, pregunta difícil, (pausa)... que no nos refiramos tanto a los estudiantes o a los alumnos, sino a las alumnas y los alumnos, tanto en verbal y en escrito. Eso es lo que me dejó en claro.*” (Mujer_PA_ECN06_UFRO).

c) Cambios en su comunidad escolar

Según señalan algunas de las personas entrevistadas, los cambios que podrían producir sus aprendizajes sobre género están asociados al papel del/a docente. Ellas/os pueden ser un factor de cambio, mediante la transferencia de conocimientos hacia los otros actores de la comunidad escolar. Sin embargo, los relatos son poco claros sobre cómo se haría esta transmisión, y en qué condiciones se podría o no producir. “A partir de sus aprendizajes sobre el enfoque de género, ¿ha habido o cree que habrá algún efecto en la comunidad escolar: centro de padres, apoderados, alumnos/as? *“Yo creo que pudiera contribuir esta nueva mirada (a la comunidad escolar del colegio donde trabajo)”* (Hombre_PA_ECN07_UCMaule). *“Sí, yo asumo al profesor como promovedor de cambios... uno de alguna manera transfiere lo que aprendió; en los pasillos, y va contagiando a los buenos colegas de preocuparse por el mismo tema.”* (Mujer_PA_LYC07_UConce.). *“En la parte personal creo que sí; ... uno creciendo, desarrollándose continuamente es para ayudar a los otros... no sirve que yo sepa más, que tenga una nueva perspectiva si no la transmito con mis colegas, con los alumnos/as, apoderados. “¿En que instancias cotidianas cree que Ud. puede incorporarlo?” En todas, cuando me relacionó con colegas, personal administrativo, en los consejos de profesores, en mi práctica cotidiana con los alumnos/as, en la formación de grupos, en el trabajo colaborativo, integrativo...”* (Mujer_PA_LYC07_PUCV).”

Hay opiniones de personas entrevistadas que no tienen claro que pueda haber cambios en su comunidad escolar a partir de los aprendizajes que ha logrado sobre género. “... ¿A partir de sus aprendizajes, sobre el enfoque de género, ha habido algún efecto en la comunidad escolar: centro de padres, apoderados, alumnos/as/as? *No se.*” (Mujer_PA_ECN06_UFRO).

d) Facilitadores para integrara la perspectiva de género es su práctica profesional

Dos son los facilitadores más destacados por las/os alumnos/docentes. I) la flexibilidad curricular y ii) la disposición y apertura de los alumnos, pero condicionada por padres que no quieren hablar de estos temas.

i.- La flexibilidad curricular. Al interior del sistema escolar la flexibilidad curricular docente es, según alguna/s docentes, un recurso clave en el proceso de incorporación de género en el trabajo docente. “¿Qué facilitadores y barreras identifica usted para la incorporación de la perspectiva de género en su trabajo pedagógico? *No siento que tenga barreras sólo facilitadores. Desde que existe la posibilidad por parte de la docente flexibilidad curricular, uno planifica sus actividades.*” (Mujer_PA_LYC07_ULS).

ii.- También se comenta la apertura de los/as alumnos/as, más jóvenes, en su relación con sus profesoras/es como disposición que facilita la transmisión de conocimientos. Pero la dificulta la disposición de los padres que no quieren hablar del tema. Es una barrera importante en la apertura a este tipo de conversación. “¿Qué facilitadores y barreras identifica usted para la incorporación de la perspectiva de género en su trabajo pedagógico? *Barrera ninguna. Facilitadores los chicos son muy comunicativos es fácil llegar a ellos... La motivación que uno le puede dar a los chiquillos ¿por ejemplo? Ellos son muy buenos para contar sus vivencias, sobre todo eso de la agresión familiar, ese es un buen momento para hablarles de esto. Donde es más difícil llegar son los padres, ellos no quieren hablar de estos temas. Trate en una reunión de apoderados. Con los colegas siempre estamos hablando con los colegas, no es mucho lo que se puede hacer.*” (Mujer_PA_ECS07_UFRO).

e) Barreras para aplicar la perspectiva de género en su práctica profesional como docentes

Varias son las barreras señaladas por las personas entrevistadas, se destacan i) la cultura escolar machista, ii) los escasos conocimientos de las/os profesores para abordar estos temas en las aulas, iii) dificultades por escasez de tiempo para prepara las clases e integrar estas miradas, iv) limitaciones para tratar la temática en colegios católicos, y v) la presencia de violencia intrafamiliar en los alumnos adultos, que dificultad introducir la perspectiva de género.

i.- La cultura escolar está muy marcada en los establecimientos educacionales por una concepción tradicional de los roles de género, que se expresa, en particular, en la distribución del trabajo dentro de los establecimientos. “*La cultura escolar..., cuesta un poco que se incorpore el tema. No hay mucha conciencia sobre el tema de género. ¿Cuándo habla de cultura escolar hay algo puntual a lo que se refiere? Por ejemplo, el hecho que las personas tengan ciertos roles, los roles están muy marcado son esto para este sexo y este para el otro. Hay muchos roles que tenemos que asumir cualquiera de los dos sexos.*” (Hombre_PA_ECN07_UCMaule).

ii.- El conocimiento que tienen los docentes no es suficiente para abordar situaciones para los que sienten no tener las herramientas conceptuales y didácticas necesarias, especialmente con las/os alumnas/os menores “*...cuando uno lo lleva a la sala de clase con niños de repente es medio complicado para ellos por la misma formación que ellos traen de la familia, es complicado explicarle la misma diferencia o similitud que debe haber...*”

(Mujer_PA_ECS07_UFRO). *“Desde donde yo estoy insertada no veo obstáculos. El punto es cuán preparado estamos nosotros para abordar este tema con los chicos.”*
(Mujer_PA_LYC07_UConce.).

iii.- Las dificultades que tienen las/os entrevistados por el poco tiempo disponible para adaptar sus clases incluyendo la perspectiva de género: *“¿Qué facilitadores y barreras identifica usted para la incorporación de la perspectiva de género en su trabajo pedagógico? (barrera) Tiempo, que tengo que hacer las cosas de una manera distinta para incorporar género. De cómo organizar mi clase, de cómo tomar en cuenta a las alumnas y los alumnos/as. A los hombres darle una actividad distinta que a las damas...”*
(Mujer_PA_ECN06_UFRO).

iv.- El establecimiento es un colegio católico, sería un espacio de trabajo poco receptivo a estos temas. *“¿Qué facilitadores y barreras identifica usted para la incorporación de la perspectiva de género en su trabajo pedagógico? En mi colegio no hay una apertura al tema. Es un colegio católico. Falta de conocimiento de parte de los profesores. Falta de perfeccionamiento adecuado, con respecto a estos temas dado por especialistas.”*
(Mujer_PA_EDM07_PUCV).

v.- En el caso de los docentes que trabajan con adulto, lo que hace más compleja la aplicación de la perspectiva de género es la violencia intrafamiliar. *“¿Qué facilitadores y barreras identifica usted para la incorporación de la perspectiva de género en su trabajo pedagógico? La barrera podría ser, yo trabajo con adultos que alfabetizo quizás el tema sería muy amplio para ellos. Acá yo tengo problemas serios de violencia intra-familiar.”*
(Mujer_PA_ECS07_UFRO).

7.- Sugerencias y/o recomendaciones, sobre la incorporación del enfoque de género en los cursos

Las personas entrevistadas hacen algunas sugerencias y recomendaciones para la incorporación del enfoque de género en los postítulos en mención y el programa en general. Se preguntó, al finalizar la entrevista si *“¿Tiene algún comentario y/o recomendación que quiera agregar? Llama la atención el grado de dispersión en las sugerencias y/o recomendaciones que se dan.*

-Incorporar el género en cada módulo, poniendo énfasis en los aspectos metodológicos y didácticos, en la transmisión de este conocimiento: *“¿Tiene alguna recomendación y/o comentario? Debería (tema de género) ser tocado en todo los módulos. Podrían haber entregado algún ejemplo de cómo hacerlo con los chicos. Me faltó el cómo llevar este contenido a los niños.”* (Mujer_PA_ECS07_UFRO).

- Hacer explícito el contenido de género, que en el caso del entrevistado citado nunca observó su inclusión, sólo se dio cuenta cuando fue preguntado sobre ellos. *“Deberían hacer más explícito este tema. No establecí mucha diferencia. Si ud. no me hubiese llamado yo no hubiese identificado el tema.”* (Hombre_PA_ECN07_UCMaule).

- Habría que evaluar si es pertinente incluirlo, este tema no se ha tratado en el postítulo: *“Como tema en la universidad eso no se ha tratado. Habría que ver si es necesario tratarlo si o no.* (Mujer_PA_ECN07_UCMaule).”

- Alargar la extensión del programa, para que haya más tiempo para nuevos contenidos: *“...falta algo de tiempo yo creo. Alargar un poco la extensión del programa.”* (Hombre_PA_LYC06_UConce.).

- Adecuar los contenidos de género que se entrega a las edades de los/as alumnos/as: *“Considerar las características propias de los alumnos/as/as según el nivel. En el lenguaje, en la presentación de los problemas.”* (Mujer_PA_EDM06_PUCV).

- Que haya material bibliográfico accesible: *“Que se hiciera bibliografía para niñas y niños.”* (Mujer_PA_LYC07_UConce.).

- Incorporar un modulo dedicado al tema de género. *“Dejarlo como un módulo especial que se trabaje en extenso...”* (Mujer_PA_ECS07_ULS).

- Conversar sobre este tema. Cuando se conversa se valora en su justa dimensión. *“Mira yo no lo había visto como algo tan trascendente pero ahora que conversamos. Cuando uno conversa uno también está pensando me gustó bastante y en mi clase lo voy incluir y lo voy hacer explícito no lo explícito en mi planificación de las unidades no lo hago evidente. Me gustó bastante las preguntas. Me gustó me entregó una nueva visión.”* (Mujer_PA_LYC07_PUCV).

B) Resultados de la Encuesta Electrónica

Se recibió un total de 56 encuestas electrónicas de los/as profesores/as alumnos/as. Los resultados a partir de la información que se extrae de las encuestas es la que se presenta a continuación⁴⁹.

