

Despliegues de género en una escuela secundaria de Santiago de Chile¹

Patricia Soto Rojas
David Poveda

Universidad de Chile
Centro de Estudios Pedagógicos.

Universidad Autónoma de Madrid
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Capitán Ignacio Carrera Pinto N° 1025, Edificio Pedagogía, Ñuñoa, Santiago, Chile.
patysoto2002@yahoo.es

Campus de Cantoblanco, 28049 Madrid, España.
david.poveda@uam.es

Resumen

El estudio es una etnográfica breve, realizada en un liceo privado de educación secundaria de Santiago de Chile. Se trata de un liceo tradicional y de régimen mixto. El objetivo de la investigación es analizar el currículum oculto de las prácticas de género y las concepciones de los actores involucrados, considerando tanto sus discursos implícitos como explícitos de género, en las horas de tutoría o jefatura de curso de los segundos medios.

Palabras clave: currículo oculto de género, micro política en el aula, tutoría, consejo de curso.

Summary

The study is brief ethnographic investigation carried out in a secondary education school in Santiago de Chile. The school has had a traditionally co-educational regime. The observations were performed in the tutoring classroom hours. The objective of the research is to analyze inter-gender communication in classroom tutoring, as well as the meaning and sense that both teachers and students attach to this space tutorial. The research explores the hidden curriculum and conceptions of gender of the actors involved, considering their speeches as implicit explicit and their forms of interaction in which involve teachers and students in these times.

Keywords: hidden curriculum of gender, tutoring, council of course, gender speeches of teachers and students.

Resümee

Diese Recherche hat einen qualitativen Charakter neben einer ethnographischen Forschung und wurde in einer privaten Schule (Sekundärstufe) in Santiago de Chile gemacht. Die Privatschule ist schon immer zweigeschlechtlich gewesen. Das Ziel dieser Recherche ist also die Analyse der inter-gender Kommunikation in der Tutorstunde, sowie die Forschung über die Bedeutung und den Sinn, die Lehrer und Schüler der Tutorstunde

¹ La investigación ha sido realizada en el marco de la Beca MECESUP (ejecución del proyecto UCH0220).

auf Bezug ihre curricularen Zwecke beimessen. Die Recherche erforscht diese „hidden curriculum und die schlechten Konzeptionen von Lehrern und Schülern und betrachtet ihre expliziten und impliziten Diskurse.

Schlüsselwörter: hidden curriculum of gender, Tutorstunde, schlechte Diskurse von Lehrern und Schülern.

Tabla de contenidos

1. Introducción
 - 1.1 Las políticas de género en la educación chilena
 - 1.2 Sobre el currículo oculto de género
 - 1.2 Sobre el currículo oculto de género
 - 1.3 Aproximaciones teóricas al concepto de género
2. La metodología empleada
3. Despliegues de género en el Liceo Mixto Juan Palacios
 - 3.1 Aspectos generales del curso observado
 - 3.2 El desarrollo de la toma de decisiones en la gira de estudios
 - 3.3 Lo que opinan los profesores y directivos sobre la participación de las niñas en las actividades del colegio
 - 3.4 Las políticas institucionales de género se reducen al lenguaje
4. Algunas Conclusiones y Comentarios
5. Referencias Bibliográficas

1. Introducción

Las relaciones entre la educación y la participación juvenil en la escuela, constituyen uno de los más importantes desafíos para las transformaciones que experimentan las culturas escolares a nivel nacional y global. La masificación de la escuela, la diversidad de sectores que la integran, así como la importancia creciente de mayores titulaciones para el mercado de trabajo, han aumentado el período de estudios de los jóvenes y su permanencia en la escuela. La pérdida de las redes de apoyo que proporcionaba la familia extendida y la incorporación de la mujer al trabajo remunerado, hacen de las funciones educativas relacionadas con el apoyo y la socialización un elemento indispensable que requiere, entonces, de una mayor profesionalización y coordinación. Entre las áreas curriculares preocupadas tradicionalmente de la participación juvenil esta el consejo de curso o tutoría ha cargo de los(as) profesores tutores o jefes. Estos(as) tienen como función principal la de ser un vínculo entre la institución, los familiares y los estudiantes, lo que obliga a cumplir una serie de objetivos y una variedad de tareas. Entre estas tareas e encuentran: coordinar las reuniones de apoderados; preparar las celebraciones y festividades del colegio; acompañar actividades de los jóvenes (paseos de curso, por ejemplo); apoyar a los estudiantes en los aprendizajes de las diversas asignaturas; mediar entre los profesores del curso y los estudiantes; educar en valores de acuerdo a los objetivos transversales; detectar de problemas específicos y personales de los alumnos educar para la toma de decisiones de los jóvenes adolescentes, tanto para la vida ciudadana y la organización de la vida comunitaria como para la orientación de su vida estudiantil (formas y estrategias de estudio) y profesional (orientación a la vida del trabajo); y ayudar a prevenir los riesgos de todo tipo (drogas, alcohol, sexualidad, etc.). Esta variedad de escenarios en que se realiza la tutoría y una mayor posibilidad de desenvolvimiento espontáneo de las expresiones juveniles, abre a los estudiantes la posibilidades de crear sus propios textos orales, los cuales no tienen que ser necesariamente adecuados al discurso previo del docente. En este sentido, dada la riqueza de su especificidad y variedad, este

espacio se presenta como un lugar especialmente interesante para estudiar las construcciones discursivas de los jóvenes en relación al género.

1.1 Las políticas de género en la educación chilena

Con respecto al contexto en que se implementan las políticas de equidad e igualdad de oportunidades en razón del género, a nivel del Ministerio de Educación las primeras políticas de género se inician con la creación del Programa de la Mujer a inicios de los años 90 dependientes del Departamento Extraescolar y Programas Formativos Complementarios de la División de Educación General, con el mismo estatus de los programas de drogas, medio ambiente y ciudadanía. Tal Programa acoge las demandas del movimiento de mujeres por medio del Servicio Nacional de la Mujer y recomienda la necesidad de incluir la equidad de género según los diversos acuerdos internacionales en todos los niveles del sistema educativo. Inicialmente, el tema principal recogido por esta instancia ministerial fue la deserción de las jóvenes embarazadas, para luego incluir la educación sexual y su incidencia en la reforma curricular. El programa deja de existir a fines de los años 90 y se crea, en el marco de la Reforma, el Programa de Apoyo a la Transversalidad, el cual depende de la División de Educación General y que tiene como función apoyar la implementación de los objetivos fundamentales transversales (contenido ciudadanía, medio ambiente, derechos humanos y género, entre otros). De este modo, entonces, entre los Objetivos Transversales se explicita la no discriminación por razón de sexo: «Reconocer y respetar y defender los derechos esenciales de todas las personas sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica» (Ministerio de Educación, 2003).

