

UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
MODALIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA
CARRERA DE PSICOLOGÍA

LOS ROLES DE GÉNERO Y SU ORIENTACIÓN ACADÉMICA EN
LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO AÑO DE BACHILLERATO DE LA
UNIDAD EDUCATIVA MANUELA CAÑIZARES DE LA CIUDAD DE
QUITO, PROVINCIA DE PICHINCHA. AÑO 2010

Trabajo de fin de carrera
previo a la obtención del título de Licenciada en Psicología

CONSUELO HURTADO SALAS

Psicología

Director de proyecto: Dra. Alicia Costa A., Msc.
Tutor de trabajo de fin de carrera: Lic. John Espinoza
Centro universitario asociado: Quito

Quito – Ecuador 2010

CERTIFICACIÓN

LICENCIADO JOHN ESPINOZA
DIRECTOR DE TESIS

CERTIFICA:

Haber revisado el presente informe de investigación, que se ajusta a las normas establecidas por la Escuela de Psicología, modalidad abierta, de la Universidad Técnica Particular de Loja; por tanto, autoriza su presentación para los fines legales pertinentes.

Lic. John Espinoza
Quito, octubre de 2010

ACTA DE CESIÓN DE DERECHOS DE TESIS DE GRADO

Yo, Consuelo Hurtado Salas, declaro ser autora del presente trabajo de fin de carrera y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales.

Adicionalmente, declaro conocer y aceptar la disposición del art. 67 del Estatuto Orgánico de la Universidad sobre la propiedad intelectual de investigaciones, trabajos científicos o técnicos y tesis/trabajos de grado que se realicen a través o con el apoyo financiero, académico o institucional (operativo) de la Universidad.

Consuelo Hurtado Salas

C.I. 170788400-1

AUTORÍA

Las ideas y contenidos expuestos en el presente informe de investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Consuelo Hurtado Salas

C.I. 170788400-1

DEDICATORIA

A Sebastián, Natalia y Doménica, quienes son la razón de mi existencia.

Y a Rafael, mi esposo y compañero de toda la vida.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi familia y a mi madre por ayudarme a mantener la fortaleza en mi espíritu; y así haber logrado culminar mi carrera.

A mi hija Natalia por su apoyo y colaboración durante todos estos años.

A la Unidad Educativa Experimental Manuela Cañizares por la acogida y apertura que me ofrecieron para que pueda realizar el trabajo de campo.

Y a mi tutor de tesis, licenciado John Espinoza, por su guía tan acertada durante la elaboración de esta investigación.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Portada	i
Certificación	ii
Acta de cesión de derechos de tesis de grado	iii
Autoría	iv
Dedicatoria	v
Agradecimientos	vi
Índice de contenidos	vii
1. RESUMEN	1
2. JUSTIFICACIÓN	3
3. INTRODUCCIÓN	4
4. MARCO TEÓRICO	7
4.1. Teorías sobre el rol de género	8
4.1.1. Teoría psicoanalítica	8
4.1.2. Teoría del aprendizaje social	8
4.1.3. Teoría del desarrollo cognoscitivo: procesos mentales	9
4.1.4. Teoría del esquema de género: un enfoque socio-cognoscitivo	9
4.2. Diferencias entre sexo y género	10
4.3. Diferencias de género y cerebro	13
4.4. Género y construcción social	15
4.5. Roles femenino y masculino en lo público y en lo privado	17
4.6. Familia y género	20
4.7. Educación y género	25
4.7.1. Antecedentes históricos en Ecuador	25
4.7.2. El currículo desde la perspectiva de género	26
4.7.2.1. Currículo explícito	27
4.7.2.2. Currículo oculto	27
4.7.2.3. Currículo omitido	28
4.7.3. Textos y materiales educativos	28
4.7.4. El lenguaje	29
4.7.5. El uso del espacio	29

4.8. El rol de los docentes	29
4.9. Hacia dónde debe dirigirse la intervención	31
5. METODOLOGÍA	33
5.1. Descripción y antecedentes de la institución	34
5.2. Participantes	35
5.3. Instrumentos	35
5.4. Diseño	38
5.5. Objetivos	38
5.6. Hipótesis	38
5.7. Recolección de datos	39
6. RESULTADOS	41
7. DISCUSIÓN	60
8. CONCLUSIONES	65
9. RECOMENDACIONES	68
10. PROPUESTA	70
11. BIBLIOGRAFÍA	73
12. ANEXOS	77

1. RESUMEN

El rol de género es una construcción social creada por la cultura, la familia, la educación, la sociedad, etc., a través de la cual nos percibimos como hombres o mujeres. A lo largo de la Historia, las sociedades, basándose en las diferencias biológicas de los sexos, han creado una desigualdad de género con una marcada discriminación hacia el sexo femenino.

