

**PROFESORADO, POLÍTICA EDUCATIVA  
Y GÉNERO EN CHILE: BALANCE Y PROPUESTAS\***

**Sebastián Madrid P.\*\***

COLECCIÓN IDEAS

**AÑO 8 N° 76  
Junio 2006**

\* Documento preparado para la *Mesa Agenda Pro Género* organizada por la Fundación Chile21 con el apoyo de la Fundación Friedrich Ebert Stiftung.

\*\* Sociólogo, P. Universidad Católica de Chile.

## **Profesorado, política educativa y género en Chile: Balance y propuestas**

### **Presentación**

El siguiente artículo tiene como objetivo examinar en qué forma y medida en Chile la política educativa dirigida al profesorado ha contemplado la perspectiva de género. En especial, se abordarán temas referidos a la formación docente desde del retorno de la democracia, tanto inicial como continua, y en qué medida éstas han apuntado a promover prácticas pedagógicas que fomenten una mayor equidad de género.

Este es un tema complejo y poco estudiado en el país por lo cual este trabajo pretende iniciar un proceso reflexivo. A la vez, esta materia trasciende a la política educativa impulsada desde el Estado, involucrando a la educación superior en cuanto formadora de formadores, a las escuelas y liceos en cuanto espacio donde se desarrollan las prácticas pedagógicas, y por último, a la sociedad civil a través de ONG, Fundaciones o las mismas iniciativas de los establecimientos educacionales.

Aunque este trabajo se circunscribe a la acción de la política pública, se hará referencia a la situación de la educación superior y de lo que sucede en la escuela, en términos de la presentación de algunos resultados de investigación que muestran en qué forma y medida el género es parte constitutiva de la experiencia escolar. No se hará referencia a lo realizado por la sociedad civil ni el sector privado.

Se complementará el análisis y balance de la política educativa en este ámbito con una breve revisión de la experiencia internacional, con la identificación de obstáculos y facilitadores, para finalizar con una serie de propuestas dirigidas a perfeccionar lo que se ha realizado, como también sugerir otras líneas de acción para la construcción de una política de género en el sistema educacional en general, y para la formación y desarrollo docente en particular.

## **1. Antecedentes**

### **1.1. Política educativa y género<sup>1</sup>**

En Chile, la Reforma Educacional no ha propiciado la elaboración de una política educacional que contemple la perspectiva de género. El drama de la inequidad socioeconómica en los resultados de aprendizajes que las y los estudiantes obtienen en pruebas estandarizadas ha copado y restringido la agenda sobre equidad en un sistema altamente segmentado. De este modo, a pesar de que es un tema relevante para el mejoramiento en el rendimiento escolar (OECD-UNESCO-UIS 2003), el género ha sido un tema de segunda categoría en el diseño de la política educativa.

A pesar de lo anterior, como han señalado otras autoras (Avalos 2003; Guerrero, Valdés y Provoste 2006), en Chile durante la actual Reforma Educacional se han realizado variadas acciones que apuntan hacia la equidad de género en el ámbito escolar (ver Tabla 1). Sin embargo, estas han tenido un carácter parcial, interrumpido a lo largo del tiempo, no siempre coherente, y que ha descansado más en voluntades personales que en una política pública articulada.

En este contexto, aunque con excepciones, ha sido el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM) más que el Ministerio de Educación (MINEDUC) el que ha propiciado, fomentado y monitoreado estas acciones. A la vez, políticamente las distintas acciones han sido más efectivas cuando han contado con el impulso y respaldo de comisiones ya sean a nivel interministerial o en las que han participado organizaciones de la sociedad civil<sup>2</sup>.

Quizás una excepción a lo anterior sea en materia de educación sexual y embarazo y maternidad adolescente, donde el tema ha tenido una adecuada, aunque no necesariamente coherente, permanencia en el tiempo<sup>3</sup>. En este punto el extinto Programa de la Mujer jugó un papel bastante importante.

---

<sup>1</sup> Para mayor detalle sobre este punto en Chile en los noventa ver: Guerrero, Valdés y Provoste 2006b.

<sup>2</sup> Comité Interministerial para la prevención del embarazo no deseado (SERNAM, INJUV, MINSAL y MINEDUC) en 1996; Consejo de Ministros/as por la Igualdad de Oportunidades entre hombres y mujeres desde el 2000 y que a partir del 2006 tiene una nueva estructura operativa; Comisión de evaluación y recomendaciones sobre Educación Sexual (2004), entre otras.

<sup>3</sup> Uno de los logros ha sido la promulgación de distintas leyes para prohibir cualquier tipo de discriminación contra las estudiantes embarazadas o madres adolescentes en el acceso y permanencia en el sistema escolar: Ley 19.688 prohíbe discriminación contra estudiantes embarazadas o madres (2000); Ley 19.876 extiende la obligatoriedad de la educación hasta completar 12 años (2003); y Decreto regulatorio de la Ley 19.688 (2004). Sin embargo, también han existido limitaciones en este ámbito como por ejemplo que la educación sexual no se ha podido instalar de manera permanente en la formación de niños, niñas y jóvenes en las escuelas y liceos del país.

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: elaboración propia sobre la base de entrevistas a funcionarias MINEDUC-SERNAM-CPEIP, revisión documentos MINEDUC, Guerrero, Valdés, Provoste 2006

Por otra parte, también ha sido relevante que se haya incorporado la perspectiva de género en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OFCMO) como en los Planes y Programas de estudio. No obstante, aún falta mayor decisión en esta línea en especial en lo referido a las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como en el tratamiento del denominado “currículo oculto”.

Especial importancia han tenido el Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres 1994-1999, el Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Varones 2000-2010, como también, la Estrategia de transversalización de género en la administración pública compuesta por los Compromisos Ministeriales y Sistema de Género del Programa de Mejoramiento de la Gestión (PMG de género). Estas iniciativas ha permitido introducir y visibilizar el tema en el MINEDUC (como también en otras reparticiones del Estado), pero no han logrado elaborar una política de género a nivel nacional ni menos a nivel de MINEDUC<sup>4</sup>.

Luego de esta visión general sobre política educativa y género analizaremos, por una parte, la situación de los y las estudiantes en las escuelas, y por otra, el tipo de ordenamiento de género en la fuerza docente.

**1.2. El género en la escuela: situación de las y los estudiantes**

Distintos estudios han mostrado cómo en escuelas y liceos niñas y niños presentan diferencias en el acceso al sistema, durante la experiencia escolar como en los resultados que obtienen (ver Tabla 2).

<sup>4</sup> Lo anterior a pesar que la Presidenta Bachelet ha impulsado una Agenda gubernamental pro equidad de género (donde existen propuestas para el sector educación en el período 2006-2010).

De este modo, por ejemplo, si bien existe paridad 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 predominan en la modalidad Humanista Científica (HC).

Por otro lado, los varones tienen un mejor rendimiento en matemáticas y ciencias en las pruebas estandarizadas que se basan en el currículum, tanto nacionales, (SIMCE, como internacionales (TIMSS)<sup>5</sup>, mientras que las mujeres tienen mejores resultados en lenguaje, tanto en las pruebas que se basan en el currículum como en aquellas que se basan en aptitudes y habilidades adquiridas a lo largo de la vida (PISA)<sup>6</sup>.

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

**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-UIS 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>, Berríos 2006a, 2006b.

<sup>5</sup> SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad y Equidad de la Enseñanza) TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study).