Según informes del año 2007 Sobre el Derecho a la Educación emitido por el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas-FLAPE (Redondo, 2007), aunque el acceso a la educación es igual para ambos sexo la deserción escolar presenta variaciones y un marcado sesgo de género². La distribución por sexo en las especialidades de enseñanza técnico profesional, la cual comprende cerca del 40% de la población que asiste a la educación media, muestra que las niñas continúan eligiendo estudios como párvulos, cuidado de enfermos o alimentación vestuario como continuidad de su rol tradicional. Asimismo, en la prueba de educación básica SIMCE³, las mujeres obtienen mejores logros en lenguaje y los hombres son mejores en matemáticas y ciencias, mientras que la desventaja de las primeras aumenta en los cursos superiores y se reduce para los varones. Esta tendencia o sesgo de género se vuelve a reproducir en las prueba de selección universitaria y se repite igualmente en la elección de carreras: las humanistas corresponden mayoritariamente a las mujeres y las científico-técnicas a los hombres.

Los antecedentes sobre la educación en género muestran que aunque se ha igualado el acceso a la educación de ambos sexos, continúan reproduciéndose estereotipos y pautas de comportamiento tradicionales que no guardan relación con los roles, atributos y jerarquías

² Los varones desertan más que las niñas, pero mientras éstos lo hacen como continuidad de su rol de proveedores (motivos económicos) las mujeres desertan por la maternidad (motivos reproductivos).

³ Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, instrumento de carácter censal que se utiliza desde cuarto básico y segundo medio.

sociales de hombres y mujeres ni con sus necesidades en la actualidad. En un estudio encargado en el año 2002 por el SERNAM, se evaluó el nivel de incorporación de la perspectiva de género a los planes y programas de quinto básico a cuarto medio. En este sentido, el aspecto mayormente logrado fue la utilización de un lenguaje que visibiliza tanto a hombres y mujeres, como la preocupación de una gráfica que equilibra las figuras masculinas y las femeninas y, en menor medida, la iniciativa de evitar estereotipos sobre lo socialmente aceptado para uno y otro sexo. Menor importancia ha tenido la representación de la participación de los hombres en el cuidado del hogar, ámbito que a su vez tiende a desaparecer de las imágenes e invisibiliza las labores de reproducción social. En educación media se encuentran unidades completas dedicadas al tema de género, como en el programa de psicología de tercero medio, por ejemplo.

1.2 Sobre el currículo oculto de género

De los aspectos formativos asociados al género de los/as alumnos/as en la escuela, uno de los enfoques investigativos más interesantes debido a sus consecuencias socializadoras es el del currículum oculto. Se trata de aquellas consecuencias no académicas de la escolaridad, aunque educativamente significativas, que ocurren sistemáticamente y que se transmiten junto con la lección escolar. Tales consecuencias acontecen, por ejemplo, a través del uso del tiempo, del espacio, de los gestos, en las conversaciones informales o las sesiones de trabajo, en las fiestas, los ritos escolares, es decir, en la vida cotidiana de la escuela. Este currículum no ha sido explicitado a ningún nivel de los argumentos públicos de la educación, y, sin embargo, adquiere coherencia en el discurso y actitudes de los profesores y estudiantes a distintas edades, características y estamentos. De este modo, toma la forma de un discurso articulado pero oculto, puesto que no forma parte del currículum oficial (Torres, 1991).

Con respecto a las prácticas pedagógicas, el mismo informe del 2002 señala que los estudios de currículum oculto de género no han sido preocupación de las políticas oficiales ni tampoco de los organismos académicos. La evaluación que realiza el informe sobre este aspecto señala la presencia de un discurso biológico por parte de estudiantes y profesorado. Una de las características que sufre cambios con respecto a los estudios realizados en la década del noventa, es que las mujeres se responsabilizan más de las tareas de carácter organizativo en la sala de clases, mientras se señala, además, que las mujeres realizan las tareas rutinarias de apoyo a los y las docentes, reforzando el desarrollo de aspectos identitarios centrados en el hacer para otros, a diferencia de los estímulos que refuerzan el desarrollo de los intereses individuales en los hombres. En relación a la atención desigual en el aula, el estudio coincide en que a los niños se les presta más atención porque son más inquietos y desordenados. Las mujeres generan menos problemas y cuando lo hacen éstos se encuentran más bien vinculados a la sexualidad y al embarazo y no al ámbito académico; asimismo, se reconocen grandes diferencias de comportamiento en el patio de recreo durante las actividades recreativas, los profesores/as se dedican a los hombres mientras que las niñas miran lo que éstos hacen.

En general, el informe evalúa que la preocupación de los organismos oficiales ha disminuido comparativamente con los años 90 y que las autoridades se han conformado con la equiparidad numérica de acceso, dejando de lado la implementación práctica de la igualdad de género. Se trata de un concepto de equidad basado en aspectos distributivos (Fraser, 1997)

que resulta poco propicia para abordar otras formas de desigualdad relacionadas con lo cultural y con el poder, como el caso de las desigualdades de género.

1.3 Aproximaciones teóricas al concepto de género

Para el análisis teórico, hemos considerado la división social del trabajo según dos principios organizadores: el principio de separación del trabajo de hombres y mujeres, y el principio jerárquico (el trabajo de los hombres vale más que el de las mujeres) (Engels, 1998; Veblen, 1971) La teorización de las relaciones de género en términos de la división sexual del trabajo afirma que las prácticas sexuales son construcciones sociales resultado de las relaciones sociales y que ambas se encuentran indisociablemente unidas, como señala Bordieu: “Las divisiones constitutivas del orden social y, más exactamente las relaciones sociales de dominación y de explotación instituidas entre los sexos se inscriben, así en dos clases de hábitos diferentes (...) Corresponde a los hombres situados en el campo de lo exterior, de lo oficial, de lo público, del derecho (...) realizar todos los actos a la vez breves, peligrosos y espectaculares, que, como la decapitación del buey, la labranza o la siega, por no mencionar el homicidio o la guerra, marcan unas rupturas con el curso normal de la vida; por el contrario, las mujeres, al estar situadas en el campo de lo interno, (...) se les adjudican todos los trabajos domésticos, es decir privados y ocultos, prácticamente invisibles (...) a ellas les corresponden la tareas prolongada, ingrata y minuciosa (...)” (Bordieu, 2000, p. 45).

Consideramos el concepto de género como una forma de distinguir el “sexo biológico” de aquellas características psicosociales construidas y asignadas que han dado forma a las dos constelaciones típicas llamadas “masculino” y “femenino”. Estas categorías complementarias y mutuamente excluyentes constituyen un sistema de género dentro de cada cultura, el cual asocia el sexo a contenidos culturales según valores y jerarquías sociales unido íntimamente a factores sociales y políticos. Si las representaciones de género vehiculan significados que sancionan posiciones sociales diferentes, la representación de “macho” o “hembra” implica la asunción del conjunto de estos efectos de sentido (De Lauretis, 2000). Actualmente, el propio constructo de género es cuestionado por algunas teóricas postmodernas (Butler, 1999), quienes ven en la relación sexo/género nuevos determinismos basados en dicotomías o binarismos tradicionales, tales como naturaleza/cultura, hombre/mujer, heterosexualidad/homosexualidad, y plantean, en cambio, una disolución de las identidades estables y una perspectiva de género como acto performativo (Bengoechea, 2001).

