

Género y Educación: trayectorias de vida para ellos y ellas

Gender and Education: trajectories of life for them and they

Rolando Poblete

Resumen

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

Palabras Claves: educación, género, escuela, equidad.

Abstract

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

Key Words: education, gender, school, equity.

Introducción

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

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

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

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

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

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

I. Curriculum y género

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

I.1 Estímulos diferenciados y desigualdad

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

De acuerdo a Tiedemann (2002):

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

I.2 Pruebas y resultados: brechas que marcan

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

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

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

PUNTAJES PROMEDIO 4º BÁSICO 2009 POR GÉNERO Y DIFERENCIA

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

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

Fuente: SIMCE, 2009.

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

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

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

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

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

RESULTADOS PRUEBA PISA 2006 POR ÁREA Y SEXO

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

Elaboración propia en base a datos Prueba PISA 2006

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

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

RESULTADOS PRUEBA TIMMS 2003 POR ÁREA Y GÉNERO

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

Elaboración propia en base a datos Prueba PISA 2006.

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

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

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

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

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

II. Expectativas y decisiones de vida: un camino obvio

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

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

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

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

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

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

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

A partir de estos datos el estudio concluye que:

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

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

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

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

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

15 Op. Cit. pág. 10.

MATRÍCULA EDUCACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL POR ÁREA Y SEXO

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

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

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

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

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

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

Fuente: MINEDUC, 2008.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fuente: Encuesta de Caracterización Laboral 2008.

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

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

III. Comentario final

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

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

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

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

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

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

Bibliografía

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