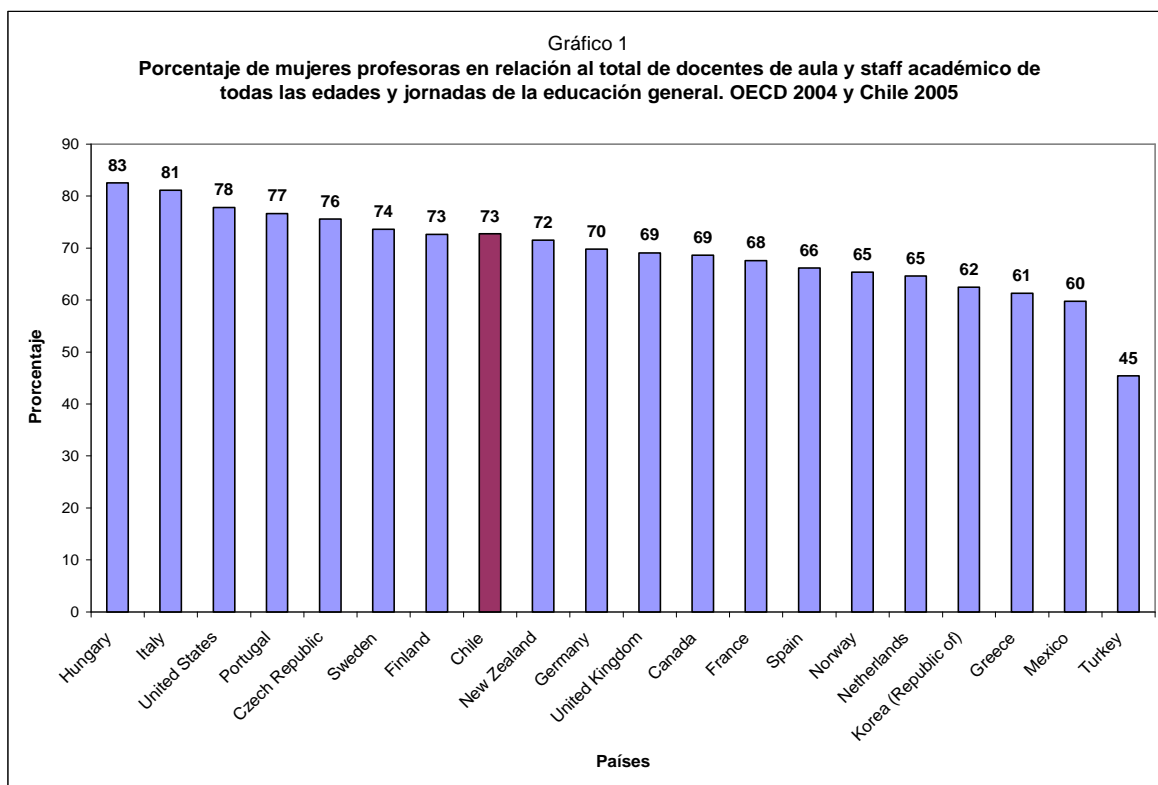
<sup>6</sup> PISA (Programme for Indicators of Student Achievement)

Estas diferencias también se presentan en el ámbito social; es decir, en las actitudes y comportamientos hacia la democracia y la ciudadanía, la manera de experimentar la violencia escolar y la sexualidad, como también en las elecciones vocacionales en la educación secundaria superior o post secundaria (ver Tabla 2).

De esta forma, es preciso distinguir, a partir de estudios empíricos que reprocesen la información existente o que produzcan nuevo material (especialmente cualitativo en las escuelas y liceos), hasta qué punto estas diferencias son producidas por los establecimientos o son una reproducción del orden social del cual el sistema educativo es parte.

### 1.3. Análisis de género en la fuerza docente

En Chile la profesión docente es eminentemente femenina; de los más de 170 mil docentes el 71% es mujer (un poco más de 120 mil profesoras). Aunque con matices, esta situación es bastante similar a la que ocurre en otros países de la OECD (ver Gráfico 1), pero diferente a lo que ocurre con algunos países del África Sub-Sahariana y de algunos países árabes donde menos de la mitad del profesorado es mujer (UNESCO 2003).

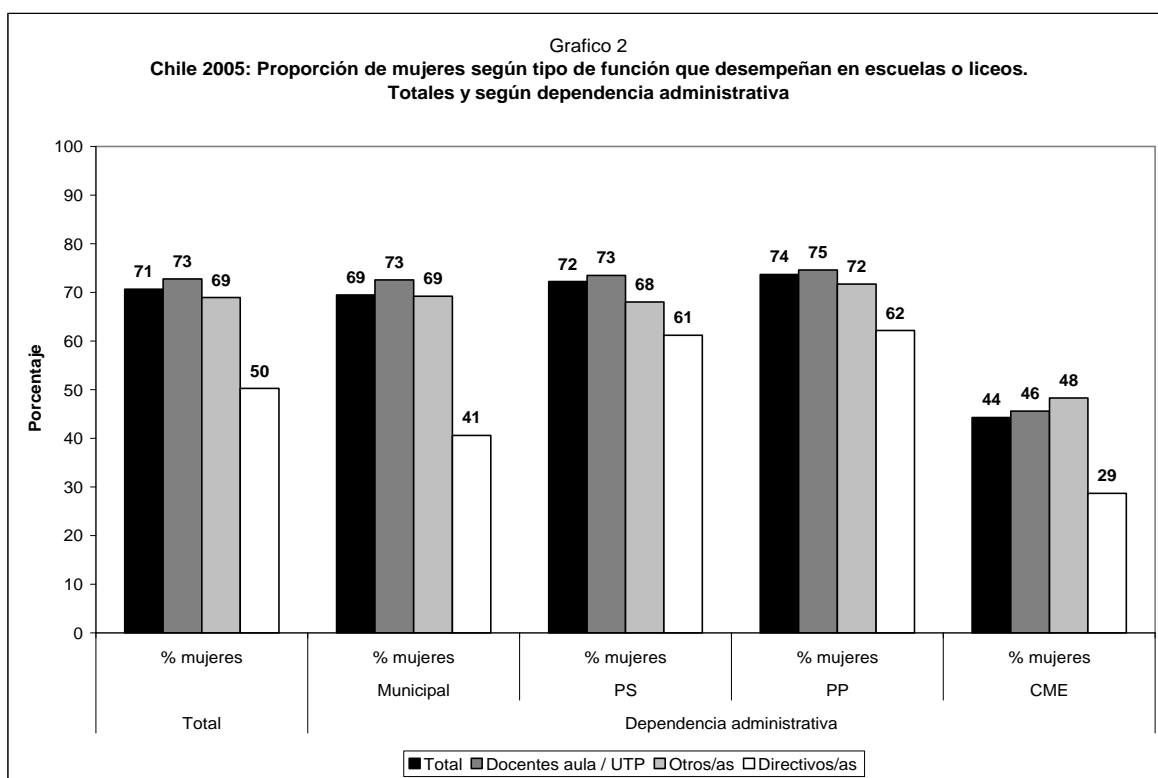


Fuente: elaboración propia sobre la base de OECD 2004b; MINEDUC 2005c

La feminización de la profesión docente en Chile tiene más de un siglo. Este proceso fue aumentando crecientemente desde la creación de la primera Escuela Normal de Preceptoras en 1854 (12 años después que la de Preceptores), y más específicamente, luego de su refundación en 1886 y de la creación del Instituto

Pedagógico en 1889 (Nuñez 1999: 2; Egaña, Salinas, Nuñez 2000; Egaña 2000: 196-197). Actualmente la feminización va en aumento, lo cual podemos apreciar en que la tasa de crecimiento de mujeres docentes en el sistema escolar fue 6% mayor que la de varones entre 1998 y el 2005 (MINEDUC 2005c).

Sin embargo, a pesar de la creciente y mayoritaria presencia de la mujer en la docencia, al interior del profesorado existe una fuerte división sexual del trabajo. De esta forma, las mujeres escasamente ocupan posiciones de privilegio y poder en el sistema: en mayor medida cumplen funciones como profesoras de aula, y en menor medida, funciones directivas (ver Gráfico 2). Esta situación es mayor en los establecimientos de dependencia municipal o en aquellos administrados por Corporaciones Municipales de Educación (CME), en comparación con los Particular Subvencionados (PS) o Particulares Pagados (PP).