Por otra parte, los nuevos estudios sobre masculinidad plantean interesantes aportes a la construcción del género en los varones. Según estos estudios, en el proceso psíquico, social y cultural de constitución de la masculinidad, adquiere primacía el código negativo sobre el positivo, esto es, el código de diferenciación con respecto a las características de otros grupos (ya sean las mujeres, los homosexuales o los niños) por sobre el de inclusión en un grupo determinado. Los varones aprenden antes lo que no deben hacer o ser con vistas a lograr la masculinidad, algo que no ocurre en el caso de las mujeres. Esta mayor importancia del código negativo sobre el positivo hace que la identidad sexual del hombre sea más inestable, por cuanto cualquier alteración en los modelos de feminidad de las mujeres entraña una crisis de masculinidad, una pérdida de referencia para el código negativo (Jociles, 2001).

En diversos países de Europa, Norteamérica y América existe, actualmente, una interesante polémica sobre si la educación debe ser mixta o segregada, y si lo que debe haber es una coeducación o una educación diferenciada o ambas a la vez. Los argumentos para apoyar una u otra propuesta abarcan un amplio espectro de razones, las cuales involucran desde aspectos políticos, sociales y laborales (por ejemplo, la disminución de la natalidad, las políticas educativas de privatización de la enseñanza, las nuevas necesidades familiares del ahorro de tiempo en el traslado de los hijos, los resultados diferenciales por sexo en matemáticas y lenguaje del informe PISA, además de una posible crisis de la masculinidad que provocaría bajos puntajes, deserción y resistencia en los varones a la escuela) hasta razones de tipo neurológico y hormonales que darían origen a diferencias de habilidades y de tiempos de aprendizaje en los niños y niñas.⁴

2. La metodología empleada

El presente diseño corresponde a un estudio instrumental de casos (Stake, 1998) y la metodología es una “etnografía breve” de carácter cualitativo (Duranti, 2000; Delgado, 1995) que pretende obtener información en profundidad a partir de un número reducido de eventos, para producir ideas sobre los discursos de género y el curriculum oculto que la institución escolar construye en sus prácticas de jefatura de curso o tutoría, tomando al aula de tutoría como unidad de observación. Hemos seleccionado un liceo de tradición en la ciudad de Santiago, uno de los primeros liceos mixtos experimentales que implementa el Consejo de Curso y las actividades estudiantiles organizadas en Centro de Alumnos (Rojas, 2004). En este contexto se efectúan las preguntas por el sentido de las prácticas y los discursos que elaboran los actores sobre la temática de género, teniendo como trasfondo las políticas de igualdad de oportunidades y/o equidad de género. El aula observada es el Consejo de Curso o tutoría en el nivel de segundo medio y el profesor tutor es un varón (el sexo no fue intencionado)⁵.

2.2 Desarrollo de la recogida de datos

Las observaciones se realizaron durante dos meses consecutivos (junio y julio) según horarios de las tutorías o jefaturas de curso. En el colegio la jefatura o tutoría duraba dos horas pedagógicas de 45 minutos cada una. En ella se realizaron 5 observaciones con video y una con registro escrito. Se grabó toda la sesión continuada. Se entrevistaron de un total de 18 estudiantes (9 varones y 9 niñas), respetando los grupos naturales, con una hora de grabación promedio, en un lugar especial.

⁴ http://www.tercera.cl/medio/articulo/0,0,3255_255243945_298521400,00.html Visitado 14 febrero 2008.

EL PAIS. Reportaje Niño y niña separados contra el fracaso escolar. La educación distinta por sexos reaparece ante supuestas diferencias cognitivas entre los dos. M. Antonia Sánchez-Vallejo 13/02/2008

⁵ Utilizamos la palabra “varón” para referirnos a los estudiantes hombres, y “niña” para las estudiantes mujeres, y así evitar la confusión con el universal “niños”.

3. Resultados

3.1 Despliegues de género en el Liceo Mixto Juan Palacios

De la totalidad de observaciones sólo se han considerado tres sesiones consecutivas y correspondientes a una unidad didáctica denominada “Gira de Estudios”⁶, esto es, de la gira programada para fines del año en que participa todo el curso. Esta unidad ha sido dividida en tres momentos: un primer momento que tiene que ver con la resolución del lugar geográfico donde ir, una segunda sesión de planificación y de los trámites necesarios para el viaje, y un tercer momento correspondiente a la actividad para reunir dinero. Desde el punto de vista del currículo oculto de género y considerados estos tres momentos, se pueden obtener los resultados que exponemos a continuación.

3.2 Aspectos generales del curso observado

El número total de estudiantes es 34 (17 varones y 17 niñas). El profesor jefe o tutor es varón y su asignatura la de Artes Plásticas. La distribución de los sexos en la sala es básicamente segregada: los hombres se sientan con hombres y las mujeres entre ellas. Las parejas mixtas permanentes son sólo dos. Una corresponde a la “fila del medio” y otra a la “fila de la puerta”. Esta distribución es libre, no está reglada por el profesor. Respecto a los reordenamientos de los sexos en el aula, en la entrevista el profesor jefe relata que durante las pruebas observa una distribución mixta de las “fila del medio” y de “la puerta” o “fila de las mujeres”. Durante los recreos, en la parte de atrás de la sala se ubican especialmente los varones que juegan con pelotas de malabarismo. Las niñas en algunos momentos se incorporan a este juego.

La movilidad de los estudiantes en la sala de clases da origen a dos categorías o constelaciones de estudiantes, las cuales el profesor tutor denomina como: “los fijos” y “los transversales”. Los primeros son aquellos/as que permanecen permanentemente en sus puestos y que se sientan en la “fila de la ventana”. Estos constituyen un “megagrupo” de 10 estudiantes, compuestos por tres grupos distintos: los “metaleros”, compuesto por 6 varones y con un “minigrupo” compuesto por “el punky” y su hermano (quien no se encuentra en el curso), y el grupo al que el profesor denomina “aquejarre”, compuesto por 4 niñas que se sientan todas juntas detrás de los “metaleros”. Estos tres grupos se adhieren a estilos musicales y estéticos como el rock y la animación japonesa. Los “transversales” corresponden al resto del curso quienes se encuentran cambiando permanentemente de puestos, y que se sientan entre la “fila del medio” y la “fila de la puerta, fila en que se ubican el mayor número de niñas (en ella sólo se sienta un varón, “el amigo gay”).