1. Caracterización de los/as profesores/as alumnos/as que responde la encuesta

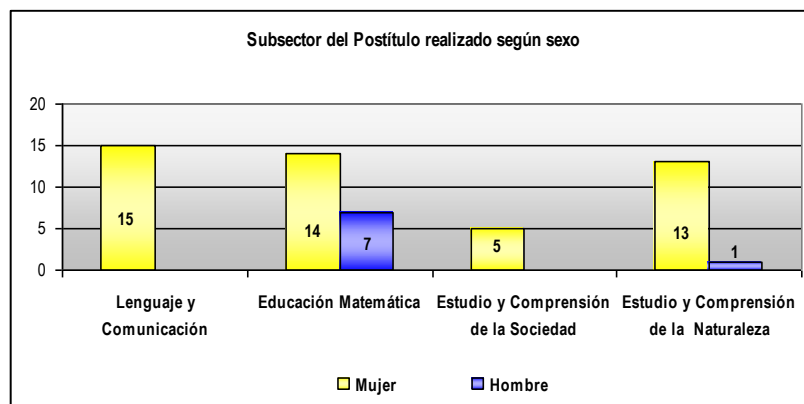
Un 84% de los/as profesores/as alumnos/as que responde a la encuesta son mujeres; su edad promedio (42 años) es menor que la de los varones (47 años). El 76,8% de estas/os docentes trabaja en un establecimiento ubicado en el área urbana. Casi las tres cuartas partes poseen título profesional de Profesor de Educación General Básica. La gran mayoría (82,1%) ha continuado con su formación profesional, mediante la realización de cursos de postítulo o diplomados en el campo de la educación.

⁴⁹ Con el objeto de facilitar la lectura y análisis de los datos, se indican sólo las tendencias generales de cada variable; el detalle de cada una, respecto de su distribución por categoría, se encuentra en el anexo del informe.

Cuadro de caracterización de las/os profesoras/es alumnas/os en cifras (tendencias generales)						
Variables	Mujeres		Hombres		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sexo	47	83,9	9	16,1	56	100,0
Edad Promedio en años	43	-	47	-	56	100,0
Moda de la Edad	40	-	46	-	56	100,0
Localización del establecimiento en que trabaja: zona urbana	36	76,6	7	77,8	43	76,8
Localización del establecimiento en que trabaja: zona rural	11	23,4	2	22,2	13	23,3
Título Profesional: Profesor de Educación General Básica, licenciado	35	77,8	4	25,0	39	73,6
Tipo de Especialización: Postítulo/Diplomado	17	36,2	3	33,3	20	35,7
Ámbito de la Especialización: En el ámbito educativo	28	59,6	6	66,7	34	60,7

1.1 Datos sobre el Postítulo de Mención que cursan los/as profesores/as alumnos/as

La mayoría cursó el postítulo correspondiente al subsector con Mención en Educación Matemática (21 casos). Responden en una mayor proporción las/os profesoras/as alumnos/as que realizan el postítulo a partir del año 2007⁵⁰. Se observa, asimismo, una variada distribución de respecto de las universidades en las que estudian los postítulos. La mayor cantidad de docentes se concentra en la Universidad de Concepción.



Universidad en que cursó el postítulo según sexo						
Universidad	Mujer		Hombre		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
PUCV	8	17	2	22,2	10	17,9

⁵⁰ Dado que aquellas/os que inician el postítulo el año 2007, todavía se encuentran realizando su formación, parecieran mostrar más dispuestos a responder cuestiones referidas al postítulo.

UC Maule	9	19,1	0	0,0	9	16,1
UC Temuco	6	12,8	1	11,1	7	12,5
U de Concepción	9	19,1	3	33,3	12	21,4
UFRO	8	17,0	2	22,2	10	17,9
U La Serena	5	10,6	0	0,0	5	8,9
Sin información	2	4,3	1	11,1	3	5,4
Total	47	100	9	100	56	100

2. Situación de la inclusión del Enfoque de Género en el curso de postítulo realizado

El objetivo de la encuesta apuntaba a conocer si los cursos de postítulo incluyen el enfoque de género y cómo lo incluyen, según la experiencia de las y los docentes alumnos. Para ello, inicialmente se les preguntó qué es lo que entienden por enfoque de género, permitiendo así definir el conjunto de ideas asociadas a esta temática. Las respuestas obtenidas indican que las y los docentes distinguen en términos muy generales lo que se entiende por enfoque de género, asociándolo sólo a la idea de lo femenino y lo masculino, pero sin una vinculación acerca de las relaciones entre ambos géneros y las implicancias de dicha relación.

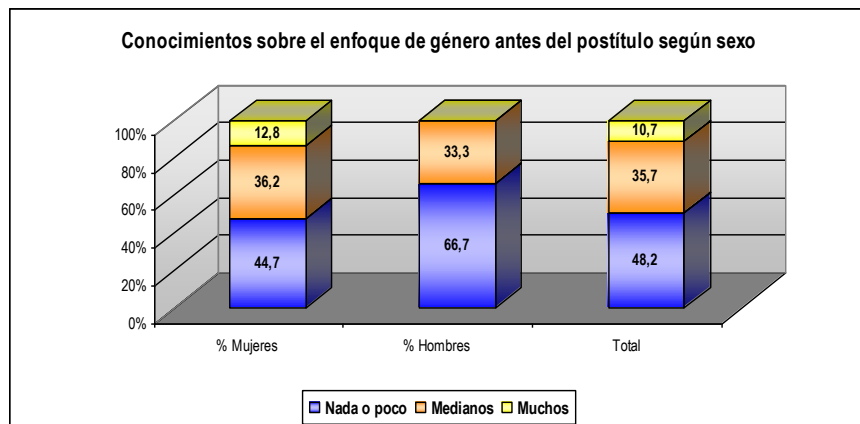
Afirmaciones que mejor describen lo que es el Enfoque de Género según las/os profesoras/es alumnas/os	Nº	%
a. Significa hacer visible y actuar para disminuir las desigualdades entre hombres y mujeres	16	28,6
b. Significa conservar las diferencias entre mujeres y varones porque son distintos	2	3,6
c. Significa tomar en cuenta lo femenino y lo masculino	32	57,1
d. Desconozco el tema	2	3,6

Lo anterior se empalma con el hecho de que la mayoría de las/os profesoras/es alumnas/os (27) declara no tener ningún conocimiento o tener pocos conocimientos del enfoque de género antes de iniciar el postítulo. En el otro extremo, seis profesoras mujeres declaran conocer mucho acerca del enfoque de género antes de realizar el curso de postítulo de mención.

Conocimiento sobre el Enfoque de Género antes del postítulo		
	Nº de casos	%
Ninguno	8	14,3
Pocos	19	33,9
Medianos	19	33,9
Muchos	6	10,7
Total	52	92,2

El gráfico a continuación indica los conocimientos sobre el enfoque de género antes de realizar el postítulo, en porcentajes según el sexo de los/as docentes. En este gráfico se han

agregado las categorías “ninguno” y “pocos” con el objeto de distinguir la cantidad de docentes que, en términos generales, desconoce el tema.



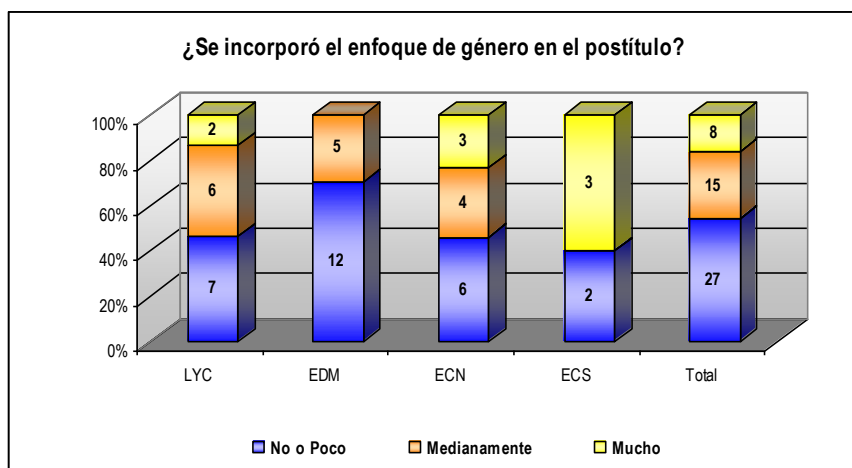
Respecto a la incorporación del enfoque de género en el postítulo, la mayoría de las/os profesoras/es alumnas/os (48,2%) declara que no se incorporó o se incorporó poco el tema. Nueve (16%), en cambio, indican que el tema se incorporó mucho.

¿Se incorporó el enfoque de género en el postítulo?		
	Nº de casos	%
No	16	28,6
Poco	11	19,6
Medianamente	15	26,8
Mucho	9	16,1
Total	0	0,0

Esta incorporación varía, por cierto, según subsector. Donde menos se incluye es en Educación Matemáticas –considerando el hecho de que quienes más responden son las y los docentes que pertenecen justamente a este subsector-. Sólo para los subsectores de Lenguaje y Comunicación y Estudio y Comprensión de la Naturaleza se afirma una alta incorporación de la temática, siendo en este último subsector donde es más alta. (Es necesario tener presente que son bajos los números, como para sacar conclusiones generales).

¿Se incorporó el enfoque de género en el postítulo?										
Subsector	No		Poco		Medianamente		Mucho		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Lenguaje y Comunicación	4	26,7	3	20	6	40	2	13,3	15	
Educación Matemática	7	33,3	5	23,8	5	23,8	0	0	17	

Estudio y Comprensión de la Naturaleza	3	21,4	3	21,4	4	28,6	3	21,4	13
Estudio y Comprensión de la Sociedad	2	40,0	0	0	0	0	3	0,6	5
Total	16	32	11	22	15	30	8	16	50



Referidos a las distintas formas sobre cómo se incorpora el enfoque de género en los cursos de postítulo, la mayoría menciona que el uso de un lenguaje no sexista, en primer lugar, o a través de ejercicios, ejemplos y actividades de clases, en segundo lugar, como las formas en que se incorpora explícitamente la temática de género. En el extremo opuesto, se observa que el uso del enfoque de género como criterio a ser evaluado en los exámenes y trabajos que desarrollan las/os profesoras/es alumnas/os es la forma menos usada de incorporación del tema.

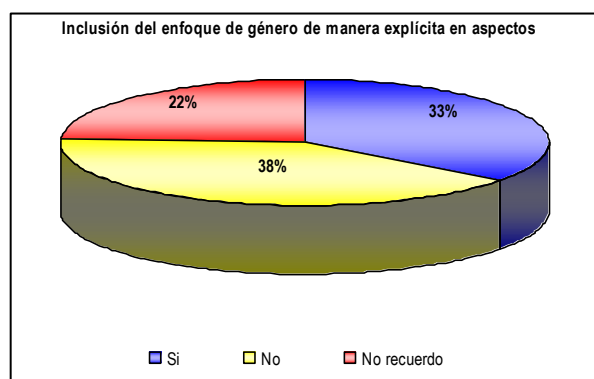
La tabla a continuación indica los aspectos evaluados respecto a si incorporan el enfoque de género, conforme a la opinión de las/os docentes alumnas/os⁵¹.