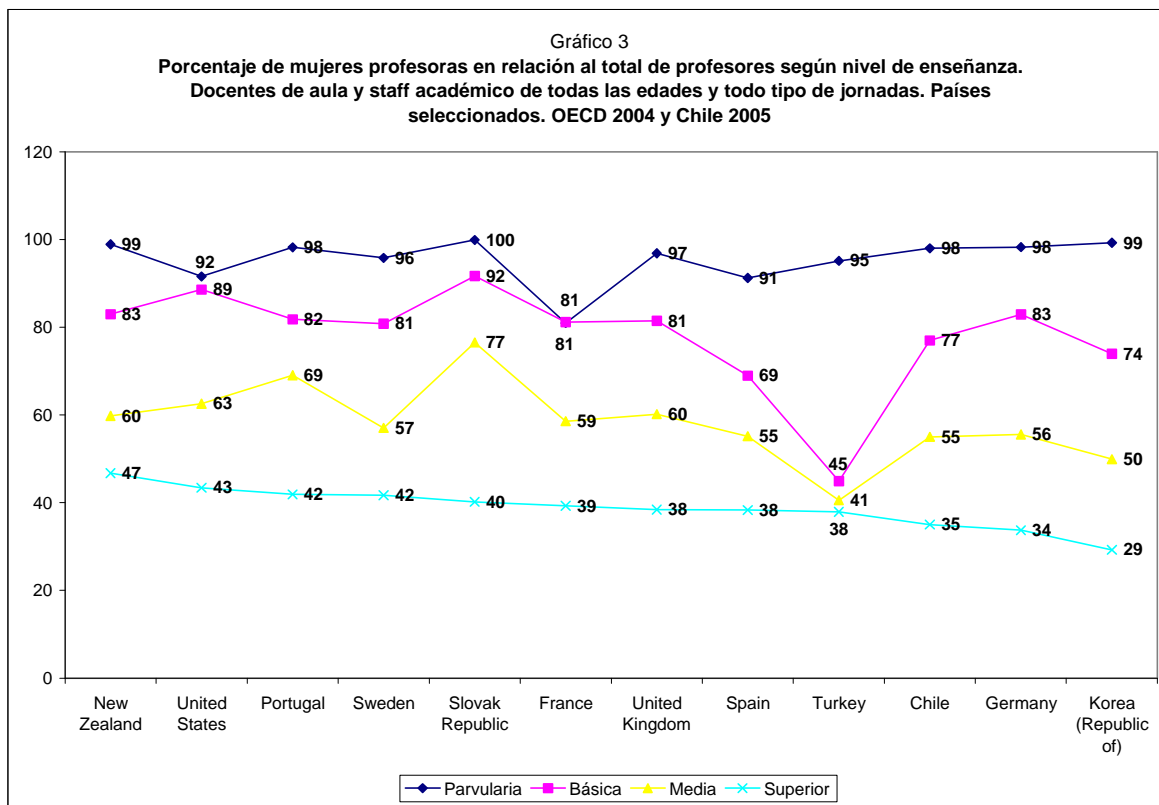


Fuente: elaboración propia sobre la base de MINEDUC 2005c

La falta de mujeres docentes en puestos directivos en las escuelas también ocurre en otros países del mundo, como por ejemplo, Inglaterra (Powney et al 2003) y México (Reimers 2006). Lo anterior, a pesar que un reciente estudio sobre México mostró que el estilos de gestión de las mujeres directoras de escuelas influyen positivamente en el clima escolar, e incluso pueden llegar a afectar los logros de aprendizajes de alumnas y alumnos (Reimers 2006: 278-294).

Por otra parte, la proporción de mujeres en aula disminuye ostensiblemente a medida que se asciende en el nivel educativo; es decir, a medida que aumenta la edad del estudiantado (ver Gráfico 3). En el caso de Chile las mujeres constituyen

el 99% del profesorado en la educación parvularia, el 77% en la educación básica, el 55% en la educación media y sólo el 33% en la docencia universitaria. Lo que es sorprendente, es que en gran medida esta situación se repite en los países desarrollados miembros de la OECD y no tan desarrollados (UNESCO 2003: 65).



Fuente: elaboración propia sobre la base de OECD 2004b; MINEDUC 2005c

Se podría hipotetizar que la pedagogía en los niveles menores del sistema se asocia a la crianza y el cuidado, al imaginario de la madre educadora encargada de la transmisión-reproducción de conocimiento, y menos a la producción de conocimientos a través de la investigación (donde los varones predominan). Es decir, la pedagogía sería vista como una extensión del trabajo doméstico, más ligado a lo emocional que a lo racional; es decir una semi profesión (ver crítica a esta línea en Acker 1995). Sin embargo, es preciso considerar factores estructurales que hay detrás y cómo éstos se combinan con las decisiones individuales en términos de la configuración de las trayectorias laborales.

A la vez, esta división sexual del trabajo se expresa en el tipo de contrato laboral al que acceden los docentes varones y las mujeres. Mientras el 36% de los varones docentes tienen un contrato de jornada completa en las escuelas y liceos del país (de 44 o más horas a la semana) sólo el 22% de las mujeres docentes está en esta condición (MINEDUC 2005c). Por último, a diferencia de lo que sucede en otros sectores del mercado laboral, el salario no depende del género de los y las docentes. Incluso, las profesoras reciben un salario igual o mayor que



mujeres en otras profesiones, siendo los varones profesores los que reciben un salario menor al compararlo con otras profesiones (Mizala y Romagera 2000).

Independiente de los motivos, la división sexual del trabajo en el ámbito escolar, no es exclusiva de Chile y se inserta dentro de un ordenamiento de género global, donde lo común es que sean los varones los que ocupan posiciones de poder y privilegio. Como señalan algunos autores, esta diferenciación produce fuertes tensiones en la organización escolar en términos micropolíticos en cuanto influyen en los estilos de gestión de los establecimientos y en las trayectorias laborales de las mujeres profesoras (Ball 1994: 73-82; 191-207).

Con estos antecedentes, a continuación se analizará en qué medida se ha apuntado a promover prácticas pedagógicas que fomenten una mayor equidad de género a partir de las políticas de formación docente.

## **2. Revisión situación actual en Chile: profesorado y género**

### **2.1. Contexto: Educación superior, formación docente y énfasis de política**

En Chile la profesionalización de la docencia tiene más de 30 años, ya que es impartida sólo por instituciones de educación superior desde inicios de los 70's. Desde la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) el último día del régimen militar, las instituciones de Educación Superior tienen plena autonomía, particularmente en materia curricular de sus distintas carreras, por lo cual es prácticamente imposible que el Estado interfiera en sus procesos internos. A tal punto es esta autonomía que se ha señalado que este nivel de enseñanza es el por lógicas de mercado y competitividad (MINEDUC 2005d). Esta autonomía y principios de competencia en las instituciones educación superior ha provocado, entre otras cosas, que hoy en Chile exista una gran cantidad de oferta de carreras de pedagogías (508) y de instituciones formadoras de profesoras y profesores. Sin embargo, esta oferta es sumamente segmentada (MINEDUC 2005d).

Como forma de contrarrestar esta situación, se promulga la Ley 20.129 que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. En esta ley se contemplan mecanismos de acreditación institucional como de carreras y programas, los cuales son voluntarios, a excepción de las carreras de medicina y pedagogía. Sin embargo, debido a la hegemonía del principio de la libertad de enseñanza contemplado en la LOCE, estos mecanismos de acreditación no tienen la facultad legal de revisar las mallas curriculares en términos de sus contenidos y objetivos de aprendizaje sino que sólo de su coherencia interna.

De esta forma, las temáticas de género, no discriminación, tolerancia, formación ciudadana, sexualidad y convivencia escolar, quedan al libre albedrío de los proyectos educativos de las instituciones de Educación Superior. A la vez, se

puede apreciar que dentro de la escasa producción de material empírico sobre educación, las temáticas de género son prácticamente inexistentes<sup>7</sup>.

En este contexto, haciendo una breve reseña, es posible señalar que las principales prioridades hacia los y las docente en la formulación de la política educativa durante los noventa y el primer lustro del siglo veintiuno se han enfocado a tres ámbitos. En primer lugar, mejorar condiciones de trabajo de los docentes (remuneraciones, protección laboral, revalorización profesión docente, entre otras). Segundo, se ha incentivado el acceso carreras de pedagogía entregando ayudas a los postulantes de altos puntajes en las pruebas de ingreso a la educación superior<sup>8</sup>. En tercer lugar, la formación docente, aunque no ha existido una política en este ámbito sino que acciones innovadoras (ver entre otros: Cox 2003: 36-37; Ávalos 2003a; OECD 2004: 47-59, 123-127; MINEDUC 2005d: 21-39, 40-54).

Por otra parte, una reciente revisión internacional de la política educativa chilena señaló que los y las profesoras enfrentan dos problemas. Primero, que existe una escasa vinculación entre las universidades con el sistema educativo, en términos de que sus académicos no son profesores de aula o que existe escasa práctica en escuelas y liceos durante el proceso de formación o que sus programas de estudios no están alineados con los desafíos del sistema educativo actual. Segundo, que las y los profesores enfrenten su práctica cotidiana aislados, es decir, falta un sistema integral de apoyo a los y las docentes como también a los directivos de los establecimientos educacionales; este apoyo es débilmente cumplido por la supervisión del ministerio de Educación (OECD 2004).

Habiendo reseñado las principales prioridades de la política educativa hacia el profesorado, sus principales problemas, y habiendo contextualizado los factores estructurantes de la educación superior chilena, a continuación expondremos en qué medida las políticas de formación docente han incorporado la perspectiva de género.

### ***2.3. Política formación docente e incorporación de perspectiva de género***

La formación docente ha sido uno de las áreas más débiles en la incorporación de la perspectiva de género (Guerrero, Valdés y Provoste 2006). Sin embargo, al igual como se mostró a nivel de la política educativa en general, existen algunas acciones que han apuntado a su incorporación tanto en formación inicial como continua.

---

<sup>7</sup> Excepciones la constituyen estudios entre mediados de los ochenta y principios de los noventa (ver entre otros: Rosetti 1988, Rosetti et al 1993; La Morada-MINEDUC 1993; Edwards 1993). Recientemente también se han realizado algunas sistematizaciones e investigaciones de aula (ver entre otros: Guerrero, Valdés y Provoste 2006; Acuña 2006). A nivel de los estudios Latinoamericanos ver: Bonder 1994.