3.3 El desarrollo de la toma de decisiones en la gira de estudios

En la primera sesión se vive un conflicto en la decisión del lugar. Los estudiantes, en su gran mayoría, quieren ir a Brasil, pero el dinero que habían reunido no les alcanza para costear los gastos de algunos de los compañeros que no pueden pagar. De este modo, los padres, en su

⁶ La gira de estudios en este colegio es parte de la actividad curricular de las tutorías de segundo medio y tiene objetivos y reglamentos oficiales dentro del liceo.

reunión con el profesor jefe, deciden ir al Sur de Chile. Este cambio de lugar provoca un descontento y un conflicto de intereses entre los estudiantes, padres y profesor. La primera sesión observada es el momento en el cual el profesor jefe, luego de informar de la reunión con los padres, exhorta largamente a los estudiantes sobre el cambio de lugar y la importancia de apoyar a quienes no tienen dinero para que todos puedan ir a la gira. Respecto a este episodio, podemos decir que la participación de los estudiantes según grupos y sexo en el conflicto, ateniéndonos a las intervenciones orales y gestuales públicas-audibles, muestra las siguientes características en relación al género:

Las niñas que intervinieron en el conflicto lo hicieron desde la revelación de los estados de ánimo y deseos del grupo, usando verbos y pronombres en primera persona plural (“nos”, “quedemos”, “podemos”, “somos”, “hemos”, “veamos”), los cuales tienen un sentido inclusivo. A través de estos usos lingüísticos y gestuales, ellas alientan y apoyan a sus compañeros, apelan a la consideración de los hechos que motivan la situación e interpretan las intenciones expresadas en el voto de los padres.

Fragmento 1:

- Aa(2)-curso: */se levanta de su silla y se vuelve hacia su fila, la del medio/ “No nos quedemos con los brazos cruzados ¡cachai⁷!...y si Brasil sólo Camboriu no se gasta más de 100 lucas, cachai¡¡ (no entiendo muy bien pero al parecer la alumna hace notar que la diferencia no sería muy significativa entre ir a Brasil y al sur de Chile).*
- Aa(3)-curso: *Podemos tener muchas ganas,¿ pero cuánto somos capaces de juntar? nos quedan tres meses cachai¡¡ /mirando a la fila del medio/*
- Aa(3)-curso: *No hemos juntado (... como haciéndole ver al curso).*
- Aa(2)-Curso: *Nadie que se conforma con lo mínimo. Veamos los que no quieren ir al sur / mirando hacia atrás en la fila del medio/...a cagar¡¡¡..hay algunos que no van a ir al sur...!!!*
- Aa-curso: *Los padres que votaron por Bariloche, lo hicieron por solidaridad.*

Los varones, en cambio, intervienen centrándose en los aspectos estratégicos y en las soluciones concretas del conflicto. Ellos usan la primera persona singular en su discurso (“me”, “estoy”, “no quiero”, “yo sé”) y sin implicación gestual hacia el grupo sólo miran al profesor.

Fragmento 2:

- Ao(1)-curso: *Hay posibilidades de juntar dinero para el próximo año y así ir a Brasil /mirando al profesor/*
- Ao(2)-curso: *Estoy de acuerdo con Rodrigo que no es necesario una gira este año...¿porque la gira tiene que ser en segundo medio?*
- Ao(1)-Po: *¿Por qué la reunión no fue con hijos? (varios apoyan esta idea)*
- Ao(1)-Po: *La injusticia 8 días 2 dentro del bus ...después unas termas donde están más asociadas a los viejos.../como fome / /yo sé que vamos a ser felices en cualquier parte, incluso si fuéramos al refugio del Tabo⁸...No quiero ir al sur porque no quiero...*

⁷ Expresión muy común en el habla de los jóvenes, que significa “¿entiendes?” o “¿te das cuenta?”.

⁸ Playa cercana a Santiago, donde el colegio cuenta con un refugio.

Ao(3)-curso: *Me da lo mismo cualquier parte, no hay nadie que me caiga mal o que dejaría fuera del bus. Si el monto es más grande se tienen que hacer mas cosas... para juntar....*

La segunda sesión ocurre luego de una reunión conjunta de los estudiantes, los apoderados y la agencia de viajes, en la cual se negociaron algunos cambios en la ruta al Sur de Chile. El viaje ya se encuentra decidido. Se trata de una reunión de carácter informativo en que el profesor jefe dirige toda la sesión y en la que contesta una serie de preguntas concretas sobre la situación del viaje. En ella se pueden observar los siguientes aspectos respecto del género al interior del aula:

Primero. En el momento de abordar la organización del viaje, la participación oral de las niñas constituye el máximo de preguntas al profesor: un total de quince preguntas en que sólo tres niñas concentran el máximo de intervenciones; los varones realizan cinco preguntas mientras tres varones concentran el mayor número de preguntas. El contenido de las preguntas de las niñas se refiere a la anticipación de una serie de trámites y posibles eventualidades durante el viaje, tales como trámites notariales, aduaneros, selección de las habitaciones en los hoteles, de las comidas, sobre la TV en el bus, sobre el equipaje y el seguro de viaje. El contenido de las preguntas que realizan los varones, en cambio, tratan sobre la posibilidad de que los detenga la policía, y uno de ellos plantea una situación excepcional a propósito de un ejemplo que dió el profesor en caso de accidentes. Otro aspecto importante de esta sesión es la discriminación positiva del profesor hacia las preguntas que realizan las niñas. En seis oportunidades las identifica con el nombre, y evalúa positivamente sus preguntas pidiendo especial atención (repite las preguntas), mientras que, en otro caso, distingue el tipo de preguntas que hicieron dos alumnas y las clasifica. En cambio, los dos varones que intervienen haciendo preguntas no reciben ninguna evaluación.

Fragmento 3:

Po: *Paulina hace una pregunta” ¡¡Buena pregunta¡¡.*
Po: *La pregunta que hace la Pauly es bien interesante... La responsable es la agencia...*
Po: *Hay una pregunta muy buena que hace la Paulina. Paulina pregunta ¿cómo va a pasar un grupo de 30 personas por la aduana.*
Po: *¡¡Muy buena pregunta ¡¡/refiriéndose a una niña que pregunto/
Po: *Esta pregunta es importante La Beatriz pregunta si e presupuesto esta hecho por...*
Po: *Así como las preguntas de Paulina y Jimena, es más de forma de cómo se llena esto...**

La mayoría de las niñas mantiene contacto visual permanente con el profesor (excepto una de ellas que pertenece al grupo “de la ventana”), en cambio los varones, sólo mantienen contacto visual esporádico. El grupo de cuatro varones de la “fila del medio” mira hacia abajo mientras hacen algo con sus manos (no se puede ver qué precisamente). En este grupo participa el varón que en Fragmento 1 interpela al profesor por no haber hecho una reunión conjunta, mientras que se observa que durante la sesión es él quien menos mira al profesor (actitud amurrada); uno de ellos manipula un celular, otro tiene puesto un audífono y

conversa con el compañero. Dos de los varones que se sientan al lado de la ventana le dan la espalda al profesor durante gran parte de la sesión.