Inclusión del enfoque de género de manera explícita en distintos aspectos del curso de postítulo			
	Si	No	No recuerdo
a) En los objetivos	17	17	16
b) Asociado a una temática específica de un módulo	18	21	13
c) En un taller o actividad dedicada al enfoque de género	20	22	11
d) En los ejemplos, ejercicios, actividades de clases	24	18	11
e) En el uso del lenguaje al distinguir mujeres y varones	32	12	8

⁵¹ La selección de estos aspectos responde a las formas en que, hasta ahora, se ha incorporado el enfoque de género según los resultados encontrados en la primera etapa de esta investigación, a través de la revisión de las propuestas de cursos de postítulo que las universidades presentan al CPEIP; y a lo expresado por las y los distintos actores entrevistados en la segunda fase de la investigación. No obstante se propone la categoría “otro” para capturar aquellos aspectos no observados; empero, ninguna de las encuestas recibidas presentó información en ésta.

f) Al presentar estadísticas e información por sexo	18	22	13
g) En los Materiales de apoyo entregados	18	23	12
h) Específicamente, en algún Material de apoyo sobre género	15	24	14
i) En la Bibliografía entregada	15	24	13
j) Como criterio a ser evaluado en los trabajos de seminario y/o pruebas que Ud. desarrolló en el postítulo	6	30	16

Más allá de los aspectos evaluados, es importante destacar que la mayoría de los encuestados dicen que no se ha incorporado el enfoque de género de manera explícita en estos aspectos. Al agregar las categorías “no” y “no recuerdo”, más de dos tercios de las respuestas corresponden a ellas.

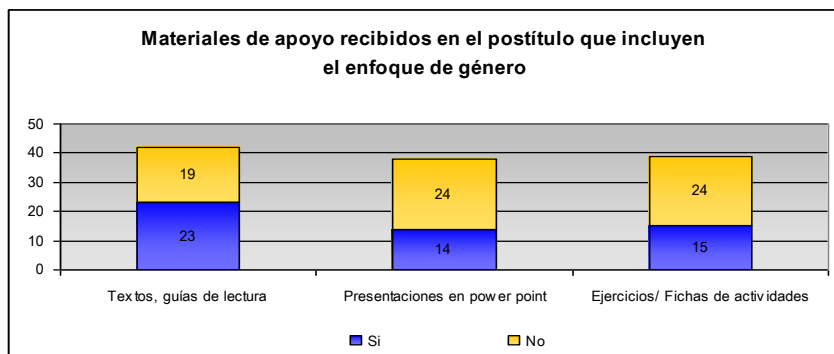


2.1 Materiales de apoyo y Trabajo de Seminario

Respecto de los materiales de apoyo recibidos en el postítulo, la mayoría –casi dos tercios– declara que estos no incluyen género. La distribución según tipo de material se detalla en la tabla a continuación.

Materiales de apoyo recibidos en el postítulo	SI incluyen Género	NO incluyen Género	No recibió
Textos, guías de lectura	23	19	4
Presentaciones en power point	14	24	4
Ejercicios/ Fichas de actividades	15	24	4
Total	52	67	12

Sólo en los textos o guías de lectura, las/os docentes alumnas/os opinan que los casos en que se incluye el enfoque de género son más que los casos en los que no se incluye.



Sólo 30 casos dicen haber finalizado el trabajo de seminario; otros 22 mencionan que aún no han terminado esta etapa del curso de postítulo. Por sobre esta consideración, se les pregunta si el enfoque de género es una exigencia a incorporar en este trabajo: la mayoría responde que éste no es un criterio exigido y, por tanto, tampoco evaluado.

¿Se le pidió incorporar el enfoque de género en el trabajo de seminario?		
	Nº de casos	%
No	41	73,2
Si	10	17,9
No aplica	1	1,8
Total	52	92,9

2.2 Efectos de la efectiva incorporación del enfoque de género

Se realizaron dos preguntas aplicables sólo para aquellos casos en que el postítulo incluía género. El objetivo fue conocer si la inclusión del enfoque de género se traducía en un aprendizaje efectivo de las/os docentes alumnas/os y si dicho aprendizaje es posible de aplicar en el aula. Las tablas siguientes muestran la situación al respecto:

¿Aprendió sobre el enfoque de género en el postítulo que realizó?	Nº de casos
Nada	6
Poco	2
Bastante	7
Mucho	6
No aplica	26
Total	47

Lo primero es indicar que la mayoría (26) indica que la pregunta no aplica puesto que no hubo inclusión del enfoque de género en el postítulo. Para aquellos que consideran haber recibido formación en el tema, 13 dicen haber aprendido “bastante o mucho” y 8 haber aprendido “nada o poco”.

Lo importante, además, es la aplicación del aprendizaje del enfoque de género en el aula, con los/as educandos. Aquí los números indican que sólo 7 dicen no aplicar “nada o poco” estos conocimientos y 13 aplicarlo “bastante o mucho”. Por cierto la cifras son muy bajas y, en consecuencia, no significativas con los objetivos de incorporación del enfoque de género en el ámbito de la educación.

¿Aplicó lo aprendido en su trabajo del aula?	Nº de casos
Nada	3
Poco	4
Bastante	9
Mucho	4
No aplica	25
Total	45

2.3 Opinión sobre el enfoque de género

Por último, y más allá de conocer la incorporación efectiva del tema con respecto al aprendizaje y su aplicación en la profesión docente, se buscó conocer algunas opiniones de las/os profesoras/es alumnas/os respecto al enfoque de género y su incorporación en el quehacer docente. Los resultados se muestran a continuación.

	En desacuerdo	Mediana-mente de acuerdo	De acuerdo
Los contenidos que enseño no tiene relación con el género	24	13	9
El enfoque de género es importante como dimensión a considerar en la docencia / la pedagogía	0	6	41
El género es una distinción innecesaria hoy en día, porque las mujeres y los hombres ya tienen las mismas oportunidades	28	8	11
Hay otros temas prioritarios y más urgentes que el enfoque de género	16	18	13
El enfoque de género permite desarrollar mejor las capacidades de niñas y niños	5	3	37
No necesito el enfoque de género porque sólo trabajo con niñas o con niños	47	0	0
Es posible planificar y diseñar actividades con enfoque de género para el trabajo en el aula	6	4	37

Las respuestas se concentran en las categorías deseadas y/o esperadas. Así, todos se muestran en acuerdo o medianamente de acuerdo en que el enfoque de género es una dimensión importante a considerar en el trabajo pedagógico y, como contrapartida, lo asumen como pertinente para el contexto actual –empero, existen opiniones sobre la obsolescencia del tema dado los avances en la materia (11)-. Se destaca también que todas las respuestas valoran el enfoque de género como pertinente ya sea que se trabaje en contextos coeducativos o de un solo sexo.

En síntesis:

- Conocimiento del Enfoque de Género en el curso de postítulo realizado: La mayoría de las/os profesoras/es alumnas/os (27) declara no tener ningún conocimiento o tener pocos conocimientos del enfoque de género antes de iniciar el postítulo.
- Inclusión del enfoque de género en el postítulo: La mayoría dice que no se ha incorporado el enfoque de género de manera explícita en los cursos de postítulo. Donde menos se incorporó es en la mención Educación Matemáticas.
- Cómo se incorpora el enfoque de género: La mayoría menciona, en primer lugar, el uso de un lenguaje no sexista y, en segundo lugar, a través de ejercicios, ejemplos y actividades de clases
- Respecto de los materiales de apoyo recibidos en el postítulo (textos, guías de lectura, presentaciones en power point y/o ejercicios/fichas de actividades), la mayoría declara que estos no incluyen género.
- Sobre los efectos de una efectiva incorporación del enfoque de género en las/os profesoras/es alumnas/os, la mayoría (26) indica que la pregunta no aplica puesto que no hubo inclusión del enfoque de género en el postítulo.

V.2.4 Incorporación del enfoque de Género en los Materiales Recopilados: Materiales de Apoyo y Trabajo de Seminario

A) Material de Apoyo

a. Material de Apoyo

El acceso a los materiales de apoyo a los postítulo en mención fue difícil y escaso. Al igual que todas las acciones y contactos que se tuvo con las universidades seleccionadas, para solicitar esta documentación se hizo presente que este estudio se realizaba por encargo del CPEIP, quien requería respuesta de esas instituciones. Pese a que se solicitó a los coordinadores institucionales, coordinadores académicos y académicos docentes que facilitasen esa documentación, la respuesta fue en general negativa; en varios casos no respondieron al requerimiento y en uno, expresamente se señaló que se no entregarían. Los documentos acopiados se obtuvieron en una proporción importante en las entrevistas realizadas en las distintas ciudades en que se localizan las universidades, es decir, los entregaron principalmente las personas entrevistadas, especialmente académicos docentes y algunos coordinadores. En todo caso resultó difícil acceder a los materiales.

Los documentos de apoyo a los que se accedió, en su gran mayoría, no incorporan el enfoque de género, y sólo en algunos se observan menciones a términos como género, sexismo, femenino/masculino. En estos últimos se constata un lenguaje inclusivo de género que visibiliza a las mujeres, al incluir términos como mujer, hombre, femenino, masculino, alumna, alumno, niña, niño, profesora, profesor. En los casos en que aparece la perspectiva y/o la integración de género en los documentos es cuando un/a profesor/a lo incluyó expresamente en alguna clase sobre género.

Se tuvo acceso a un total de noventa y seis documentos recopilados como Material de Apoyo. Estos son documentos que usaron las/ los profesores y están elaborados por cada Universidad o los/as propios profesores docentes para uso en clases. Hay tres tipos de material de apoyo:

- Lectura y textos (13 documentos que concentran en subsector de Educación Matemática, EDM, y Lenguaje y Comunicación, LYC).
- Presentaciones de Powerpoint (31 Presentaciones) y
- Ejercicios y/ Fichas de Actividades (33 de los cuales 8 están en versión electrónica y el resto, 25, está en versión física). Ver cuadro anexo N°.

El origen de los documentos de apoyo tiene tres fuentes principales:

a) Documentos elaborados por el Ministerio de Educación como el Marco de Buena Enseñanza y los documentos sobre los Objetivos Fundamentales Transversales.

b) Documentos específico sobre género, que han sido elaborado especialmente para algún postítulo en mención o formó parte del material de apoyo que la/el profesor/a entregó a sus

alumna/s docentes en taller o clase dedicadas al tema. Entre los documentos a los que se obtuvo acceso, éstos son muy escasos, especialmente en la Universidad de la Frontera, donde se incluyó este tipo de material de apoyo.

c) Documentos que no hacen mención expresa a género, ni a perspectiva de género, pero que distinguen entre femenino/masculino, alumnos/alumnas, profesor/profesora, en ocasiones incluyen el término “sexismo”. Material de apoyo con estas características se encontró en todas las universidades analizadas, pero son escasos en relación al conjunto de documentos analizados.