<sup>8</sup> Como consecuencia de estas dos preocupación se ha producido (a) un incremento sostenido de matriculadas/os en carreras de pedagogía, especialmente, en universidades privadas, y b) un aumento de puntajes en pruebas ingreso a carreras pedagogía, aunque aún son relativamente bajos, especialmente en educación parvularia.

En general, estas acciones se inician en el país a mediados de la década de los 90's y tienen una modalidad mixta de diseño e implementación, donde el SERNAM principalmente (y otras el MINEDUC a través del CPEIP) actúa como gestor de las acciones, y las universidades o centros académicos independientes u ONG's ejecutan estas acciones.

En el caso de la formación inicial, existe una política de incentivos y regulación, pero ejecución a través de universidades mayoritariamente (ver MINEDUC 2005d). En el caso de la formación continua desde los noventa han existido varias modalidades con diferentes formas en que el Estado participa y que se han desarrollado tanto en las escuelas como fuera de ellas (Arellano y Cerda 2006).

En la Tabla 3 se presentan las principales acciones en **formación inicial** que han incluido explícitamente la perspectiva de género. Estas acciones incluyen un amplio espectro de temas que van desde orientaciones didácticas (a partir del Programa de Perfeccionamiento Fundamental –PPF) y elaboración de material didáctico (en ejecución recién este año) hasta el intento de incorporar esta perspectiva en planes y programas de estudio de las carreras de pedagogía. Quizás la acción más integral que se llevado a cabo hasta la fecha es la creación de la Red Nacional Universitaria Interdisciplinaria de Estudios de Género. Esta Red fue impulsada por el SERNAM y operó a través de financiamiento externo. Esta red consistió en la firma de 12 convenios con igual número de universidades de todo el país para que incorporaran la perspectiva de género en su trabajo cotidiano promoviendo, de este modo, el trabajo inter facultades al interior de las universidades. Sus líneas de acción principales eran: capacitación / sensibilización a docentes, investigación y difusión<sup>9</sup>. Lamentablemente, esta iniciativa dejó de funcionar sistemáticamente a finales de 1999.

Tabla 3

**Chile 1996-2006: Acciones de Formación Inicial Docente desde una perspectiva de género durante la Reforma Educacional**

Año	Acción	Gestor	Realizador
1996-2000	Red Nacional Universitaria Interdisciplinaria de Estudios de Género	SERNAM	Varias Universidades
1997	Incorporación perspectiva de género en planes y programas de pre grado docente	SERNAM	PIIE
2000-2001	"Orientaciones didácticas de cómo trabajar el currículo con perspectiva de género (7mo básico a 4to medio) a través del los PPF	CPEIP	Universidades
2003	Investigación sobre la incorporación de la perspectiva de género en el currículum de preparado docente	SERNAM	SELENE
2007	Elaboración de material con perspectiva de género para formador de formadores	CPEIP	Hexagrama

**Fuente:** elaboración propia sobre la base de entrevistas a funcionarias MINEDUC-SERNAM-CPEIP, Messina 2000, documentos MINEDUC, Guerrero, Valdés, Provoste 2006.

<sup>9</sup> En términos de difusión ver: Escobar, Flores y Veneros 2001; Flores y Palacios 2000; Saéz y Flores 2000.

En este contexto, algunas universidades han incorporado en sus mallas curriculares cursos sobre educación y género en las carreras de pedagogía. Sin embargo, estos han tenido un carácter de optativos o se entregan transversalmente como unidad temática en otros cursos. Sin embargo, es posible apreciar hoy un déficit de conocimientos y habilidades entre los docentes, los futuros docentes y los formadores de formadores en temas de género y sus implicancias educacionales (PIIE 2003; Araneda y Martínez 2003).

Por otra parte, en la Tabla 4 se presentan las principales acciones en **formación continua** que han incluido explícitamente la perspectiva de género. Estas acciones se pueden dividir en dos grupos. Por un lado, aquellos programas que han sido dictados a distancia, que explícitamente han sido diseñados para tratar el tema, pero que han tenido un carácter más esporádico. Por otro lado, aquellos de carácter presencial y que se insertan dentro de la institucionalidad de las políticas de formación continua del MINEDUC a través del CPEIP.

En esta última línea, destacan el *Programa Apropiación Curricular* como en el *Programa Post Títulos Menciones*. Ambos Programas son diseñados por el CPEIP y licitados a universidades. A partir del año 2004, y en el marco del PMG de género de esta repartición, en los términos de referencia de la licitación se señala que las universidades que postulan deben incorporar la perspectiva de género en algún sector la cual puede ser incorporada de manera transversal (Castillo 2005). Entre el 2004 y el 2005 han pasado cerca de 4000 docentes por los programas impartidos en promedio por 28 universidades, y aunque este componente no se ha evaluado, existe un incipiente sistema de seguimiento que considera tanto una visita presencial como reportes por parte de las universidades ejecutoras.

Tabla 4  
**Chile 1996-2006: Acciones Formación Continua Docente desde una perspectiva de género durante la Reforma Educacional**

Año	Acciones	Gestor	Realizador
1996	Seminario-Taller para la sensibilización y capacitación en temas de género*	SERNAM	ONG's
1997-2000	Diplomado a distancia: "Hombre=Mujer ¿y en igualdad de oportunidades?"	SERNAM y CPEIP	CPEIP
1998-2000	Programa de Formación de profesores para el liderazgo femenino	SERNAM	ONG's
2004 -	Programa Apropiación Curricular	CPEIP	Universidades
2004 -	Programa Post Títulos Menciones	CPEIP	Universidades
2006	Post título on-line "Educación en sexualidad, afectividad y género. Mirada desde el currículo"	MINEDUC	Universidad de Chile

**Fuente:** elaboración propia sobre la base de entrevistas a funcionarias MINEDUC-SERNAM-CPEIP, Messina 2000, Guerrero, Valdés, Provoste 2006.

A la vez, el MINEDUC ha realizado cursos de capacitación para sus funcionarias y funcionarios con el objeto de sensibilizarlos con el tema. El último se realizó el 2006 y fue impulsado por la Secretaría Educación Sexual, Educación y Género del

MINEDUC, también en el contexto del PMG de género, y desarrollado por CEDEM.

De este modo, como se señalaba al principio, en Chile han sido pocas las acciones que se han dirigido sistemáticamente a incorporar la perspectiva de género en la política educativa y en la política de formación docente. A continuación se revisará brevemente algunas experiencias internacionales como forma de tener un punto de referencia a lo realizado en Chile.

### **3. Breve revisión experiencias internacional**

Se revisaron las experiencias en tres zonas geográficas: países de América Latina; países escandinavos y países anglosajones. Además se presentan ejemplos temáticos de Programas sistematizados por UNESCO. Esta revisión se realizó a partir de información secundaria y búsqueda en Internet; por este motivo, no pretende ser una revisión acabada sino que recoger algunos elementos relevantes y presentarlos de manera descriptiva.

#### **3.1. Países de América Latina**

Como lo ha descrito un reciente estudio sobre Reformas educativas y equidad de género para Argentina (Pinkasz y Tiramonti 2006), Colombia (Fuentes y Holguía 2006) y Perú (Ruiz-Bravo, Muñoz y Rosales 2006), es posible observar acciones dirigidas a la equidad de género en los sistemas educacionales durante los noventas. Sin embargo, al igual que en Chile, estas acciones tienen un lugar secundario dentro de la política educativa de estos países (Guerrero, Provoste y Valdés 2006: 20) y no logran constituir un cuerpo coherente que permita hablar de políticas educativas con perspectiva de género.

A nivel del sistema educativo, entre las iniciativas de estos tres países destacan, en el caso de Argentina, el Programa Igualdad Oportunidades de la Mujer en el Área educativa (1993-1994; 1995-1999) impulsado por el Consejo Nacional Mujer. En el caso de Colombia, el Plan Decenal de Educación de 1994 (Ley 115) que incluía de manera importante la perspectiva de género. Sin embargo, ambas iniciativas no pudieron desplegarse como política debido a distintos inconvenientes, en especial, la influencia de grupos conservadores. A la vez, en Argentina, Perú y Colombia, es posible identificar Políticas de Educación Sexual que incorporan la temática de género, pero con distintos alcances y dificultades.

A nivel del profesorado, en Argentina, Colombia o Perú la perspectiva de género no ha sido considerada en los procesos de reforma en lo relativo a la formación inicial docente. Algunas iniciativas se han limitado a cursos optativos, pero por lo general no están institucionalizadas. A la vez, la perspectiva de género tampoco ha sido parte explícita en la formación continua (Guerrero, Provoste y Valdés 2005: 41-42).