Segundo. En esta misma sesión el profesor, a partir de las preguntas de los estudiantes, entrega ejemplos espontáneos para mostrar cómo se sortearán las eventualidades en la gira de estudios con la asistencia de los profesores acompañantes. En ellos se pueden apreciar algunos estereotipos de género, como cuando asocia la imagen de una niña con un accidente (sin detallar contextualización ni protagonismo en el incidente) y a su padre acudiendo en su auxilio (movilidad espacial y socorro); en cambio, para el caso de la pérdida de documentos, imagina a un varón en una travesía riesgosa (con amplia contextualización y protagonismo de parte de éste).

Fragmento 4:

Imaginemos que Beatriz que se daña una uña y se le encarna se y queda en el hospital. Se queda la Marta Campos (profesora acompañante) una mujer". En este mismo caso de la alumna enferma, ejemplifica con un "padre" que viaja para solucionar el problema: "Distinto si pasara en Chile. En Puerto Varas... el papá llega esa noche...

Si Juan Mardones / mirándolo expresamente/ se embala en el raftin y se le bajan los pantalones por la fuerza del agua y... se cayo al agua... y perdió la billetera en su interior vamos a tener un pequeño problema porque va a pasar una buena cantidad de horas en comprobar si el documento".

La tercera sesión es la venta de claveles y corresponde a una de las modalidades de recolección de dinero para la gira de estudios. Esta actividad consiste en vender un clavel con una tarjeta unida a la flor, como servicio de mensajería para los estudiantes de quinto a cuarto medio que deseen enviar un saludo a sus compañeros/as de distintos cursos. En esta tarea de las flores se produce una máxima polarización de las actividades por sexos. Las niñas, en exclusiva (a excepción del "amigo gay"), se dedican al trabajo de unir las tarjetas con las flores (trabajo que exige prolijidad y concentración), los varones, en cambio, deambulan alrededor de las niñas a la espera de repartir las flores a otros cursos. De pronto una de las niñas se levanta y dice:

Fragmento 5:

Aa: /voz fuerte/ ¡¡Oye ya pu' y los hombres? Las puras minas haciendo esto¡¡¡¡¡

Los varones /no se hacen caso/ continúan en sus posiciones.

3.4. Lo que opinan las niñas y varones entrevistados sobre el evento de las flores

En el discurso que elaboran las niñas entrevistadas sobre las diferentes actitudes por sexo respecto a la organización de las flores, podemos encontrar explicaciones de carácter social y cultural como las que refieren al género y la ideología patriarcal ("machismo"); reconocen en ello manifestaciones de la cultura patriarcal de la cual ellas mismas serían responsables por el carácter relacional del género.

Fragmento 6:

/Se ríe/ Si. Los hombres son muy... es característico del curso, en otros cursos son más colaboradores que en este, en este hay un sentido de machismo.

Yo no sé si nosotras la hemos alimentado. Yo no vengo desde chica, cuando yo llegue ya eran machistas no sé si se podría hacer algo. Los hombres no tienen voluntad para nada, no colabora mucho.

Además, se plantean la participación de los varones como “colaboración”, lo cual ubica a las niñas en el eje de la responsabilidad principal.

Fragmento 7:

Yo creo que a veces, porque igual siempre participan y todo, yo creo que fue en ese caso del clavel.

Ayudaron al profe a cortar las flores, no ponían las tarjetas por motricidad fina, ¿ah como se hace esto?

Lo que paso en el último momento es que íbamos a vender unos pocos más y se provoco la confusión que se vendieron más de hecho en el recreo estuvimos full y cooperaban todos: tu escribes, tu cortas, tu perforas, como una cadena.

Otras explicaciones son de carácter sico-biológicas como las diferencias en habilidades psicomotrices de hombres y mujeres, así como el desinterés de los varones en contraposición con una actitud más comprometida de las niñas, y por la necesidad de no poner en peligro su imagen de masculinidad al mezclarse con lo que tiene connotación femenina, como las flores.

Fragmento 8:

Yo creo que nos les interesa

No saben o les da miedo quiero hacer esto y les van a decir que tu eres gay porque le gustan las flores, es gay.

Les da cosa participar en algo relacionado con flores.

Ellas son más aperradas.

Al entrevistar a los varones sobre el evento de las flores con respecto a la actitud de las niñas, éstos señalan que las niñas estarían más unidas en pro del curso. La explicación que construyen sobre esta actitud por parte de las niñas se relaciona con su maduración temprana, lo que las llevaría muchas veces a sobreactuar el papel de “maduras” y a exagerar sus preocupaciones por la organización y planificación previa de las actividades así como su mayor dedicación, permitiéndose un menor goce de la infancia que los varones. Además, la especialización en lo afectivo de las niñas las llevaría a enemistarse por más tiempo entre ellas, mientras los varones superarían más fácilmente sus desencuentros.

Fragmento 9:

Yo creo que son más comprometidas con las actividades del curso. En el curso, las mujeres son más unidas en pro del curso que los hombres, yo creo. Sí.

Las mujeres tienden a ser más vivas. El hombre es pavo... mis compañeros son muy pavos tenía que decirle esto se hace así, no podía decirle hace esto... son muy pavos hay que hacerlo como con todos.

(...) Las niñas no tienen problemas, no se ponen problemas... hay que hacer esto si hagámoslo. (Los hombres en cambio) No es que, es que no. Es que no...

(...) como mujer adolescente, tiende a ser biológicamente se dice que la mujer madura primero... la edad del pavo (...) Una mujer tiende a creerse igual más madura, entonces tiende a reservarse de los juegos, entonces uno que siendo pendejo es agradable ser porque ¿cuando más vas a ser pendejo? Es la gracia. Entonces hay que ser así, de creerse el cuento. (...) Por ejemplo en el dancing boys... en la pizarra nadie se había inscrito... pero al momento en que va a bailar entonces en el momento de ir a bailar ya..., la mujeres tienden a razonarlo en esta etapa y el hombre más espontáneo... al final las cosas las hacían. Las que no estaban anotadas salían mejor que las que estaban anotadas.

Los hombres somos arcaico, algo se soluciona y se soluciona y quedo solucionado... no es como algo permanente es como un dicho algo permanente, "las mujeres entre mujeres puro pelean y entre los hombres cacho y después amistad" algo así no es tan rígido, que te peguen y después da lo mismo y en el fondo da lo mismo

3.4 Los discursos de los docentes y directivos sobre la participación de las niñas en las actividades del colegio

Con respecto a las actitudes estereotipadas entre los sexos en el reparto de tareas, los/as docentes entrevistados las definen como "un mal de este colegio". Según ellos, las niñas asumen las tareas que demandan mayor esfuerzo y perseverancia (aunque lo hagan protestando) y manifiestan, en ocasiones, modales autoritarios hacia los varones que no se muestran motivados a realizarlas (de allí la categoría utilizada por las entrevistadas/os de "las mandonas" para referirse a la niñas). Además, ellas copan determinadas áreas de las actividades extraprogramáticas de carácter más expresivo, como la danza y el teatro o aquellas que tiene que ver con la preocupación por los otros. La explicación de esta actitud es relacionada con una madurez psicobiológica que determinaría el comportamiento diferenciados entre los sexos de acuerdo a las edades. Los varones serían más infantiles y las niñas madurarían antes imponiéndose sobre ellos hasta cierta edad, para después equipararse. Los docentes distinguen dos tipos de "machismo" entre los varones: una estructura formada desde la casa y un machismo por comodidad o "dejación". Se plantea, asimismo, que los profesores reproducen estos estereotipos al no intervenir y cuidar un tratamiento igualitario en el reparto de tareas entre los alumnos/as.