Del total de documentos de apoyo obtenidos (noventa y seis), veintiocho hacen uso de palabras y/o lenguaje inclusivo y ocho hacen mención al término género, sexismo, sexista y/o ponen algún ejemplo

El tipo de lenguaje utilizado que hace referencias a cuestiones de género, sólo se observó en pocos materiales de apoyo. El ejemplo de esta presencia se indica a continuación: “¿Por qué es importante el Análisis de Género?”

• *Asegurando que no se pierdan oportunidades; por ejemplo, información presentando un limitado rango de carreras o profesiones para las mujeres jóvenes contribuirán a la toma de decisiones que tendrán consecuencias a largo plazo y consecuencias para la capacidad de ingresos de la mujer y sus futuras opciones de vida y en el impacto negativo en la economía*

• *Revelando y examinando las diferencias y similitudes en las vidas de las mujeres y de los hombres, por ejemplo salarios”*

(Extracto lámina PPT “Análisis de Género”). (Universidad de la Frontera)

“Conozcamos la influencia de la mujer en la historia.

6. Me junto con 3 compañeros y compañeras para investigar sobre algunas mujeres que rompieron con el rol tradicional llegando a influir sobre las sociedades de su tiempo.

7. Para ello elegimos entre los siguientes nombres u otros que conozcamos y nos parezcan importantes:

- *Teresa Williams Montt*
- *Gabriela Mistral*
- *Sor Juana Inés de la Cruz*
- *Amanda Labarca*
- *Otra”*

(Extracto de “Examinemos el rol que se le asigna a las mujeres”. Guía de aprendizaje para la educación en derechos humanos) (Universidad de La Serena)

La constatación de lenguaje inclusivo, que menciona a alumnos y alumnas, femenino y masculino se observa en una pequeña proporción de los materiales analizados. El material de apoyo en algunos casos es inclusivo en su lenguaje, por ejemplo *“Otro aspecto importante es la presencia de la publicidad* en la televisión que los niños y niñas reciben junto con sus programas favoritos. A través de ella reciben advertencias, consejos, modelos y son incitados al consumo. En este aspecto es muy importante desarrollar una*

visión crítica de lo que se les está proponiendo para sus vidas”. (Extracto de documento sobre temática de MCM) (Universidad Católica de Valparaíso, Mención LYC)

El siguiente es un ejercicio en Lenguaje y Comunicación respecto al género gramatical.

“V.1.2.2. Morfología del sustantivo: el género gramatical. Ejercicio: Escriba el femenino correspondiente a cada sustantivo y luego identifique los morfemas de género.

actor	astronauta	jirafa
gallo	periodista	papá
emperador	yerno	bailarín
héroe	doctor	alcalde
suegro		

Hay que tener presente que ésta es una categoría gramatical, por lo cual no debe confundirse el plano lingüístico con la realidad”. (Extracto de página 19 documento “Material de apoyo para el modulo conocimiento del lenguaje”) (Universidad de Concepción).

“Las normas de la interacción también afectan al papel tradicional de las alumnas y los alumnos. Un punto de partida es que el alumnado sea capaz de generar sus propias y personales formas de resolver un problema; es decir, utilizar con confianza sus conocimientos matemáticos, en vez de esperar del docente o de un compañero o compañera las instrucciones precisas, el procedimiento, para llegar a la solución. Una vez alcanzada una solución propia, no necesariamente precisa, el alumno debe estar en condiciones de comunicar sus hallazgos, lo cual le llevará a distinguir qué es lo que constituye una explicación o justificación aceptable, así como a elaborar la base de los significados que se comparten para la efectiva comunicación en el aula”.

(Extracto de documento “Interacción y construcción significativa del conocimiento: notas teóricas y una práctica educativa”) (Universidad Católica de Temuco)

Se constata, asimismo, ejemplos de mujeres que en alguna medida reafirman modelos de cuerpos de mujer. El extracto abajo está inserto en la temática de la nutrición. Y proporciona un ejemplo de modelo mujer, naturalizando un aspecto biológico. “Ración modelo mujer 25 años, 55 kg, talla 1.55, sedentaria • Lácteos: 1 taza leche descremada al día • Carnes: 1 trozo de carne 3 veces por sem preferencia pescado • Huevos: 2 unidades a la semana • Verduras: 1 plato verduras crudas al día (preferencia coloreadas) • Papas: 1 unidad al día • Frutas: 1 unidad cruda preferencia cítricas • Cereales y/o leguminosas: 1 plato al día preferencia mezclados • Pan: 1 marraqueta al día • Azúcar: para endulzar Aceite: para condimentar”

(Extracto de documento PDF sobre alimentación) (Universidad Católica del Maule).

En síntesis, el acceso a los materiales de apoyo a los postítulo en mención fue difícil y escaso. Los documentos acopiados se obtuvieron en una proporción importante en las entrevistas realizadas en las distintas ciudades en que se localizan las universidades. Los documentos de apoyo a los que se accedió, en su gran mayoría, no incorporan el enfoque de género. Sólo en algunos se observan menciones a términos como género, sexismo, femenino/masculino. En estos últimos se constata un lenguaje inclusivo de género que visibiliza a las mujeres, al incluir términos como femenino/masculina, alumna/alumno, niña/niño, profesora/profesor. En los casos en que aparece la perspectiva y/o la integración

de género en los documentos es cuando un/a profesor/a lo incluyó expresamente en alguna clase sobre género. Curiosamente este material fue entregado por los propios profesores docentes y no por la universidad. En todo caso fue una situación más bien excepcional.

B) Trabajo de Seminario

Los Trabajos de Seminario son los trabajos finales de los alumnos/as profesores/as que han cursado en un Subtítulo con Mención. Se tuvo acceso a un total de dieciocho trabajos de seminario.

Los trabajos, en alguna medida, expresan lo que ha sido constatado a lo largo de este estudio. Los/as profesores/as alumnos/as tienen manejo de lenguaje inclusivo, lo traen de antes de cursar los postítulos y, en algunos casos, tienen sensibilidad ante las cuestiones de género, con algún grado de conocimiento.

Al analizar los trabajos de seminario se constata que hacen uso de lenguaje inclusivo: hombres/mujeres, femenino/masculino, y cinco de estos documentos incluyen términos como sexismo y/o género. Se puede afirmar, a partir de los documentos analizados, que el género se incluye en términos de lenguaje inclusivo, pero no se incorpora una perspectiva de género. Ver Anexo

La presencia del lenguaje inclusivo en los trabajos finales de Seminario se puede observar en el ejemplo que sigue: “El siguiente es un extracto de una guía para aplicar fracciones a partir una situación problemática. Esta guía tiene diferentes capítulos (estructura de guía, objetivo, material utilizado, gestión de clase, desarrollo de clase) y termina con el segmento a continuación: *“Cierre de clase. Los alumnos y alumnas realizan un plenario como equipo (tríos) y dan a conocer las estrategias de resolución que usaron en cada caso. El profesor interviene en forma positiva para rescatar las respuestas obtenidas, enfatizando en aquellas más adecuadas”*. (Universidad Católica de Valparaíso)

Extracto de *“Guía 2: “Diseñando una propuesta didáctica: Fase de Exploración”*
Nombre unidad: Visión Integrada de la sexualidad. Tema a desarrollar: Roles de Hombre y de Mujer”. En este segmento hay una “Matriz de plan de Clases” en donde hay una columna que se llama “Actividades de Aprendizaje” y que dice lo siguiente: *“De acuerdo con el cartel con la pregunta dada, los alumnos opinan de las similitudes y diferencias de acuerdo a su género”*. (Universidad Católica del Maule)

En varios de los trabajos hay un uso bastante extenso de “el alumno” pero, paralelamente, también usan “alumnos(as)” como en el siguiente ejemplo extraído del segmento “Los propósitos de las matemáticas en educación” en el documento: *“Comprensión y resolución problemas de enunciados verbales”. “Ser capaz de resolver problemas matemáticos con enunciados verbales. Es fundamental lograr que todos los alumnos(as) desarrollen habilidades necesarias que le permitan resolver problemas. Para lograr este propósito los alumnos(as) deben trabajar una amplia gama de tipos de problemas, desde aquellos relativamente simples que pueden solucionarse personalmente, otros que deberían implicar*

trabajo en grupos pequeños o una clase en conjunto. Algunos problemas deben ser abiertos, sin solución única, y otros habrían de ser formulados por los alumnos(as)". (Universidad de Concepción)

En el siguiente extracto se ejemplifica la manera en que aparece el uso de lenguaje en femenino. Es parte de las conclusiones de un trabajo sobre educación matemática en un curso de 4to medio. *"El profesorado debe tener una idea previa, aunque no siempre podrá tenerla completa, de las posibles soluciones que los alumnos y alumnas darán a la tarea."* (Universidad Católica de Temuco)

En el trabajo de seminario (investigación acción) hay un objetivo que se señala como central para el profesorado y revela el tratamiento general, en el documento, del uso de lenguaje inclusivo y/o de género. *"Los alumnos y alumnas egresados del Liceo Agrícola Manzanares deben tener una sólida formación académica que se exprese en una actitud reflexiva, de autonomía y autosuficiencia; dispuestos a asumir los aprendizajes de modo consecuente, creativo y con disciplina interior; Desarrollarán su honradez, su libertad personal, su capacidad para analizar la realidad que le rodea con capacidad de dialogo y aceptación de la crítica"*. (Universidad de la Frontera)

"En uno de las propuestas de unidades dentro del curso pusimos como ejemplo uno de los puntos del desarrollo de la unidad. Aquí se incluye nuevamente con el uso de "Los alumnos y alumnas". *"Aprendizajes Esperados: Los alumnos y alumnas se habitúan a escribir textos literarios que puedan expresar bellamente sentimientos, emociones, dar curso a su imaginación, creatividad y comunicarse en profundidad con los demás"* (Universidad de La Serena)

En síntesis, los trabajos finales de seminario reafirman el uso del lenguaje inclusivo de los profesores/as alumnos/as, pero a la vez indican la ausencia del enfoque de género en ellos.

VI. CONCLUSIONES GENERALES Y EN RELACIÓN CON CADA UNO DE LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y LAS PREGUNTAS DEL ESTUDIO.

Finalizado el trabajo de análisis, es posible sacar conclusiones respecto de los actores involucrados, los instrumentos de política y las tareas a cargo de cada actor. A partir de ello es posible visualizar las acciones que es necesario tomar para mejorar el Programa.