### **3.2. Países Escandinavos: Suecia y Finlandia**

**Suecia** es uno de los primeros países europeos en promulgar leyes que apuntan a que en la política educativa se considere la perspectiva de género. Estos esfuerzos se han concentrado en cambios curriculares, igualdad de trato entre niñas y niños y el cuestionamiento a los roles sexuales tradicionales. En 1980 se encontraban en un tercer esfuerzo en este ámbito, pero una evaluación 10 años después (1989) encontró que la formación docente reflejaba poco la consideración de esta perspectiva, lo cual tampoco se manifestaba en las prácticas en las salas de clase (Byrne 1987; Stromquist 2005: 5).

Dos elementos relevantes en este país: (a) la institucionalidad que dirige las políticas públicas considera la perspectiva relacional (Ministry of integration and gender equality), y (b) que la recientemente creada Agencia Nacional de Educación considera explícitamente desde el 2006 un acta para promover la igualdad de trato entre varones y mujeres en las escuelas (*Child and School Student Representative for Equal Treatment*)<sup>10</sup> y un acta que prohíbe la discriminación y el trato degradante en las escuelas (*Swedish Code of Status*)<sup>11</sup>.

**Finlandia** también se caracteriza por tener un fuerte componente normativo en el plano de la equidad de género en general y en términos educacionales en particular<sup>12</sup>. Por otro lado, el tema de la equidad de género no está directamente mencionado en el currículum nacional de este país aunque se menciona brevemente que se debe promover la democracia y la equidad entre varones y mujeres. Además, es de particular interés algunos Programas / Proyectos para mejorar la equidad en el acceso de mujeres al campo tecnológico e industrial en educación superior: el reciente *Development Plan for Education and Research (2003-2008)* considera un sistema con perspectiva de género para acceder a la educación superior (*Gender in joint application system*); este sistema bonifica los puntajes de postulación si se matricula en un área en la cual hay menos de 30% de estudiantes del mismo sexo que el postulante (NBE 2004: 21-24).

### **3.3. Países anglosajones: Australia, Escocia e Inglaterra**

**Australia** también tiene una larga trayectoria en este ámbito la cuál ha basado sus políticas en diferentes diagnósticos de la situación educativa de mujeres y varones (Byrne 1987). En 1975 se publicó el influyente estudio *Girls, schools and society* con el cual se establece un proceso de discusión y reflexión que, otros estudios mediante, culmina con una Política Nacional para la educación de las niñas en 1987 (*National Policy for the education of girls*). Esta política, luego de un tiempo de discusión y debate con distintos actores (investigadores, profesores, estudiantes, policy makers, etc) fue modificada por un Plan Nacional para el período 1993-1997 (*National Action Plan for the Education of Girls*). Este Plan apuntaba a mejorar la equidad en los resultados educacionales de mujeres y varones. A la vez, este Plan se basaba en qué se necesitaba hacer (diagnóstico) y

<sup>10</sup> Ver: <http://www.sweden.gov.se/sb/d/5822/a/64475;jsessionid=aU6MEJZbZjlf>

<sup>11</sup> Ver: <http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/06/44/75/cc57af19.pdf>

<sup>12</sup> Ver entre otras: Act on Equity between Women and Men (8.8.1986/609), Vocational Education Act (630/98) y Government Resolution (213/1999)

cómo había que hacerlo (estrategias) para lo cual identificaba ocho prioridades<sup>13</sup>. Paralelamente a la implementación de este Plan, entre 1993 y 1994 se realizó un estudio para analizar la situación educativa de los varones (*Inquiry into Boy's Education, más conocido como el O'Doherty Report*) y proponer líneas de acción (McInnis s/f; Preston 1997). La última iniciativa encontrada, fue un mapeo nacional realizado el 2003 sobre las necesidades curriculares especiales de mujeres y varones (*National mapping of gender specific and gender related curricula*)<sup>14</sup>.

En **Irlanda** se encontró que existe un Programa que tiene como objetivo promover la formación ciudadana, y dentro de ella, la equidad de género (*The Civics, Social and Political Education Programme -CSPE*). Este Programa comenzó en 1990 y está dirigido a estudiantes entre 12 y 15 años. En el componente género se tratan temas relativos a los estereotipos sexuales, entre otros. También se considera el entrenamiento y elaboración de materiales para docentes (Arnot, Keating y Marshall 2003).

En **Inglaterra** la elaboración de políticas educativas desde una perspectiva de género se han basado en el principio liberal de igualdad de oportunidades (Stromquist 2005). De este modo, este país existe una importante legislación contra la discriminación, e incluso, a nivel institucional, existe una agencia que se encarga de velar por su cumplimiento como es la *Equal Opportunities Commission* (EOC) (Arnot y Phipps 2003). A la vez, el género es considerado en los Planes de desarrollo de las escuelas y también en los procesos de inspección de establecimientos llevados a cabo por la OFSTED. Se considera, limitadamente, en algunos cursos de formación inicial. Lamentablemente, el tema de la equidad de género ha salido del mainstream de las políticas educacionales del laborismo al trasladarse el eje de gravedad desde las políticas de la igualdad a las del rendimiento. En este contexto la preocupación por la educación de los varones ha dejado de lado la situación de las mujeres (Arnot y Miles 2005). Es lo que otras autoras llaman la re masculinización de la escuela (Skelton 2002).

### **3.4. Género y Educación Para Todos**

UNESCO destaca en un reciente informe diversas áreas donde se ha incluido la perspectiva de género en las reformas educacionales de algunos países. Entre estas destacan: (a) considerar las necesidades de estudiantes embarazadas y madres; (b) información a los y las adolescentes sobre salud sexual y reproductiva; (c) prevención de VIH/SIDA; (d) proyectos dirigidos a jóvenes para combatir la violencia de género; (e) trabajo con docentes para transformarlos en agentes para la equidad de género tanto al interior de las aulas como en el resto

---

<sup>13</sup> Estas son: (a) examinar la construcción del género, (b) eliminar el acoso sexual, (c) mejorar los resultados educativos de las mujeres, (d) considerar las necesidades de las mujeres en riesgo (embarazadas y madres, por ejemplo), (e) reformar el currículum, (f) mejorar las prácticas docentes, (g) trabajar en la totalidad del sistema educacional, y (h) cambiar las formas de organización y las prácticas de gestión.

<sup>14</sup> Sobre este último punto ver:

[http://www.dest.gov.au/sectors/school\\_education/publications\\_resources/profiles/national\\_mapping\\_gender\\_curricula.htm](http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/profiles/national_mapping_gender_curricula.htm)

del espacio educativo, especialmente, empoderando a las mujeres profesoras; (f) reformar los currículum; (g) disponer de indicadores innovadores para el seguimiento de las niñas fuera de la escuela; y (h) hacer sinergia entre la educación parvularia y el empoderamiento de las mujeres (UNESCO 2003: 161-184).

### **3.5. Nueva Tendencia: Debate sobre los varones y política educativa**

Debido a los malos resultados de aprendizaje de los varones en lenguaje y el mejoramiento de las mujeres en matemáticas y ciencias en el último tiempo, en algunos países desde mediados de los noventa comenzó un debate sobre la situación de los varones y la necesidad de elaborar políticas para ellos. Además de lo anterior, las causas de este fenómeno son variadas, pero pueden destacarse los cambios que se han experimentado en el mercado del trabajo, el dramático tratamiento del tema que han tenido los medios de comunicación y que los estudios de y sobre varones son una consecuencia del mismo feminismo. Este hecho, no ha dejado indiferente a nadie y hay quienes critican este “giro” en cuanto consideran que es una reacción de la masculinidad hegemónica, mientras otros, los optimistas, ven en este giro una posibilidad de mejorar la equidad global de los sistemas educativos (Weaver-Hightower 2003). En este contexto, hay un Programa en Australia a nivel nacional que vale la pena nombrar: el *Boys' Education Lighthouse Schools Programme (BELS)* el cual tiene dos elementos rescatables. Por un lado, su estilo de gestión descentralizado, por etapas y que apunta a un trabajo en red entre establecimientos<sup>15</sup>. Por otro lado, que toca temáticas que apuntan a promover la equidad de género entendiendo a los varones no como el problema, sino que también como sujetos en problemas y como parte también de la solución<sup>16</sup>.

**Finalmente**, esta breve revisión nos señala que es en los países desarrollados más que en los de América Latina, donde la temática de género se ha instalada en especial. Eso sí, no sin dificultades frente a la emergencia de otros temas en al agenda. En Latinoamérica el tema es aún incipiente. Los distintos esfuerzos, según Stromquist, han priorizado el acceso al sistema educativo como correlato de igualdad de oportunidades -especialmente en el nivel de básica- pero han dejado de lado temas como las relaciones de género o el cuestionamiento a los patrones de dominación. También es posible ver que la formación docente ha estado ausente siendo una de las principales falencias en este ámbito. Las políticas de sexualidad y transformación de las relaciones entre mujeres y varones en las escuelas, a la vez, son cuestionadas por diversos motivos. Es decir, en pocos países se han desarrollado políticas educativas que apunten a la *equidad* de género (Stromquist 2005).