Fragmento 10:

Si, Si, Se debe en todo orden de cosas a ser que son siempre parte de 10 y terminan trabajando 2, 3. El mismo día para abrir la cafetería se ve que abren 10 y se quedan dos implica una serie de cuestiones. El entusiasmo son en lo que a mi me gusta hacer pero no hasta la últimas consecuencias, entonces las últimas consecuencias esta la Charo, limpiando ordenando la Ceci cerrando el boliche Son las dos mas sufridas, que se quedan para la cuestión...la Paty es entusiasta llega al comienzo, entusiasmo, siempre. Pero bien, sin la Paty, que... motiva, echa andar el motor y se cansa (...).

Lo curioso es que las niñas asumen, ellas lo asumen ¡ah filo!, yo lo hago, aunque manifiestan su desagrado que lata tener que hacer su desagrado. Igual lo hacen. Este es un mal de este colegio. Porque pasa en todos los cursos. Siempre son las mujeres mandan, las mujeres lo hacen, los hombres hacen determinadas cosas y van y se retiran, siempre mandados por una mujer, pero nunca por motivación propia. Ellas dicen ¡tú y tú ¡ hagan esto y van lo hacen lo termina de hacer y se van a jugar a la pelota Yo lo vi en primero medio, en cuarto, en séptimo se da a todo nivel.

(...) Las niñas aceptan tienen, tienen demasiado asumido. Yo no se si es muy intra colegio. Las mujeres en danza, mujeres si tu vas a teatro mujeres, la orquestar es más mixto; si vas a grupos acción social, acción solidaria, los proyectos de intercambio cultural todo ese tipo de cosas ¡mujeres! Un hombre por cada 10 mujeres .

(...) Los hombres tienen ese cuento, medio machista: las niñas tiene que hacer ciertas cosas porque es pega de mujeres. (...) Viene de la casa. Están formados así, viene con eso de la casa y que las mujeres hacen determinadas cosas y los varones otras y no se pueden cruzar.

Pero yo he detectado que es un juego más de comodidad de ellos, más que,.. conociendo a sus familias, que de formación de la casa (...) pero los chiquillos no lo hacen porque son hombres, sino porque son más flojos, porque son más dejaos,...

(...) pero yo diría que las niñas mandan hasta los quince años, catorce, quince, y después se equipara y incluso los hombres tienen más(), pero cuando chico no, porque el niño vive puro jugando y es muy infantil el varón, y además es educado por una mujer muy machista

(...) a lo mejor más mandonas, pero porque a lo mejor tienen más cercanía con las actividades y todo eso, pero yo no diría que estas cosas digamos así tan marcadas, y ha ido cambiando con el tiempo.

En el colegio claro, y es la niña la que dice yo lo hago, yo lo hago, y la profesora es la que... también las profesoras muchas veces eh, hay niños que se ofrecen y les dan todos los roles, y no están pensando en alguno que no se atrevió a ofrecerse, entonces ella tendría que tener la mirada completa de todo su grupo de estudiantes, de tal modo que todos tengan la oportunidad, porque si no hay algunos que pasan por el lado.

3.5 Las políticas institucionales de género se reducen al lenguaje

A nivel institucional, el discurso se caracteriza por la invisibilidad de la temática de género. En él se observa una confusión entre lo propiamente sexual-biológico y el género como construcción social, de modo que, por ejemplo, la sola agrupación mixta de los estudiantes permitiría conocer y respetar sus diferencias. Según lo expresa una de las psicólogas del liceo, el tema de género como objetivo educativo no es considerado al interior del liceo. El género

no aparece como un tema de política educativa y sólo se lo considera a nivel del lenguaje, en el uso a nivel institucional del universal masculino en que se distingue el género diferenciadamente.

Fragmento 11:

Y cuando hay que hacer las diferencias hacemos las diferencias, “los niños y las niñas”, pero no se ha hecho, no se ha trabajado, no ha habido una política, como institución respecto a la diferencia en género.

No, no hay ninguna actividad de género he visto...ningún esfuerzo por hacer algún trabajo específico de género .Quizás el mas grande, es cuando ponemos: “estimados alumnos y alumnas” o el @ . Más allá de eso no hay que género una diferencia entre A y B

Yo fíjate que es algo que no ha sido necesario, no sé, es algo como muy propio y no ha sido necesario hincar el diente en lo que es la diferencia de género. Los niñitos desde chiquititos están juntos y saben las diferencias, se respetan las diferencias, pero fíjate que no lo hemos trabajado, ahora que tú lo dices (...)

Hay por supuesto algunos machista, y qué sé yo, y todo lo demás, pero no es algo que prende, yo creo que ese machismo proviene más de la familia, pero aquí se apacigua, aquí somos todos iguales, todos tenemos los mismos derechos, todos tenemos posibilidades de hacer las mismas cosas (...)

4. Algunas Conclusiones y Comentarios

La proporción de varones y mujeres en el aula observada se encuentra equilibrado 17 niñas y 17 varones es decir, se trata de un aula mixta muy proporcionada (Hirata, 2002). Este hecho es relevante ya que la proporción de los sexos en el aula se vincula a cambios en los comportamientos tanto de los estudiantes como de los profesores. Una investigación realizada en Barcelona en educación básica, muestra cómo en las aulas en que las niñas son mayoría la atención del docente se concentra en ellas, mientras que, en minoría o equilibrio, decrece; tal investigación concluye que para recibir un trato verbal similar, o sentirse más seguras para intervenir, las niñas necesitan estar presentes en número superior al de los varones (Subirat, 1988). Hoy, a propósito de la polémica sobre la educación mixta o segregada, algunas investigaciones consideran esta proporcionalidad como importante para el ambiente del aprendizaje en el aula (Schlosser, 2007). Por otra parte, otras investigaciones a nivel de estudiantes universitario (Soto, 1997) así como en el ámbito gerencial (Castillo, 2000) coinciden en la importancia de esta proporción. Precisamente, las políticas de paridad se basan en una apuesta en el plano simbólico con respecto a la representación igualitaria de mujeres y hombres, ya que esto facilitaría un cambio en la imagen que las mujeres hacen de sí mismas y de su capacidad de asumir responsabilidades políticas.