1) Relativas al Ministerio / CPEIP

1.1 Se observa voluntad política por incorporar el enfoque de género, tanto en el diseño de los Programas, como en sus términos de referencia, instrumentos de seguimiento y evaluación de la implementación de los Programas por la Universidades.

a. La incorporación del enfoque de Género está presente en la formulación y diseño de los Programas de *Apropiación Curricular* y de *Post Título Mención*

- en los Términos de Referencia
- en la formulación de los Objetivos
- en las Orientaciones Pedagógicas
- en los algunos cursos por subsectores de Educación Básica del Programa de apropiación Curricular
- en los algunos subsectores de Educación Media del Programa de apropiación Curricular
- en algunos Subsectores del Programa de Postítulo en Mención
- se señala en las competencias que se espera desarrollen los docentes para el logro de los Objetivos Fundamentales Transversales.

b. La incorporación del enfoque de Género está presente en algunos instrumentos de seguimiento en los Programas Formación Docente para la Apropiación Curricular y de Postítulo de Mención

- en la Pauta de Informe Institucional. Informe de Avance y en del Informe Final, en los Aspectos Técnicos Pedagógicos

c. Se ha incorporado el enfoque de género en algunos de los instrumentos de evaluación aplicados por el CPEIP de los dos Programas

- el Informe de Visita – Taller intensivo sí considera la estrategias de incorporación de la perspectiva de género como eje transversal
- el Formulario Observación incluye la incorporación de la perspectiva de género en las actividades observadas y su reflejo en el desarrollo de capacidades

1.2 Pese a que existe una incorporación del enfoque de género, esta presencia es débil, imprecisa e insuficiente, situada más bien en el espacio de lo discursivo; se observa especialmente la ausencia de sustento teórico y explicativo del por qué se debe incorporar el enfoque de género en estos dos programas y cómo hacerlo.

La voluntad política expresada en la incorporación del género en los Programas no es suficiente para que se refleje en los instrumentos elaborados para el diseño, formulación, seguimiento y evaluación de los Programas. La inclusión es irregular, en algunos casos se indica expresamente su inclusión, en otros no.

a. En los Términos de Referencia las debilidades y ausencias quedan en evidencia, especialmente en los cambios introducidos entre una y otra versión. En el Programa de Apropiación Curricular se debilita el señalamiento a la incorporación de género en la Formulación de los Objetivos en la versión 2007-2008, en comparación a la del año 2006; en cambio se fortalece en las Orientaciones Pedagógicas.

En el mismo Programa se menciona como eje transversal en algunos subsectores, en otros no. En los cursos por subsectores de Educación Básica, se incluye en Comprensión de la Naturaleza, no se menciona en cambio en los subsectores de Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática, Estudio y Comprensión de la Sociedad, Educación Artística. En los subsectores de Educación Media: se explicita en las orientaciones pedagógicas de Historia y Ciencias Sociales -la igualdad de derechos de género, clase, etnia-; en Biología y Química se señala como eje transversal. No sucede lo mismo en los cursos de Lengua Castellana y Comunicación, Matemáticas, Física y Educación Física, en estos no se hace ninguna mención a la inclusión de la perspectiva de género en los cursos.

b. En el Programa de Postítulo en Mención, hay un avance en la incorporación de la equidad de género en la versión 2007-2008 con respecto a la versión 2006-2007. Si bien, se debilita la exigencia en los Objetivos específicos de la versión 2007-2008 con respecto a la anterior, hay un fortalecimiento en cuanto a las competencias que se espera desarrollen los docentes para el logro de los Objetivos Fundamentales Transversales. También las orientaciones pedagógicas son más exigentes, por cuanto la incorporación de la Perspectiva de Género se debe considerar como parte del Postítulo, y se elimina la causal de no contar con equipos académicos especializados para que las Universidades no la incorporen en los Postítulos. En cambio no se menciona la incorporación de la perspectiva de género en la formulación de las Propuestas Metodológicas, ni en las calificaciones de los Recursos Humanos.

Es dispar su presencia y la incorporación del enfoque de género se da particularmente en el ámbito de la inclusión de género y sexismo en dos subsectores: Estudio y Comprensión de la Naturaleza -es relevante la promoción de actividades con personas de diferente sexo y la toma de conciencia de actitudes y comportamientos sexistas- y Lenguaje y Comunicación -el sexismo contenido en el lenguaje-. Por el contrario los Términos de Referencia de los Postítulos de Educación Matemática y Estudios y Comprensión de la Sociedad no tienen referencias a la incorporación de la perspectiva de género.

En síntesis, es escasa, variable y limitada, cuando la hay, la inclusión de la perspectiva de género en los Términos de Referencias de los ambos Programas

c. Entre los instrumentos que se aplican para evaluar las propuestas técnicas de las universidades, así como su seguimiento y evaluación, también se constata la ausencia de

criterios consistentes con la voluntad política de incorporar la perspectiva de género. Los Términos de Referencia incluyen la incorporación del enfoque de género con las características recién mencionadas, pero la Evaluación de la Propuesta Técnica Académica que hace la CPEIP no incluye ninguna referencia a la inclusión de la perspectiva de género en la Propuesta de curso de la universidad que postula, aunque una vez aceptada la propuesta se incorpora en las Visitas de taller y Jornadas de Profundización del Programa de Apropiación Curricular y en la Observación del Programa de Postítulo en Mención.

2) Relativas al Marco Normativo de los Objetivos Transversales

Las limitaciones en la incorporación del enfoque de género en los Programas pueden tener su origen en el marco normativo con que cuenta el Ministerio de Educación para la incorporación de género en la curricula: concretamente en su inclusión entre los Objetivos Fundamentales Transversales de Educación General Básica y la forma en que lo aborda el Manual de Buena Enseñanza. En ambos documentos se reconoce el género –sexo- como una de varias diferencias que se ha de tener en cuenta, junto a la edad, la condición física, la etnia, la religión y la situación económica. Sin embargo, las diferencias asociadas a la dimensión de género/sexo constituyen una más entre la diversidad que caracteriza a las personas: condición social, económica, origen, etc., sin ahondar en qué es lo que permite que esas diferencias se hayan transformado en desigualdades e inequidades y sus consecuencias.

En los Objetivos Fundamentales Transversales de Educación General Básica se indica que “Dada la concepción de personas y del desarrollo humano que se ha expuesto, los Objetivos Transversales deben contribuir a fortalecer la formación ética de la persona; a orientar el proceso de crecimiento y autoafirmación personal; y a orientar la forma en que la persona se relaciona con otras personas y con el mundo”. (p. 36). En relación a la formación ética se indica que “Se considerará que la escolarización ha sido exitosa cuando se adviertan en los alumnos capacidades para: Reconocer, respetar y defender la igualdad de de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión y situación económica. (p. 37)

El Marco para la Buena Enseñanza supone que los profesionales que se desempeñan en las aulas, antes que nada, son educadores comprometidos con la formación de sus estudiantes. Supone que para lograr la buena enseñanza, los docentes se involucran como personas en la tarea, con todas sus capacidades y sus valores. De otra manera, no lograrían la interrelación empática con sus alumnos, que hace insustituible la tarea docente. En este Marco se señala cuatro dominios, cada uno de los cuales hace referencia a un aspecto distinto de la enseñanza, siguiendo el ciclo total del proceso educativo, desde la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso. En el Dominio “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”, se encuentran dos descriptores que hacen mención al género, uno señala que el profesor “Proporciona a todos sus alumnos oportunidades de participación”. El profesor incorpora y favorece la integración de las preguntas, aportes y experiencias de todos los alumnos, no sólo de los más aventajados.

Considera las diferencias personales, culturales, étnicas y de género, de sus estudiantes y ofrece espacios para que ellos realicen aportes que expresen esas diferencias (p. 23). Un segundo descriptor indica “Crea un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socioeconómicas”. El profesor promueve y logra que los alumnos respeten las diferencias individuales de sus compañeros. Demuestra competencias para manejar y resolver conflictos y para promover la aceptación de opiniones, preguntas, intereses diversos y considerar estas diferencias como elementos valiosos y enriquecedores (p.24).

Esta presentación de cómo debe incorporarse el enfoque de género en el aula se orienta a destacar la importancia de un lenguaje inclusivo, que incorpore y reconozca las diferencias, como “los alumnos y las alumnas, los profesores y las profesoras, masculino y femenino, niñas y niños...”, pero no problematiza el orden cultural que permite la reproducción de las inequidades a partir de las diferencias observadas e incluidas en el discurso. Por el contrario, induce a creer que bastaría con un lenguaje inclusivo y el respeto por las diferencias entre hombres y mujeres para que ya se hubiese incorporado el enfoque de género en el proceso educativo y en la formación y práctica de los docentes. No se observa así, que se conceptualice, problematice y operacionalice el enfoque género en los Objetivos Transversales de manera tal que pueda ser aplicado por los docentes en el aula y en su práctica profesional para favorecer una transformación de las relaciones desiguales ente hombres y mujeres, salvo en el uso del lenguaje inclusivo, en femenino y masculino a la vez.

En síntesis, el marco normativo que orienta la incorporación del enfoque de género en los Programas de Apropriación Curricular y Postítulo en Mención permiten un lenguaje inclusivo de las diferencias, entre ellas las que se observan entre hombres y mujeres, y busca respetar las diferencias, pero a la vez induce a creer que bastaría con un lenguaje inclusivo y de respeto por las diferencias entre hombres y mujeres para que ya se hubiese incorporado el enfoque de género en el proceso educativo y en la formación y práctica de los docentes, despojando al concepto y su enfoque de los contenidos principales como reconocimiento de derechos, recursos de poder diferenciados, inequidades, desigualdad en el acceso a las oportunidades y los procesos subjetivos, identitarios, de interpretación del cuerpo que dan origen a las diferencias que se trata de reconocer solo en el discurso y en el lenguaje. No se hace visible el rol del/a docente en el cambio hacia mayor equidad.

3) Respeto a las Universidades

La incorporación del enfoque de género por la Universidades en los Programas de Apropriación Curricular y de Postítulo en Mención ha sido, en general, precaria e insuficiente, cuando la ha habido; es ocasional en el discurso presente en los textos. No se considera en la conformación de los equipos docentes, ni en los materiales de apoyo. En contadas ocasiones se incorporó en alguna clase, taller o módulo; especialmente como iniciativa del/a docente que la impartió.

a. En las Propuestas Técnicas es posible encontrar mayores referencias a la inclusión del género, a través del uso del término y de un lenguaje que distingue en ocasiones entre

femenino y masculino. En los Objetivos Generales y/o Específicos de las Propuesta Técnica del Programa de Apropriación Curricular (de un total de 174 propuestas revisadas) menos de la mitad incluye el enfoque de género; algo más de un tercio de las propuestas incluye el enfoque de género en el diseño del ‘Taller Intensivo’ -donde se detallan los contenidos y actividades a desarrollar- y en la ‘Fase de Acompañamiento al Aula’, -que describe los instrumentos de observación que el equipo académico utilizará en estas visitas-. En la sección de ‘Evaluación de las y los profesores participantes’ prácticamente no se considera el enfoque de género como criterio de evaluación, sólo el 5% de las propuestas incorpora este elemento. Sólo se incorpora expresamente el enfoque de género en la Propuesta Metodológica, ‘Sección de Género’, allí casi tres cuartas partes la incorporan; pero incluso en esa sección, pese a la exigencia de los Términos de Referencia, un cuarto no hace mención a su inclusión en los cursos.