---

<sup>15</sup> Ver: [http://www.dest.gov.au/sectors/school\\_education/policy\\_initiatives\\_reviews/key\\_issues/boyseducation/bels.htm](http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/policy_initiatives_reviews/key_issues/boyseducation/bels.htm)

<sup>16</sup> Para bibliografía sobre masculinidades y educación ver entre otros: Askew y Ross 1991; Connell 1989, 1996; Mac an Ghail 1994; Kenway 1997; Gilbert and Gilbert 1998; Lesko 2000; Skelton 2001; Martino y Meyenn 2001.



#### 4. Obstáculos y facilitadores

Los principales **obstáculos** que se han podido delimitar en este balance son los siguientes:

- a. La equidad es tratada de modo unidimensional (centrada en la pobreza, en el caso de Chile) debido a las tremendas diferencias en resultados según nivel socioeconómico.
- b. Existen grandes problemas en la gestión del sistema educativo, existiendo también debilidades en sus marcos regulatorios y déficit en el modelo de financiamiento que invisibilizan el tema del género.
- c. En este contexto, el tema género no es prioridad política en el MINEDUC, que a la vez, es presionado por mejorar los resultados globales del sistema. Esta situación empeora en cuanto la sensibilización y capacitación de los y las funcionarios públicos tomadores de decisiones es escasa<sup>17</sup>.
- d. A pesar de los esfuerzos que han existido, aún falta bastante investigación empírica cualitativa y cuantitativa, transversal como longitudinal, que ayude a visibilizar y diagnosticar la situación, como a tomar las mejores decisiones.
- e. A nivel de profesores y formación inicial es necesario realizar cambios legales a la LOCE y revisar la ley sobre Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ley 20.129) de manera de incluir la perspectiva de género en los programas de estudio de pedagogía.
- f. A nivel de profesores y formación continua, escaso seguimiento y acompañamiento a sus prácticas pedagógicas, como también, demasiado tiempo lectivo que no permite una formación continua efectiva.
- g. Por último, falta un mayor involucramiento y presión a los gobiernos de parte de la sociedad civil.

Por otra parte, los principales **facilitadores** que se han podido delimitar en este balance son los siguientes:

- a. La Reforma Constitucional sobre igualdad entre mujeres y varones.
- b. La voluntad personal de funcionarios y directivos capacitados en el MINEDUC como en el SERNAM y en el CPEIP.
- c. La creación y funcionamiento de instancias políticas que respalden las acciones emprendidas, como el Consejo de Ministros/as y las distintas Comisiones.
- d. El Rol jugado por el SERNAM.
- e. Los Planes de Igualdad de Oportunidades.
- f. Los PMG de género y Compromisos Ministeriales que han permitido visibilizar el tema, como también, emprender acciones innovadoras. Sin embargo, el PMG de género tienen algunas limitaciones:
  - § no está diseñado para producir coherencia en las medidas, por lo que no interviene en la esfera política (Asesorías para el Desarrollo 2005)

---

<sup>17</sup> En este sentido el Informe del Consejo Asesor para la Educación trata escasamente el tema, al punto que la palabra género aparece en dicho informe sólo seis veces. Dos de las cuales lo hace sustantivamente pero para garantizar igualdad de oportunidades (Consejo Asesor 2006)

- § El PMG de género tiene un peso muy bajo (5%) en la estructura de los PMG (compuestos por otros 10 indicadores), por lo que su no cumplimiento no tiene consecuencias.
- g. Estadísticas desglosadas por sexo, que ayudan a dimensionar, aunque aún falta bastante.
  - h. Uno de las grandes facilitadores en incluir estos temas dentro de la agenda educacional sin duda son los distintos cambios socioculturales y político-económicos (cambios en la estructura y dinámicas del mercado el trabajo, globalización, etc).

## **5. Conclusiones**

Lo primero que se puede concluir, es que el género, al contrario de lo que a veces se señala, es un tema intrínseco en escuelas y liceos que afecta tanto a mujeres como a varones como se vio en el punto uno de este trabajo. De este modo, en las escuelas es posible observar la acción de distintos regímenes de género (Kessler et. al 1985) y códigos de género (Arnot 2002); es a través de éstos, que operaría el denominado currículum oculto. Es decir, la escuela no es neutra en el proceso de construcción de identidades y relaciones de género. Sin embargo, la escuela no es la única agencia involucrada en formación de identidades y relaciones de género; intervienen de forma significativa las familias, los pares, los medios de comunicación, etc. Además, niños y niñas no son pasivos en el aprendizaje de género, sino que son protagonistas dinámicos de este (Thorne 1993).

Dado lo anterior, la escuela no solo reproduce sino que también produce modelos de género. Es aquí donde las políticas educativas ayudan a potenciar el cambio. Las políticas que han funcionado son aquellas que principalmente, (a) intervienen la escuela como un todo; (b) cuentan con docentes sensibilizados y capacitados; (c) cuentan y utilizan un currículum que considera explícitamente esta perspectiva; (d) en el centro del aprendizaje está la experiencia de las y los estudiantes; (e) existe continuidad y coherencia en el tiempo, entre otros elementos destacables. Sin embargo, hay que estar conciente que el efecto de las políticas no es directo ni en el corto plazo como lo demuestran estudios comparativos en Estados Unidos (AAUW1992, 1999).

En Chile, de esta forma, existe un vacío en términos de una política de género que atienda las evidentes necesidades educativas de niños, niñas y jóvenes, como también la situación actual del profesorado (trayectorias laborales, estilos de gestión, etc). En este sentido, el país tiene una oportunidad de ser pionero en Latinoamérica para desarrollar una política educativa con enfoque de género, aprendiendo de lo que ya se ha realizado y examinando con mayor profundidad la experiencia internacional.

A la vez, la formación inicial docente es un tema central, pero dada la normativa actual sobre educación superior del país es un tema crítico y complejo de abordar sin revisar algunos aspectos legales. La formación continua también debería considerar esta perspectiva pues es más fácil de hacerlo, interactuando con los sistemas de apoyo y acompañamiento que se creen para esto.

## **6. Propuestas para el cambio**

### **6.1. A nivel general**

a. Formular una política de género para el sector educación coherente y a largo plazo que articule las acciones impulsadas por los PMG de género, los compromisos ministeriales, y Programas en curso realizados desde el MINEDUC, SERNAM y CPEIP, como también, aquellos que se diseñen en el futuro. Entre otros elementos, esta política debe necesariamente incorporar a los varones, y además, debe intervenir al establecimiento como un todo sistémico y no a través de iniciativas aisladas<sup>18</sup>.

b. Aprovechar la revisión que se realizará el 2008 al Marco Curricular y a los Planes y Programas de estudios para una incorporación explícita de la perspectiva de género en los OFCMO tanto verticales como transversales. En este sentido, sería pertinente mejorar la “bajada” del currículum a partir de una modificación de la forma en que se presentan las *Actividades Genéricas*, dando orientaciones separadas para los y las docentes y para los objetivos de aprendizajes.

### **6.2. A nivel de la gestión sistema**

a. Promover la incorporación de mujeres a *Pedagogía en Educación Media* y de varones en *Pedagogía General Básica* y *Educación de Párvulos*. A la vez, estimular y facilitar la incorporación de mujeres profesoras en puestos directivos en escuelas y liceos, especialmente en la educación administrada por los municipios.

b. Generar línea de base que permita proyectar los avances y retrocesos en términos de resultados aprendizaje (cognitivos y sociales) entre varones y mujeres en el sistema escolar.

c. Incluir la perspectiva de género entre los objetivos de asesoría y apoyo que presta el MINEDUC (a través de la supervisión o quienes los reemplace), las ATE (Asesoría Técnica Externa) y los Municipios (o nueva Agencia Administración Educacional), tanto en los diagnósticos como en planes de mejoramiento y evaluación de resultados.

d. Incorporar la promoción de la equidad de género entre los objetivos de evaluación del nuevo Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Superintendencia de Educación). Para esto, es preciso contar con un sistema de indicadores de proceso y resultados, y con auditorías de género en los establecimientos educacionales.

e. Desde la perspectiva del acceso y retención alumnos y alumnas, es necesario ampliar la cobertura de beca a estudiantes embarazadas y madres en el sistema, e incorporar también a los padres estudiantes como beneficiarios. A la vez, abrir

---

<sup>18</sup> Incorporar a los varones supone entender al género como una estructura de relaciones sociales (ver al respecto: Connell 1987, 2002; Rubin 1996).

salas cunas en los establecimientos con alta tasa de matrícula embarazada, madres o padres.

f. Fomentar investigación en educación y género. Para esto, sería pertinente incluir explícitamente esta área de investigación, por ejemplo, en el Fondo Nacional de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE), y en actividades de investigación financiadas por el MECESUP (Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad en la Educación Superior).