Respecto a la distribución de los sexos en el aula, el equilibrio numérico no altera la segregación de éstos (a pesar de que el profesor no interviene en su ordenamiento), ya que sólo dos parejas permanecen mixtas. Los grupos al interior de la sala son, mayoritariamente, de un sólo sexo: el grupo “aquejarre” es sólo de mujeres, los “metaleros” sólo de hombres, la “fila de las mujeres” es mayoritariamente de niñas y sólo un varón se sienta allí, llamado

“amigo gay” precisamente por juntarse y sentarse con las niñas. La “fila del medio” es mayoritariamente de hombres (sólo una niña se sienta permanente allí). En relación a estos estilos y su relación con la construcción de género, podemos decir que el curso observado en el liceo mixto muestra interesantes polaridades de género, como los “metaleros”, ubicados en el estilo rock pesado y punky (los varones), y las niñas en el estilo “emos” o “animación japonesa”. Las filas constituyen demarcaciones espaciales de los grupos al interior del curso, verdaderos límites territoriales entre éstos. La dicotomización de los géneros en la sociedad no se limita a establecer roles separados, sino que separa también física y simbólicamente. Las relaciones entre los adolescentes reproducen reglas y significados (a través de las producciones simbólicas de la cultura juvenil) que constituyen el contexto de donde toman sentido los géneros. (Amparo, 2001). Las propias culturas juveniles tienden a considerarse como un fenómeno exclusivamente masculino; por ejemplo, las bandas aparecen como un fenómeno de afirmación de la virilidad que se refleja tanto en sus actividades violentas como en su estética “dura”, las mujeres generalmente han quedado, aquí, invisibles o marginales; los clubes de fans y la cultura del arreglo de la habitación propia, serían formas de expresión más propias de las jóvenes. La audición musical y la producción musical son elementos centrales en los estilos⁹ en tanto medio de autodefinición, como emblemas para marcar identidad (Feixa, 1998).

Sobre el tipo de participación discursiva de las niñas y los varones en el conflicto de la gira de estudios, en el Fragmento 1 y 2 podemos observar algunas diferencias genéricas características. Las niñas utilizan el pronombre inclusivo “nosotros” y los varones los pronombres en primera persona “yo” o “me” que explícitamente reconocen la existencia del otro hablante en su forma y contenido. Además, los varones, cuando intervienen, no aluden a lo que recientemente habían dicho sus compañeras, y el contenido de sus intervenciones son de propuesta y de opinión. Posteriormente, en el Fragmento 3, las niñas, a diferencia de los varones, realizan un gran número de preguntas al profesor y el profesor a su vez refuerza positivamente sus preguntas con una evaluación respecto a su pertinencia, con lo cual brinda un importante refuerzo para su participación pública. La comparación sobre la participación pública de los estudiantes en el aula ha merecido numerosos estudios, es así como Subirats en educación básica muestra que la participación de las niñas en Artes plásticas, en la Asamblea del curso y en Experiencias, se inhiben en mayor grado cuando falta la clara concesión de la palabra por parte del adulto, casos en que el aula es dominada claramente por los niños (Subirat, 1988). A semejantes resultados llega Enguita (1990) en un estudio de los intercambios entre el profesorado y el alumnado realizado en Madrid, en colegios mixtos, donde comprueba que la ausencia del profesorado en el aula, devuelve las relaciones entre los géneros “a la ley de la selva”, es decir, convierte el espacio del aula en un escenario dominado por los alumnos varones. Este mismo estudio señala que el alumnado se comporta, ya sea por acción u omisión, más de acuerdo a los estereotipos sexistas que el profesorado, y que con los profesores varones las alumnas aumentan sus ventajas mientras disminuyen con las profesoras mujeres, lo que indica que los profesores hombres son más capaces de poner límites a los alumnos varones para abrir espacios de participación a las niñas, precisamente en virtud de su rol predominante en las relaciones sociales. Baxter (1999) en investigaciones

⁹El estilo puede definirse como la manifestación simbólica de las culturas juveniles, expresada en un conjunto más o menos coherente de elementos materiales e inmateriales, elementos que los jóvenes consideran representativo de su identidad como grupo.

realizadas en Gran Bretaña, plantea que aunque las niñas en el aula se apropian discursivamente de la participación en el pequeño grupo, esto no implica que posteriormente en el mundo de lo público tengan habilidades similares a los varones, siempre mejor entrenados culturalmente en esta forma de participación.

Los estudios sobre conversaciones intergenéricas muestran diferencias entre los sexos que confirman las observaciones, por ejemplo, cuando las mujeres exhiben una mayor tendencia a hacer preguntas (muchas conversaciones entre hombres y mujeres derivan en un patrón pregunta-respuesta). Esta tendencia a preguntar es una característica general del habla de las mujeres la que se ha denominado “trabajo sucio” (*shitwork*), centrado en mantener la conversación y las rutinas de interacción social, tales como la solidaridad, la distensión y el acuerdo. Los hombres, en cambio, tienen una mayor tendencia a interrumpir el habla de sus interlocutores coloquiales, una mayor tendencia a desafiar o refutar las palabras de sus parejas conversacionales y a hacer caso omiso de los comentarios de otros hablantes, esto es, a no ofrecer respuesta o reconocimiento a lo expresado (respuesta tardía descrita como “respuesta mínima retrasada” o responder sin entusiasmo). Los hombres usan más mecanismos de control en la conversación que las mujeres, incluyendo el desarrollo de la temática conversacional y la introducción de nuevos temas, haciendo más declaraciones factuales o de opinión que las mujeres, incluyendo sugerencias y opiniones (Maltz, 1982).

Si consideramos que la unidad curricular de la gira de estudios tiene momentos o etapas más o menos específicos, como la toma de decisiones sobre el lugar, la organización de actividades para reunir dinero y otras actividades relacionadas con el viaje, y que cada una de ellas requiere de distintas habilidades y competencias, podemos observar que en la etapa de toma de decisiones (Fragmento 1 y 2) se requiere de un debate y argumento en público que involucra tanto a varones y niñas. En este sentido, es de notar que la participación fue mínima ya que el curso consta de treinta y dos alumnos y quienes tomaron la palabra fueron sólo cinco estudiantes (dos niñas y tres varones). Ellas apoyan a sus compañeros y ellos plantean estrategias de solución. De este modo, y de acuerdo a los roles de género tradicionales, las niñas cumplen con el rol expresivo y nutricional de brindar apoyo, mientras que ellos asumen un rol instrumental orientado al logro de objetivos. Luego (Fragmento 3), en el momento de informarse sobre los aspectos organizativos de la gira, las niñas se involucran más (en participación como en atención activa) en los aspectos que requieren coordinación y previsión de acontecimientos; además, en los momentos de realización práctica, si bien se involucra la mayoría del curso (excepto el grupo de los “metaleros”), existe una división espontánea de tareas que hace recaer las labores más prolijas en las niñas, quedando los varones especialmente para el reparto de flores hacia otros cursos. Esta división de tareas no corresponde tan sólo a este curso sino que es parte de una división ampliamente generalizada y reconocida por los docentes (“mal del colegio”). Nuevamente se observa que en las elecciones de actividades extraprogramáticas se repiten las tareas unidas a la esfera reproductivas en las niñas al elegir actividades que tienen que ver con la preocupación por el otro, así como las actividades de solidaridad y de carácter más expresivo como la danza y el teatro, mientras que los varones se ubican en actividades de interés individual, como la música, y en las esferas de poder como las direcciones de los centros de alumnos (Fragmento 10). El reconocimiento de una especialización estereotipada de tareas al interior del liceo en que las niñas tienden a asumir las labores prácticas rutinarias (Fragmento 9 y 10) que los varones no realizan ya sea por desinterés o comodidad, es aceptado tanto por los estudiantes