La composición de los equipos de docentes universitarios, que incluyen las propuestas técnicas de las Universidades, muestra la debilidad de tales profesionales en sus conocimientos, estudios y especialización. Menos del 10% cuenta con algún antecedente curricular asociado al conocimiento técnico de la perspectiva de género (cursos, publicaciones, grados académicos, etc.). En consecuencia, la gran mayoría de los equipos profesionales que imparte los cursos de Apropriación Curricular no cuenta con conocimientos en la temática de género.

Una situación semejante se constató en las Propuestas Técnicas de los Postítulos en Mención que llevaron adelante las Universidades (se analizó 27 cursos). Menos de la mitad de las Propuestas incluye el enfoque de género entre sus Objetivos Generales y/o Específicos. En las otras secciones la presencia es menor que en el Programa de Apropriación Curricular. Prácticamente no se encontró en los procedimientos de “Evaluación de los/as Profesores Participantes”, dejando ver que las Universidades no consideran como criterio válido de evaluación la incorporación del enfoque de género en sus cursos de Mención. Sólo se incluye mención al género en la sección de Propuesta Metodológica “Estrategias pedagógicas relevantes a la incorporación de la perspectiva de género”; más del 80% de las Universidades llena esta sección con referencias al enfoque de género.

El porcentaje de académicos en los equipos de docentes universitarios con antecedentes curriculares asociados a género (algún curso, publicaciones, grados académicos, etc.) es de sólo un 20% del total de los equipos. Los equipos de académicos docentes a cargo de dictar los distintos cursos de los programas de Postítulo de Mención ofrecidos por la Universidades seleccionadas, cuentan en menos del 20%, con docentes especializados en la temática de género. De un total de veintisiete cursos dictados por las seis universidades seleccionadas, sólo cinco cursos cuentan con docentes especializados en la temática de género dentro del equipo de académicos docentes. Educación Matemática es el subsector que concentra la mayor cantidad de profesionales con formación en la especialidad de género, equivalente a un 33,3%, del total de cursos ofrecidos para dicho subsector. Curiosamente, el subsector de Estudio y Comprensión de la Sociedad no cuenta con profesionales que posean alguna formación en género. La baja formación en género de los docentes universitarios a cargo de dictar los cursos de Postítulos de Mención incidió en la

implementación del enfoque de género en los cursos ofrecidos, como se verá en la opinión de los profesores alumnos más adelante.

Es también importante destacar que, pese a que el marco normativo de estos Programas hace expresa mención a la inclusión en el lenguaje de lo femenino y masculino, la totalidad de los documentos de Propuesta de Postítulo presentan un uso del genérico masculino como modo básico para referirse a la realidad que expresan. En efecto, todos utilizan el genérico masculino en, al menos, dos tercios del documento, invisibilizando la presencia de las mujeres en gran parte del mismo. Sólo el tercio restante, o una fracción menor del documento, presenta un tipo de escritura que especifica la presencia de lo femenino.

b. Los Programas llevados adelante por las universidades no tienen, en general, una inserción institucional que integre las distintas dimensiones que involucran, entre ellas el enfoque de género. En el Programa de Postítulo en Mención se designa un coordinador institucional que establece el nexo con las autoridades de la Universidad, y luego están los coordinadores académicos, que tiene que ver con la producción de los cursos propiamente tales. Para implementar los cursos se recurre a docentes de distintos departamentos o facultades, que son en definitiva los que dictan los cursos. No se constituyen, en general, equipos docentes que reflexionen, diseñen y luego produzcan los cursos. Tampoco se establece el liderazgo de alguno/a de ellos/as en la incorporación del género en los postítulos en mención. En este sentido la inserción institucional es débil. Es ocasional, para este programa, no establece constitución de equipos docentes con especialistas en género, ni liderazgo de algún/a en este campo. No considera en la evaluación la efectiva incorporación del enfoque de género en los profesores/as alumnos/as.

c. Tanto los/as coordinadores institucionales y académicos, como académicos/as docentes consideran que el enfoque de género es un tema relevante y tienen buena disposición frente al mismo. Sin embargo, esta es una “declaración de intención discursiva” antes que una motivación llevada a la práctica en términos de su incorporación de manera transversal en los cursos de postítulo de mención. Ninguno de los/as coordinadores/as académicos/as tiene formación en género (formal). Excepcionalmente se encuentran académicos docentes con formación en género (publicaciones, con postítulo o doctorado vinculado al género). El conocimiento sobre el enfoque de género de los coordinadores/as y los académicos es bastante básico y de sentido común. Cuando hay conocimiento sobre el enfoque de género éste se vincula a motivaciones personales y autoformación de los/as coordinadores y/o académicos/as docentes. Algunos coordinadores y profesores universitarios hicieron notar la escasez de materiales que, sobre estos contenidos y competencias, ponen a disposición el Ministerio y CPEIP; que en ocasiones no tienen claro qué se lo quiere de ellos en el diseño e implementación de este Programa en lo relativo a la incorporación del enfoque de género.

En general, los equipos académicos no tienen conocimientos acabados sobre como operacionalizar el enfoque de género en los subsectores. La mayoría de los equipos académicos no tienen las herramientas teóricas ni prácticas para implementar el enfoque de género en los cursos de postítulos de mención. Los casos en que se ha incluido el género en los cursos de postítulo de mención, ello se relaciona con intereses personales de los/as coordinadores/as académicos/as o de los y las académicos/as docentes de una determinada

asignatura de un subsector. Algunos casos de incorporación del género tienen que ver con las exigencias de los TDR.

Cuando se incorpora el enfoque de género, éste se limita a considerarlo en términos del uso de un lenguaje inclusivo. Otra dimensión en que se incluye el género está vinculada con la didáctica, en aquellos casos en que resulta más fácil observar vinculaciones con el tema. También se trabaja el género en términos de la “diversidad” presente en el aula, y muchas veces se reduce solamente a ello.

Como ya se señaló, esto puede asociarse al Marco para la Buena Enseñanza, dónde el género es incorporado de esta forma. También se incorpora el género vinculado a los OFT, no obstante, en este marco se da casi por supuesta la incorporación y se diluye su tratamiento al no tener herramientas y/o ejemplos de aplicación concretos.

En relación a los efectos sobre los profesores/as alumnos/as, se señala que hay buena recepción, a pesar de iniciales reacciones de resistencia: burla, incomodidad, estigmatización del tema como feminista, etc. Cuando hay incorporación del género en algunos subsectores y en algunas de las asignaturas de esos subsectores, finalmente se consigue sensibilizar al profesorado sobre el enfoque de género.

d. El acceso a los materiales de apoyo a los postítulo en mención fue difícil y escaso. Los documentos acopiados se obtuvieron en una proporción importante en las entrevistas realizadas por el equipo investigador, directamente, en las distintas ciudades en que se localizan las universidades. Los documentos de apoyo a los que se accedió, en su gran mayoría, no incorporan el enfoque de género. Sólo en algunos se observan menciones a términos como género, sexismo, femenino/masculino. En estos últimos se constata un lenguaje inclusivo de género que visibiliza a las mujeres, al incluir términos como femenino/masculina, alumna/alumno, niña/niño, profesora/profesor. Los casos en que aparece la perspectiva y/o la integración de género en los documentos corresponden a cuando un/a profesor/a lo incluyó expresamente en alguna clase sobre género. Este material fue entregado por los propios profesores docentes y no por la universidad y fue una situación más bien excepcional.

En síntesis, se puede afirmar que la incorporación del enfoque de género en los Programas de Apropiación Curricular y Postítulo en Mención ha sido, en general, precaria, cuando la ha habido; ocasional, en el discurso de los textos. No está presente en la conformación de los equipos docentes, ni en los materiales de apoyo. En contadas ocasiones se incorporó en alguna clase, taller o módulo; especialmente como iniciativa del/a docente que la impartió.

No se incorpora en el diseño de las Propuestas Técnicas, salvo en la sección que obliga a hacerlo, pero incluso allí algunas no lo hacen. Se incorpora débilmente en los seguimientos y evaluaciones que se hacen de los cursos, en los casos en que se hacen. La inserción institucional de los Programas en las Universidades no permite que la inclusión del enfoque de género sea relevante; más bien se le desconoce. La gran mayoría de los/as coordinadores institucionales y académicos, así como los docentes universitarios que imparten los cursos no cuentan con conocimientos en la temática de género, tampoco se constata que sea un requerimiento en la conformación de los equipos académicos a cargo de los cursos.

Aunque, en la mayoría de los casos, estas personas considera importante su inclusión. Los materiales de apoyo tampoco hacen presente el enfoque de género, salvo excepciones porque algún/a docente lo incorpora en su curso.

4) Respeto a los/as profesores/as alumnos/as

Los resultados que se obtiene en los/as profesores/as alumnos/as del Programa de Postítulo en Mención son pobres. En general se constató una cultura de la inclusión que forma parte de su ejercicio docente -anterior a cursar los cursos del Programa-, sustentada de manera importante en los marcos normativos que orientan los objetivos transversales de la educación y difundidos ampliamente en el espacio docente. Se confunde esa valoración de la diversidad y la diferencia, con la incorporación del enfoque de género.

a. Son importantes las limitaciones mostradas por los alumnos docentes de los postítulos en Mención, algunos no sabían a qué se refería cuando la persona que lo entrevistaba le preguntaba por sus conocimientos y lo que había logrado en relación al enfoque de género. Los conocimientos son precarios y se sustentan más bien en el conocimiento del discurso público y el avance de una cultura –tanto mediática, como en el espacio privado- que comienza a reconocer derechos a las personas y la heterogeneidad de la población en sus orientaciones sexuales.