### **6.3. A nivel del Profesorado: Formación inicial y Continua**

a. Incluir en currículo de la formación inicial docente temas de género junto con temas de convivencia, tolerancia, solidaridad, no discriminación en la escuela, como parte de la vinculación de las mallas curriculares con la realidad escolar, especialmente en lo referido a atención a la diversidad. A la vez, que en formación inicial, en el contexto de la atención a la diversidad, se enseñen modelos pedagógicos que incorporen la perspectiva de género. Otro elemento importante en la formación inicial, sería la realización de “prácticas profesionales” o en estrategias de inducción / habilitación de docentes, se considere la perspectiva de género. De este modo, sería posible avanzar hacia una pedagogía del género.

b. Apoyar y profundizar las acciones emprendidas en los últimos años por el CPEIP en Formación Continua, fortaleciendo los mecanismos de seguimiento y evaluación ya existentes. Adicionalmente, desde la línea directa de apoyo a docentes, una buena alternativa sería fomentar la discusión teórica y práctica sobre las implicancias del género en educación en instancias reflexivas entre docentes en las escuelas, como por ejemplo, en los *Talleres Comunales*.

c. Es preciso que los cursos de perfeccionamiento ya sea sobre “Educación y género” o que incorporen la perspectiva de género en el trabajo con Planes y Programas de Estudios, no solamente entreguen información teórica o evidencia empírica, sino que también tengan la capacidad de cuestionar los modelos de género que tienen los y las docentes.

### **6.4. Iniciativas legislativas**

Es importante que las distintas medidas y acciones que se emprendan tengan un respaldo legal que las sustente y que permita su monitoreo. Entre estas destacan:

Nueva LOCE: en su reformulación, ésta ley no sólo debería garantizar igualdad de oportunidades entre varones y mujeres, en términos de acceso al sistema o resultados de aprendizaje, sino que también incluyan la obligatoriedad de la promoción de relaciones de género equitativas al interior de las escuelas y liceos.

Ley sobre Subvención Escolar Preferencial: tres vías complementarias. Por un lado, en la selección de estudiantes prioritarios sería pertinente *bonificar* a las mujeres estudiantes embarazadas o madres para que tengan una mayor probabilidad de acceder a la subvención preferencial. A la vez, incluir el tema de la

equidad de género en la suscripción del Convenio de Igualdad de Oportunidades, como también, en la implementación y evaluación de los Planes de Mejoramiento. Finalmente, en este ámbito, es importante incluir en el Registro de Asistencia Técnica Externa, instituciones especializadas en apoyo en temas de género.

Ley que crea Superintendencia Educación: incluir una auditoría de género en distintos niveles a escuelas y liceos como parte regular de las actividades de inspección y supervisión de los establecimientos. A la vez, esta institución debe ser la encargada de desglosar la mayor cantidad de información posible por sexo y ponerla a disposición ya sea a nivel agregado, como también por establecimientos, comuna, provincia y región.

Revisar la Ley 20.129 para que los contenidos programáticos de las carreras de pedagogía sean parte de las áreas evaluables en el Sistema de Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior.

Revisar la estructura y sentido del PMG Género, apuntando a aumentar su valor en el conjunto de los PMG de manera que su incumplimiento tenga sanciones.

Algunos de estos proyectos ya están en trámite en el Parlamento (Ley Subvención Escolar Preferencial) y otros están prontos a ingresar (nueva LOCE). De este modo, sería pertinente, en el caso que no se pudiesen intervenir los proyectos de ley a nivel de indicaciones, generar un reglamento a esas leyes con estas propuestas (por ejemplo, en el caso de la Ley Subvención Escolar Preferencial).

### **6.5. Estrategia comunicacional**

Existen dos posibles planos desde donde plantear una propuesta de estrategia; desde uno programático y desde los actores que hay que involucrar

a. Desde lo programático, es necesario vincular el tema al Marco Curricular y Planes y Programas de estudios como articulador. También el género debe ligarse a la formación ciudadana y educación para la no discriminación en términos de derechos, pero también, desde la convivencia escolar.

b. Entre los actores que es relevante involucrar destacan los siguientes: Parlamentarios sensibilizados; movimiento de mujeres; Colegio de Profesores (y Profesoras...) AG, comunidad escolar: madres (y padres); medios de comunicación; y al MINEDUC en sus distintos niveles territoriales.

## Bibliografía citada

- AAUW (1992) *How schools shortchange Girls*. Washington DC: American Association of University Women Educational Fundation.
- AAUW (1999) *Gender Gaps: Where Schools Still Fail Our Children*. Washington DC: American Association of University Women Educational Fundation.
- Acker, S (1995) *Género y Educación: Reflexiones Sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, Madrid: Narcea S.A ediciones
- Araneda, P y L. Martínez (2003) "Investigación sobre la incorporación de la perspectiva de género en el currículo de pregrado docente. Informe Final". SELENE-SERNAM, Santiago de Chile.
- Arellano, Mireya y A.M Cerda (2006) *Formación continua de docentes: Un camino para compartir 2000-2005*. Santiago de Chile: CPEIP-MINEDUC.
- Annot, Madeleine (2002) *Reproducing Gender? Selected Critical Essays on Educational Theory and Feminist Politics*, London: Routledge
- Annot, M and Phipps, A (2003) *Gender and education in the UK*. Background Paper for the Global Monitoring Report, Gender and Education for All, UNESCO.
- Annot, M, A. Keating, H. Marshall (2003) *Gender, Education and Citizenship*. Background Paper for the Global Monitoring Report, Gender and Education for All, UNESCO.
- Annot, M y P. Miles (2005) A reconstruction of the gender agenda: the contradictory gender dimensions in New Labour's educational and economic policy. *Oxford Review of Education*. Vol. 31, N°1, pp 173-189.
- Asesorías para el Desarrollo (2005) *Evaluación Primera Fase 2000-2005, Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres 2000-2010*. Santiago de Chile: SERNAM.
- Askew, S & Ross, C (1991) Los chicos no lloran. El sexismo en la educación, Barcelona: Paidós.
- Avalos, B (2003a) "La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de política. El caso de Chile", Cox, C (Editor) *Políticas Educativas en el cambio de Siglo. La reforma del sistema educacional de Chile*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile.
- Avalos, B (2003b) *Gender parity and equality in Chile. A case study*. Background Paper for the Global Monitoring Report, Gender and Education for All, UNESCO.
- Ball, S (1994) La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar, Barcelona: Paidós.
- Berrios, P (2006a) *El sistema de prestigio en las universidades y el rol que ocupan las mujeres en el mundo académico*. En: *Revista Calidad de la Educación*, N° 23, 2° Semestre, Diciembre, pp349-361, Santiago de Chile.
- Berrios, P (2006b) *Las profesoras universitarias de género: Percepciones a partir de su experiencia académica*. Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios de Género y Cultura mención Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, Abril.
- Bonder, G et al (1993) *Educando a mujeres y varones para el siglo XXI. Nuevas perspectivas para la formación docente*. Buenos Aires: Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la mujer en el área educación-PRÍOM.
- Bonder, G (1994) *Mujer y Educación en Latinoamérica: hacia la igualdad de oportunidades*, Revista Iberoamericana de Educación N°6, Septiembre-Diciembre.
- Byrne, E.M. (1987) 'Gender in Education: educational policy in Australia and Europe , 1975-85'. *Comparative Education*, Vol. 23, No. 1
- Castillo, Erika (2006) *La incorporación del género en un trabajo con universidades chilenas. Relato de una experiencia de intervención*. Ponencia presentada en: Seminario Internacional "Egualdad de género en las reformas educativas de América Latina". CEPAL, Mayo.
- Connell, R.W (1987) *Gender and Power*, Cambridge: Polity.
- Connell, R.W. (1989) 'Cool guys, swats and wimps: the interplay of masculinity and education' *Oxford Review of Education* 15 (3).
- Connell, R.W (1996) Teaching the boys: New research on masculinity and gender strategies for schools. *Teachers College Record*. Vol 98, N°2, Winter. New York: Columbia University. pp. 206-235.
- Connell, R.W (2002) *Gender*. Cambridge: Polity Press.
- Contreras, María Eugenia (2004) "Educación y género: Un desafío para la organización magisterial", Santiago de Chile: SERNAM y Colegio de Profesores A.G.