varones y los(as) docentes, sin que ello implique una reflexión crítica sobre las consecuencias que esta división de las tareas pueda tener en la vida laboral y familiar a futuro (Fragmento 6, 9 y 10). Aquí podemos reconocer el llamado Curriculum Omitido, es decir, aquello que la institución no hace por la socialización equitativa de género de sus estudiantes.

Los discursos de género que se pueden inferir de las elaboraciones que los actores (estudiantes y docentes) construyen a propósito de este evento son los siguientes. Por una parte un discurso tanto en las niñas como en los docentes que se sitúa desde la Ideología Patriarcal y reconoce en ella una explicación para la conducta de los varones (quienes hablan de “machismo”), responsabilizando especialmente a la familia y dentro de ésta a la madre (Fragmento 6). Un discurso Psicobiológico tanto en estudiantes varones como en los(as) docentes para explicar la conducta de las niñas (quienes hablan de “madurez”), y que señala una actitud comparativamente más responsables de las niñas con respecto a las tareas organizativas (Fragmento 9) y hasta autoritaria (“mandoncitas”). Este mismo discurso se encuentra en las niñas cuando se refieren a la menor “psicomotricidad” de los varones (Fragmento 7). Un discurso Socio-Cultural que tiene relación con la construcción de la masculinidad y los estereotipos de género (Fragmento 8). Podríamos decir que tanto en la primera como en la segunda explicación, la institución escolar sitúa fuera de su esfera de influencia la educabilidad en equidad de género.

En cuanto a las políticas de género entendidas al nivel de las iniciativas que impulsa el Ministerio de Educación desde los años noventa, éstas han tenido, en el caso del liceo mixto, tan sólo una resonancia práctica relativa, como uso distinguido del masculino y femenino para referirse a los estudiantes y en los escritos oficiales, pero no a través de los cambios curriculares de los OFT, ni en las prácticas de la jefatura de curso o tutorías por ejemplo (Fragmento 11).

5. Referencias Bibliográficas

Alario, T. (2000). *Identidad y género en la práctica educativa*. Lisboa: Comisión Europea.

Ballarín, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX y XX)*. Madrid: Editorial Síntesis.

Butler, J. (1999). *El Género en Disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.

Baxter, J. (1999) Teaching Girls to speak out: The Female Voice in Public Context., *School of Education, The University of Reading, Bulmershe Court, Early, Reading RG6 1HY, UK. Vol.13, No2.*

Almagro, M. *et al.* (2001). The Queer, the Prosthetic Body, and the Cyborg: Nuevas anatomías para el nuevo milenio. En M. Bengoechea *et.al* (eds.), *(Trans)formaciones de las sexualidades y el género* (pp.). Alcalá de Henares: Editorial Universidad de Alcalá.

Bengoechea, M. *et al* (2001). El juego meramente simbólico del género. En M. Bengoechea *et.al* (eds.), *(Trans)formaciones de las sexualidades y el género* (pp.). Alcalá de Henares: Editorial Universidad de Alcalá.

Bengoechea, M. (2001). Las niñas y su estilo de comunicación en el aula. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 28, 11-21.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación Masculina*. Barcelona: Anagrama.

Castillo C. & Soto P. (2000). "Género y cultura en la empresa". En *Anales XVII Encuentro Nacional de Escuelas y Facultades de Administración y Economía* (pp.165-184). Chile, Puerto Natales: Universidad de Magallanes.

Delgado, J. (1995). *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Psicología.

De Lauretis, T (2000) *Diferencias :Etapas de un camino a través del feminismo* . Madrid: Horas y Horas.

Duranti, A. (2000). *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.

Engels, F. (1998). *El origen de la Familia, la propiedad privada y el Estado*. Barcelona: De Barris.

Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Editorial Ariel.

Fraser, N. (1997). *Reflexiones críticas desde la posición "post socialista"*. Bogota: Siglo del hombre editores, Universidad de los Andes.

Fernández, E. (1990) *Juntos pero no revueltos*. Madrid, Visor

Fernández, E. *et al*. (2005). *La Sociedad del Conocimiento: democracia y Cultura*. Barcelona: Octaedro.

Geertz, C. (1987). *La interpretación de las Culturas*. Barcelona: Gedisa.

Hirata, H. (2002) *Diccionario crítico de feminismo*. Madrid : Síntesis.

Jociles, M. (2001). El estudio sobre las masculinidades. *Gazeta de Antropología*, 17, (27)

Lamas, M. (1995). *El género*. México Programa Universitario de estudios de Género.: UNAM/Porrúa.

MINEDUC (1998). República de Chile. Currículum de la educación media. *Objetivo fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media, 1998*.

Martínez, J. (coord). (2003). *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Editorial Grao

Maltz, D. y Borker, R. (1982). A cultural approach to male-female miscommunication. En J. Gumperz (ed.), *Language and social identity* (pp. 195-216). Nueva York: Cambridge University Press

Ortega, J. *et al.* (2006). *Me gustan los estudiantes*. Santiago de Chile: Ediciones LOM.

Poveda, D. (2003). Marcos de participación y género en las conversaciones narrativas de los niños y las niñas gitanas. *Estudios de Sociolingüística* 4 (2), 455-484.

Redondo, J. (coord). (2007). *El derecho a la educación en Chile, FLAPE, 2007*www.foro-latino.org).

Rojas, J. (2004) *Moral y Prácticas Cívicas en los niños Chilenos, 1880-195*, Chile, Ediciones Ariadna.

Subitars, M *et al.* (1988). *Rosa y Azul*. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Torres, J. (1991). *El Currículo oculto*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.

Tomé, A. *et al.* (2001). *Contra el Sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Madrid: Editorial Síntesis.

Hargreaves, D. (1986). *Las relaciones interpersonales en la Educación*. Madrid: Narcea.

Veblen, J. (1971). *Teoría de la clase ociosa*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Suzanne R. (1996). *El lenguaje en la sociedad: Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona: Ariel.

Soto, P. (1997) Malestares de género manifestados por alumnos/as en carreras tradicionalmente masculinas: análisis cualitativo de grupos de discusión en primeros años de ingenierías en la USACH. En *Construyendo Saberes*. Santiago: Deatres.