A muchas/os no les resulta fácil, en muchos casos, explicar qué sucede en el propio ámbito laboral en relación al género. El conocimiento de género, perspectiva de género o estudios de género posterior a su participación en el Programa Postítulo en Mención es, en general, escaso o nulo. Era así desde antes de cursar y no se observan grandes cambios, salvo situaciones específicas. Los/as profesores/as reconocen en sus respuestas que la incorporación del enfoque de género fue nula o baja. Los/as que reconocen su incorporación, señalaron que fue insuficiente. El conocimiento que tienen llega hasta el punto de distinguir entre niñas y niños, profesoras y profesores, hombres y mujeres. Eso es para muchas/os de ellas/os el enfoque de género.

b. La apreciación sobre el equipo docente del postítulo y la incorporación del género en los contenidos y prácticas de los postítulos con mención es en general crítica. Según los/as profesores alumnos/as, los docentes universitarios no tienen formación ni conocimientos sistemáticos en género. Además, son pocos los casos en que las/os entrevistados reconocen haber recibido material de apoyo en relación al género, enfoque de género o equidad de género.

c. En los trabajos finales, de seminario, se constata que una proporción importante de estos -a los que se tuvo acceso- no tenían incorporada la perspectiva de género, aunque si utilizaban un lenguaje inclusivo que distinguía entre hombres y mujeres, señalando a alumnos/alumnas, profesores/profesoras, femenino/masculino.

d. Un grupo importante de docentes alumnos/as entrevistados/as valoriza el conocimiento de género en su formación profesional, sin embargo, lamenta la baja incorporación que tuvo esta temática en el postítulo. Pese a ello, destacan la importancia de los conocimientos adquiridos. La mayoría de los profesores entrevistados o que responden la encuesta señala

la importancia de incorporar el enfoque de género en el Programa de Subtítulos en Mención e indica que hay recursos que facilitarían su inclusión, ya sea porque la temática está en los contenidos entregados por el Ministerio, porque hay alguna formación en ciertos docentes y, especialmente, por la buena disposición de los/as profesores/as alumnas para trabajar estas materias. Según algunas/os docentes alumnos/as no habría barreras para la incorporación de la perspectiva de género en las mallas curriculares de los postítulos con mención, bastaría con que la autoridades universitarias pertinentes se lo propongan.

Los/as docentes alumnos/as que reconocen barreras apuntan a cuatro aspectos: la estructura del postítulo; la ausencia o débil formación de los docentes universitarios; el bajo nivel de conocimiento o interés de los profesores/as alumnos/as; y el medio social-cultural en el que se inserta la educación en Chile. Finalmente, reconocen dificultades para integrar el enfoque de género y su aprendizaje –cuando lo hubo- en su práctica docente, por las características de los establecimientos en que trabajan y por la disposición de padres y apoderados frente a la temática.

En síntesis, son escasos y precarios los conocimientos que tienen profesoras y profesores alumnos del enfoque de género una vez finalizada su participación en el Programa de Postítulo en Mención. Reconocen la importancia de incorporar estos conocimientos y las competencias que se obtienen de él, pero señalan que no fueron incluidos en sus curso o que fueron temas tratados ocasionalmente y como conversaciones de pasillo.

5) En síntesis, se puede concluir que:

a. Hay voluntad política en el Ministerio y CPEIP para incorporar el enfoque de género en los Programas de Apropiación Curricular y Postítulo en Mención, que la perspectiva de género está presente en los Términos de Regencia y en algunos de los instrumentos de seguimiento y evaluación de los cursos, aunque es insuficiente y débil.

b. Las insuficiencias y debilidades de los Programas analizados estarían explicadas en parte por el marco normativo de los Objetivos Transversales que orienta los Programas, así como por el Marco para la Buena Enseñanza. Este marco está focalizado en el reconocimiento de las diferencias sociales, entre ellas la de género, y la necesidad de incluirlas, pero en la medida en que no profundiza en las inequidades que se representan en esas diferencias y sus consecuencias de diverso tipo, ni en el sustento teórico-empírico, transforma la incorporación del enfoque de género en una cuestión más bien discursiva y de uso del lenguaje para visibilizar y distinguir entre femenino y masculino, sin hacer visible la pertinencia de transformar dichas desigualdades.

c. Las carencias mostradas por las Universidades, tanto en sus diseños -Propuestas Técnicas- implementación, seguimiento y evaluación de los cursos, también explica la debilidad y escaso impacto en los profesores alumnos de estos Programas, ya sea en la generación de conocimientos como de competencias en el enfoque de género. La inserción institucional es débil y la preparación académica tanto de coordinadores como docentes universitarias es escasa, cuando la hay. Sólo en contadas ocasiones se observa la incorporación en los equipos docentes de profesores universitarios que manejen estos

temas, tampoco se incorpora material de apoyo para la mejor comprensión de los/as profesores/as alumnos/as de estos objetivos transversales. No están presentes estos objetivos transversales a la hora de evaluar el impacto que han tenido los cursos en sus alumnos.

d. El resultado de débil incorporación del enfoque de género queda demostrado en la carencia o debilidad de los conocimientos que muestran los/as docentes alumnos/as y en la evaluación que hacen éstas/os de los cursos en que han participado en el Programa de Postítulo en Mención.

e. Todos los actores involucrados reconocen la importancia de la incorporación del enfoque de género en el Programa de Postítulo en Mención, pero a la vez reconocen que no se ha logrado una integración mínima y adecuada en aquellos que se han dictado y cursado. Señalan factores que limitan su incorporación tanto en las orientaciones generales e insuficientes que reciben de las autoridades del Ministerio y CPEIP, en la inserción institucional universitaria del Programa, en la ausencia de docentes universitarios que estén calificados en estas materias y en la precariedad que presentan los profesores alumnos sobre estos temas. Asimismo mencionan que hay recursos que pueden facilitar la incorporación, como la voluntad política del Ministerio, que no necesariamente se observa en las Universidades; la flexibilidad curricular, los conocimientos y competencias de algunos/as docentes y profesores universitarios en estos contenidos, y finalmente, la acogida que ha tenido en los propios docentes alumnos/as cuando se les plantea.

VII. SUGERENCIAS, RECOMENDACIONES, Y PROYECCIONES QUE APORTAN AL MEJORAMIENTO DE LOS PROGRAMAS Y DEL ÁREA DE FORMACIÓN CONTINUA DEL CPEIP.

1) Relativas al Ministerio de Educación / CPEIP

a. La voluntad política por incorporar el enfoque de género en los Programas de Apropiación Curricular y Postítulo en Mención se debe materializar tanto en los Términos de Referencia, como en los instrumentos de evaluación de las Propuestas Técnicas de las Universidades, en las actividades de seguimiento y evaluación de los cursos, siendo un criterio permanente de monitoreo y evaluación.

b. Para ello constituye una condición necesaria formular con claridad qué entiende por enfoque de género el CPEIP y qué espera cuando exige su inclusión en las Propuestas que reciba. Se debe ampliar los fundamentos ético-pedagógicos de la importancia de incluir la dimensión de género en el Marco normativo de los Programas -especialmente de los Objetivos Transversales y del Marco de Buena Enseñanza. No es suficiente mencionar que se debe usar un lenguaje inclusivo que respete por las diferencias, si bien ello en sí es positivo. Se requiere fundamentalmente señalar que tales diferencias son inequidades, que se trata de relaciones sociales, de desigualdades asociadas a esa diversidad, que las consecuencias sociales se viven cotidianamente en la falta de oportunidades, en la

discriminación, en la violencia, en problemas de salud, en la pobreza, por mencionar algunas. El enfoque de género distingue entre personas y grupos sociales que están en condición desigual, unos en inferioridad a otros, con menos poder para enfrentar la vida y satisfacer sus necesidades más básicas. No es lo mismo ser hombre que mujer, como no lo es ser miembro de un pueblo originario que no serlo, ser homosexual que heterosexual, tener una discapacidad severa que no tenerla. Estas diferencias conllevan desconocimiento de derechos humanos básicos de los que están en situación de inferioridad y aceptan que éstos les pertenecen casi por naturaleza a los que están en calidad de superiores. No hay igualdad de oportunidades y los recursos se distribuyen inequitativamente en la sociedad.

c. Es importante tener presente que la incorporación del enfoque de género en los Objetivos Transversales de la Educación señala la decisión del Ministerio de Educación de hacer una profunda intervención en la cultura nacional, en las instituciones, en el magisterio, en los alumnos y alumnas, y en sus familias. Como toda intervención en la cultura, tiende a levantar oposiciones y a la vez apoyos; pero para que tenga un impacto transformador necesita una clara decisión política, recursos que permitan la intervención y el personal calificado para lograr sus objetivos. Esos son los recursos que es necesario tener presentes a la hora de incorporar este enfoque en los Programas de formación del magisterio.

d. Es necesario que se revise el marco normativo de los Objetivos Transversales y se profundice en el enfoque de género, en su conocimiento y desarrollo de apoyos técnicos para lograr la competencia en este campo. Que se argumente su justificación e importancia para la sociedad y el ejercicio profesional de los y las docentes. Así como en la necesidad de su inclusión en la formación del magisterio por las Universidades. Es importante desarrollar herramientas de transversalización del género por subsector y ponerlas a disposición de las Universidades y el magisterio.

e. Se debe evaluar los conocimientos y competencias definidas y logradas de los Objetivos Transversales y en particular del enfoque de género, tanto en las propuestas de las Universidades como en la implementación e impacto que tienen los cursos en los/as docentes alumnos/as una vez finalizados. Ello reafirmaría la voluntad política del Ministerio en su importancia. En algún momento debería, ser incorporada su evaluación en las pruebas nacionales a los alumnos y alumnas del sistema educacional. En la medida que ello no suceda estos conocimientos y competencias quedarán al criterio del establecimiento y de/a docente. Tal como ahora queda a la decisión de las Universidades su incorporación efectiva en los Programas que ejecutan.

2) Relativas a las Universidades

a. La relación con las Universidades, a la hora de formular requerimientos desde el Ministerio de Educación para la implementación de los Programas de Apropiación Curricular y de Postítulo en Mención, debe considerar la tensión que se produce cuando estas se refugian en la autonomía. No ha sido posible en esta evaluación acceder a todo el material considerado inicialmente por la negativa de éstas de entregarlo, al considerarlo propiedad de la universidad.

b. Se debe modificar varios aspectos de los Programas analizados para lograr una implementación más eficaz. Su inserción institucional, la estructuración y calidad de sus equipos de docentes universitarios, el diseño de las Propuestas Técnicas y de los instrumentos y actividades de seguimiento y evaluación; los materiales de apoyo para la realización de los cursos y los/as profesores/as alumnos/as y el seguimiento y evaluación de los docentes/alumnos.

c. En relación a la inserción institucional del Programa de Postítulo en Mención es recomendable que las Universidades integren, a través de la coordinación institucional, las distintas dimensiones que requieren su diseño e implementación. Ese nexo debería ser permanente, con flujos de intercomunicación entre los/as distintos profesores universitarios que participa en las diversas etapas y módulos de los cursos. Esta inserción es de primera importancia para la inclusión de los Objetivos Transversales, que requieren de la participación activa de todos/as los académicos que participan.

d. Es necesario que las universidades conformen equipos docentes con personal calificado y formación en los temas de género si se quiere obtener avances en los Objetivos Transversales de equidad de género. Es necesario que haya un liderazgo en este enfoque dentro del equipo docente, de manera tal que oriente al conjunto de los docentes en sus clases, ejercicios y evaluaciones en relación al enfoque de género. Como quedó en evidencia, las Universidades, en general, no tienen académicos especializados en los estudios de género, ni suficientes conocimientos y competencias para llevar adelante programas como el de Subtítulos en Mención con objetivos trasversales de género.

e. Se requiere, por tanto, en esta etapa, formar a profesores universitarios en el enfoque de género y para ello, establecer mecanismos de formación de formadores. Existen experiencias exitosas en América Latina para la Formación de Formadores mediante el uso de herramientas virtuales, bases de datos y baterías de recursos pedagógicos. Hay materiales disponibles y metodologías para hacer formación y especialización a distancia. Se debería desarrollar contenidos y didácticas que sean integradas por los profesores universitarios de este Programa para transversalizar el género en los distintos subsectores, así como disponer de apoyo técnico, y materiales para compartir y de apoyo en la actividad docente cuando sea requerido por estos/as docentes. Se debe considerar, además, la amplia diversidad de educandos que tienen los profesores y profesoras: escuelas rurales, grupos de distintas etnias, situaciones de mayor o menos pobreza, etc. La incorporación de una perspectiva de género tiene especificidad para esas distintas realidades socio-culturales.