- Consejo Asesor (2006) Informe Final. Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. Santiago de Chile.
- Cox, C (2003) “*Las políticas Educativas de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX*”, en Cox, C (Editor) *Políticas Educativas en el cambio de Siglo. La reforma del sistema educacional de Chile*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile.
- Edwards, V, B. Micheli, S. Cid (1993) *Prácticas educativas y discriminación de género en al Enseñanza Media*. Informe Final. PIIE, Santiago de Chile.
- Egaña, Loreto (2000) “La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal”. Santiago de Chile: PIIE-LOM Ediciones.
- Egaña, Loreto, Cecilia Salinas, Ivan Nuñez (2000) Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860- 1930. En: *Revista Pensamiento Educativo*, Volumen 26, pp91-127, Santiago de Chile.
- Escobar, D, R. Flores y D. Veneras (Eds) (2001) *Red Nacional Universitaria interdisciplinaria de estudios de género*. Santiago de Chile: SERNAM
- Flores, R. y L. Palacios (Eds) (2000) *Las relaciones de género. Investigaciones de estudiantes de Bachillerato de la USACH*. Santiago de Chile: SERNAM-bachillerato en Ciencias y Humanidades, USACH.
- Fuentes, L y J. Holguía (2006) *Reformas educativas y equidad de género en Colombia*. En: Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia y Perú. Hexagrama Consultoras; FLACSO-Argentina; IESCO-Universidad Central Bogotá.
- Gilbert, Rob, Gilbert, Pam 1998 *Masculinity Goes to School*, Allen & Unwin, St Leonards, NSW.
- Guerrero, E, P. Provoste, A. Valdés (2006) *Acceso a la Educación y socialización de género en un contexto de reformas educativas*. En: Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia y Perú. Hexagrama Consultoras; FLACSO-Argentina; IESCO-Universidad Central Bogotá.
- Guerrero, E, P. Provoste, A. Valdés (2006b) *La desigualdad olvidada: género y educación en Chile*. En: Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia y Perú. Hexagrama Consultoras; FLACSO-Argentina; IESCO-Universidad Central Bogotá.
- Kenway, Jane (ed.) 1997 *Will boys be boys? Boys' education in the context of gender reform*, Australian Curriculum Studies Association, Deakin West, ACT.
- Kessler, S; D.J. Ashenden, R.W. Connell; G.W. Dowsett (1985) Gender relations in secondary schooling. *Sociology of Education*, Vol 58, January, pp. 34-48.
- Lesko, Nancy (2000) *Masculinities at school*, Sage Publications.
- Madrid, Sebastián (2006) Paternidades adolescents y ordenamiento de género en Chile. *Revista del Observatorio de la Juventud* del Instituto Nacional de la Juventud, Número 10, Año 3, pp40-49, Santiago de Chile
- Mac an Ghaill, M (1994) *The making af men: Masculinities, Sexualities and Schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Martino, W, Meyenn, B. (eds) (2001) *What about the boys? Issues of masculinity in schools*, Buckingham: Open University Press.
- McInnis, Shelly (s/f) *Girls, Schools....and Boys. Promoting Gender Equity Through Schools: Twenty Years of Gender Equity Policy Development*. Disponible en Internet: <http://www.aph.gov.au/library/pubs/rp/1995-96/96rp24.htm>
- Messina, Graciela (2001) *Estado del arte de la igualdad de género en educación básica en América Latina (1990-2000)*. En: Igualdad de Género en la educación básica en América Latina y el Caribe, UNESCO.
- Ministerio Interior-MINEDUC (2006) “Violencia en el ámbito escolar: Magnitud y características”. División de Seguridad Ciudadana-Ministerio del Interior, con la participación del Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2003) “Educación Cívica y ejercicio de la ciudadanía. Los estudiantes chilenos en el Estudio Internacional de Educación Cívica”. Santiago de Chile: Unidad de Currículo y Evaluación, Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2004a) “Competencias para la vida. Resultados de los estudiantes chilenos en el estudio PISA 2000”. Santiago de Chile: Unidad de Currículo y Evaluación, Ministerio de Educación.

- MINEDUC (2004b) "Chile y al aprendizaje de matemáticas y ciencias según el TIMSS". Santiago de Chile: Unidad de Currículo y Evaluación, Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2005a) "Análisis de las diferencias de logro en el aprendizaje escolar entre hombres y mujeres". Santiago de Chile: Análisis y Comunicación de Resultados, SIMCE, Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2005b) "Informe Comisión de evaluación y recomendaciones sobre educación sexual". Serie Bicentenario, Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2005c) "Estadísticas de la Educación". Santiago de Chile: Departamento de Estudios, División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2005d) "Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente", Serie Bicentenario, Ministerio de Educación, Santiago de Chile.
- Mizala y Romaguera (2000) "Remuneraciones al pizarrón", *Revista Perspectivas en Política, Economía y Gestión*, vol. 4, N°1, pp. 65-88.
- NBE (2004) "The Development of Education. National Report of Finland". National Broad of Education.
- Nuñez, Iván (1999) "Breve historia de la profesión docente en Chile", Mimeo MINEDUC, Noviembre.
- Nuñez, Iván (2002) La formación de docentes. Notas históricas. En: Aválos, B *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. Santiago: MINEDUC, pp15-39.
- OCDE (2004) "Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile", OCDE, París.
- OCDE (2004b) Procesamiento de datos on-line en sitio web  
[http://www.oecd.org/document/23/0,2340,en\\_2649\\_34515\\_35379735\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/23/0,2340,en_2649_34515_35379735_1_1_1_1,00.html)
- OECD-UNESCO-UIS (2003) Literacy skills for the World of Tomorrow. Further results for PISA 2000. OECD-UNESCO.
- Olavarria, J y S. Madrid (2005) "Sexualidad, fecundidad y paternidad en varones adolescentes en América Latina y el Caribe", FLACSO-UNFPA, México.
- PIIE (2003) "Reforma Educativa y Objetivos Fundamentales Transversales. Los dilemas de la innovación". Serie Estudios-Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, Santiago de Chile.
- Pinkasz D, y G. Tiramonti (2006) *Las oportunidades educativas de las mujeres en la modernización de los 90 en Argentina*. En: Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia y Perú. Hexagrama Consultoras; FLACSO-Argentina; IESCO-Universidad Central Bogotá.
- Powney, Janet, V. Wilson, S. Hall, J. Davidson, S. Kirk, S. Edward, H. Safia (2003) *Teacher's Carrers: the impact of age, disability, ethnicity, gender and sexual orientation*. SCRE Centre-University of Glasgow / CRES-Meddlessex University.
- Preston, Christine (1997) Gender Equito: A Framework for Australian Schools. Disponible en Internet: <http://hsc.csu.edu.au/pta/scansw/gender.html>
- Rosetti, J (1988) *Educación y subordinación de las mujeres*. En: García Huidobro, J.E (editor) Escuela, Calidad e Igualdad. Los desafíos para actuar en democracia, CIDE, Santiago de Chile.
- Rosetti, J, C. Cardemil, A. Rojas, M, Latorre, M.T Quilodrán (1994) *Educación: la igualdad aparente entre hombres y mujeres*. CIDE, Santiago de Chile.
- Ruiz-Bravo, P, F Muñoz y J. Rosales (2006) *Género, educación y equidad en Perú*. En: Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia y Perú. Hexagrama Consultoras; FLACSO-Argentina; IESCO-Universidad Central Bogotá.
- Rubin, Gayle (1996) *El tráfico de mujeres: notas sobre "economía política" del sexo*. En: Lamas, M (Comp) *El género: Construcción social de la diferencia sexual*. UNAM / Programa Universitario de Estudios de Género, México.
- Sáez, L y R. Flores (Eds) (2000) *Estudios de Género*. Santiago de Chile: SERNAM-USACH.
- Skelton, Christine (2001) *Schooling the Boys: Masculinities and Primary Education* (Open University Press).
- Skelton, C (2002) The 'Feminisation of Schoolin' or 'Re-masculinising' Primary Education? *International Studies in Sociology of Education*, Vol 12, N°1, pp77-95.
- Stromquist, N (2005) *La dimensión de género en las políticas educativas*. Ponencia presentada al seminario Equidad género y educación: más allá del acceso. Lima, 30 junio



Thorne, Barrie (1993) *Gender Play: girls and boys in school*, Rutged University Press.  
UNESCO (2003) Gender and Education for All. The Leap to Equality. *EFA Global Monitoring Report 2003/4*. Paris: UNESCO.  
Weaver-Hightower, Marcus (2003) The "Boy Turn" in research on Gender and Education. *Review of Educational Research*, Vol73, N°4, pp.471-498.