3) Relativas a los/as profesores/as alumnos/as

a. Es importante tener presente las falencias que presentan los/as docentes alumnos/as para que el Programa de Subtítulo con Mención logre incorporar el enfoque de género en su práctica profesional. Una proporción importante de los/as profesores/as alumnos ya ha incorporado un lenguaje inclusivo en su quehacer pedagógico, señala que el enfoque de género es un recurso importante, que debe ser incorporado explícitamente en el Programa, pero ello no es suficiente para integrarlo en sus prácticas pedagógicas y en el trabajo con la comunidad educativa, atendiendo a sus especificidades sociales y culturales.

b. Muchos/as de los/as profesores/alumnos/as no comprenden qué se quiere decir con género y con la integración del enfoque de género en su práctica profesional. A lo más reconocen un lenguaje inclusivo de visibiliza las diferencias y las nombra. Para ellos/as lo recomendable es desarrollar actividades/módulos/programas de sensibilización en las cuestiones de género. Sensibilizar sobre género implica comprender que las diferencias representan inequidades, sobre las cuales es posible intervenir si se tienen los recursos necesarios. Es hacer más compleja la visión que se tiene sobre las relaciones sociales entre hombres y mujeres, entre hombres y entre mujeres, poner en el centro las desigualdades y las causas que las generan, reflexionar en torno a ellas, cuestionarlas, revisar las propias pautas de discriminación, diagnosticar las prácticas sexistas en la sala de clases; ver cómo mejorarlas. Sensibilización y conciencia de género van a la par, sobre estos procesos es necesario trabajar con los profesores/as alumnos/as para que logren conocimientos y competencias en el enfoque de género. Todo ello asumiendo los marcos normativos de Naciones Unidas a los que el Estado de Chile ha adherido, como son la Convención de los Derechos del Niño, la Convención sobre la Eliminación de toda forma de discriminación contra la mujer, por mencionar sólo las más directamente atingentes.

c. Para poner a disposición recursos de conocimiento y desarrollar competencias en los/as docentes alumnos/as se debe desarrollar explícitamente los contenidos que logren buscar los Objetivos Transversales en equidad de género, que les faciliten su comprensión y aplicación en las distintos subsectores y tengan acceso, a través de las universidades que imparten el Programa, de apoyos a sus requerimientos en el ejercicio de su práctica profesional

d. Es necesario fortalecer la cultura en técnicas de información y comunicación que les permita a las y los docentes acceder a recursos que se logran a través de apoyos virtuales. Esta es una población que no tiene, en general mayores recursos de conocimientos, competencias en el uso de los TIC's. Esta situación se verificó al tratar de construir la base de datos de los/as docentes que había participado en el Programa de las universidades seleccionadas. Sólo una pequeña proporción de estas personas tenía acceso efectivo a la red virtual; no es posible pensar en intervenciones a distancia si no se ponen a disposición los conocimientos y competencias mínimas necesarias.

f. Finalmente, es necesario tener presente que la inclusión del enfoque de género entre los/as docentes es una profunda intervención en la cultura de la sociedad, las instituciones educativas, de su entorno, escuela y vida familiar. Ello puede generar resistencias que deben estar previstas en el Programa, para darles respuestas adecuadas y comprensivas. Caso contrario será más lento y dificultoso la incorporación de esta perspectiva en su quehacer profesional.

BIBLIOGRAFÍA

Acuña, M.E. (2006) “Reflexiones sobre la observación del currículum oculto”, en Seminario Internacional Equidad de Género en las Reformas Educativas de América Latina. <http://www.hexagrama.cl/seminario/ponencias/mariaacuna.pdf>

Araneda, P.; Guerra, J. y Rodríguez, M. (1997) *Lo femenino visible*. MINEDUC – SERNAM. Santiago, Chile. <http://biblioteca-digital.ucecentral.cl/documentos/ministerio/Femenino/portada.htm>

Connell, R. (1997) “La organización social de la masculinidad” en Valdés, T. y Olavarría, J. (Eds.) *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Santiago de Chile: Ediciones de las Mujeres N°24, Isis Internacional, FLACSO.

Edwards, V., Calvo, et al. (1995) *El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media*. MINEDUC, MECE, Santiago.

CEDAW (2006) *Informe Sombra CEDAW Chile 2003-2006*. Santiago de Chile: Corporación Humanas. http://www.humanas.cl/documentos/informe%20CEDAW_base%202_definitivo.pdf

De Barbieri, T. (1996a.) “Certezas y malos entendidos sobre la categoría género” en Guzmán, L. y Pacheco, G. (Comp.) *Estudios básicos de Derechos Humanos IV*. San José, Costa Rica: IIDH, Comisión de la Unión Europea.

De Keijzer, B. (1997) “El varón como factor de riesgo. Masculinidad, salud mental y salud reproductiva” en Tuñón P., Esperanza (Coord.) *Género y salud en el sureste de México*. México: El Colegio de la Frontera Sur, Universidad de Juárez Autónoma de Tabasco.

Edwards R., Verónica; Micheli F., Beatriz (1995) “Discriminación de Género en la Educación Media”. En *La Piragua*. Revista Latinoamericana de Educación y Política. N° 10, 1ª Semestre, 1995. Consejo de Educación de Adultos de América Latina, CEAAL. Santiago, Chile.

Edwards, Verónica et al. (1993), *Prácticas Educativas y Discriminación de Género en la Enseñanza Media*. Informe final. PIIE. Santiago de Chile

Fuller, N. (1997a) "Pensamiento Feminista y los Estudios sobre la Identidad De Género" en Anuario de Hojas Warmi N° 8. Barcelona: Universidad de Barcelona, Centro Interdisciplinario Mujeres y Sociedad.

Guerrero, Elizabeth, Patricia Provoste y Alejandra Valdés (2006) “Acceso a la educación y socialización de género en un contexto de reformas educativas”. En Hexagrama *Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia, Perú*. Santiago: Hexagrama Consultores, FLACSO Argentina, IESCO, Universidad Central de Bogotá.

Guerrero, Elizabeth, Patricia Provoste y Alejandra Valdés (2006) “La desigualdad olvidada: género y educación en Chile”. En Hexagrama *Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile*,

Colombia, Perú. Santiago: Hexagrama Consultores, FLACSO Argentina, IESCO, Universidad Central de Bogotá.

Lagarde, M. (1992) *Identidad de género*. Curso ofrecido en el Centro Juvenil "Olof Palme". Managua, Nicaragua.

Lamas, M.(1995) "Cuerpo o Identidad" en Arango, León y Viveros (Comp.) *Género Identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. Bogotá: Uniandes, Universidad Nacional Colombia.

Madrid, S. (2006) Profesorado, política educativa y género en Chile Balance y propuestas. Documento preparado para la "Mesa Agenda Pro Género. Fundación Chile 21 y Fundación Friedrich Ebert Stiftung. Santiago, Chile. Disponible en: <http://www.fes.cl/documentos/Genero/educygenero_smadrid.pdf>.

Marqués, J., V. (1997) "Varón y patriarcado" en Valdés, T. y J. Olavarría (Edts.) *Masculinidad/es. Poder y crisis*, Ediciones de las Mujeres N° 24, Santiago de Chile: Isis Internacional, FLACSO-Chile.

Ministerio de Educación (2002) *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica. Actualización 2002*. Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación (2002b) *Oportunidades para la Educación Sexual en el nuevo currículo*. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. Primera edición 2000. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación Comisión de Transversalidad (2003c) *Criterios para una política de transversalidad. Nuestra Riqueza*. Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. División de Educación General. Unidad de Apoyo a la Transversalidad. 2ª edición. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación (2003b) *¿Cómo trabajar los Objetivos Fundamentales Transversales en el aula? Segundo Ciclo de Enseñanza Básica. Enseñanza Media*. Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. Nuestra Riqueza. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación (2003) *Marco para la Buena Enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), Ministerio de Educación. Santiago, Chile

Ministerio de Educación-SERNAM (2000) *Una mirada a experiencias escolares de educación en afectividad y sexualidad*". Gobierno de Chile, Ministerio de Educación / SERNAM. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación (2004) "Encuesta N° 10: Educación sexual escolar", 2004; página web MINEDUC

Moore, H. (1991) *Antropología Feminista*. Madrid: Ed. Cátedra.

Organización de las Naciones Unidas (1989) *Convención Internacional de los Derechos del Niño*, Nueva York.

Piñuel, J. L. (2002) "Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido". *Estudios de Sociolingüística* 3(1), pp. 1-42. Universidad Complutense de Madrid.

Rubin, G. (2000) "El tráfico de mujeres. Notas sobre la economía política del sexo" en Lamas, G. (Comp.) *Género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México D.F.: Universidad Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género.

Scott, J. (2000) "El género: una categoría útil para el análisis histórico" en Lamas, M. (Comp.) (1996) *El género: construcción cultural de la diferencia sexual*. México:

SERNAM (s/f) Propuestas de Políticas de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres Rurales, Santiago.

SERNAM (2000) Plan Igualdad de oportunidades 200-2010 (PIO). Disponible en http://www.novenaregion.cl/documentos/plan_igualdadOp.pdf

SERNAM (2007) Agenda de género 2006-2010. Gobierno Presidenta Michelle Bachelet Jeria, Santiago.

Torres, J. (1998). El currículum oculto. Ediciones Morata. Santiago, Chile

UNDP (2002) *Gender Equality. Practice Note*. (En español: Igualdad de Género. Cuaderno Político). <http://www.genero-pnud.org.sv/documentos/enfoque-de-genero/gender-equality-Policy>