El objetivo de la investigación es determinar la relación entre los roles de género y la orientación académica de los y las estudiantes de segundo año de bachillerato de la Unidad Educativa Experimental Manuela Cañizares, de la ciudad de Quito.

Los objetivos específicos son:

- Identificar las prácticas educativas excluyentes y/o incluyentes en función de género de los docentes y padres de familia de los estudiantes del segundo año de bachillerato de la Unidad Educativa Experimental Manuela Cañizares.
- Reconocer las aptitudes diferenciales y su relación con los roles de género de los estudiantes de segundo año de la Unidad Educativa Experimental Manuela Cañizares.
- Evaluar la interiorización de los roles de género y su relación con la orientación académica en los estudiantes de segundo año de bachillerato de la Unidad Educativa Experimental Manuela Cañizares.
- Identificar los intereses profesionales de los estudiantes del segundo año de bachillerato de la Unidad Educativa Experimental Manuela Cañizares.

La investigación se realizó en una muestra de 40 estudiantes (20 hombres y 20 mujeres) escogidos al azar en la especialización de Ciencias Sociales de la Unidad Educativa Experimental Manuela Cañizares, de la Ciudad de Quito. Se utilizaron instrumentos como el Test de Aptitudes Diferenciales (DAT), una auto-encuesta de masculinidad y feminidad, y una prueba de intereses vocacionales y profesionales. Con ellas se determina que no existen, excepto la biológica, diferencias significativas entre los varones y mujeres. Estas diferencias son, pues, creadas por la cultura.

Se utilizaron técnicas como la entrevista a profundidad para los docentes, y el grupo focal para padres de familia, en base a lo cual se concluye que tanto docentes como padres tienden a ser modernos frente al rol de género, es decir, que, en el caso de la institución investigada, se tiende a practicar “la equidad de género”. Esto se debe probablemente a que la institución, a partir de 1993, trabaja un sistema de “coeducación”.

Finalmente, se puede observar, según los resultados, que la cultura creadora del rol de género es la que determina la orientación académica de los y las estudiantes del segundo año de bachillerato de la Unidad Educativa Experimental Manuela Cañizares, pues los jóvenes deciden de acuerdo a la percepción que ellos tienen de sí mismos, generalmente en base a estereotipos transmitidos por sus familias, la escuela y la sociedad.

2. JUSTIFICACIÓN

Un sinnúmero de investigaciones sobre género han dado cuenta de que, históricamente, en los ámbitos familiar, educacional, económico, político y social, la diferencia entre lo masculino y lo femenino ha tenido una marcada discriminación hacia la mujer. Esto influencia notablemente en los seres humanos, ya que, desde el momento de su nacimiento, la cultura les asigna formas de comportamiento según su género.

A partir de la inserción de la mujer al mercado laboral y, posteriormente, el ingreso de algunos colegios a la coeducación, se ha venido dando un proceso de cambio hacia la equidad de género.

Dentro de este contexto, considero importante determinar la relación entre los roles de género y la orientación académica de los y las estudiantes de segundo año de bachillerato de los colegios del país.

El trabajo de campo fue realizado a 40 estudiantes (20 hombres y 20 mujeres) en los segundos años de bachillerato de la especialización de Ciencias Sociales de la Unidad Educativa Experimental Manuela Cañizares, de la Ciudad de Quito. Se trata de un estudio de carácter descriptivo que forma parte del programa de graduación corporativa, tipo *puzzle*, diseñado por la carrera de Psicología y el CITIES – Centro de Educación y Pedagogía.

3. INTRODUCCIÓN

La investigación tiene como punto prioritario determinar la relación que existe entre los roles de género y la orientación académica de los y las estudiantes del segundo año de bachillerato de la Unidad Educativa Experimental Manuela Cañizares.

A través de la bibliografía revisada, se nota cómo, a nivel mundial, latinoamericano y ecuatoriano, la socialización en los ámbitos familiar, educativo y de la sociedad en general ha venido transmitiendo jerarquías, diferencias y desigualdades sociales entre hombres y mujeres, con una incidencia a desvalorizar a la mujer y poner al género masculino siempre en una situación de superioridad. Sin embargo, en esta última década, con la inserción de la mujer al mercado laboral y con la implementación del sistema de coeducación en algunos colegios del país, se ha dado un proceso de cambio.

Existen múltiples investigaciones sobre “rol de género”, pero aquí únicamente se toman algunos ejemplos, haciendo énfasis en las disciplinas que interesan directamente al tema.

La antropología se ha interesado en cómo la cultura expresa las diferencias entre varones y mujeres. Uno de los estudios pioneros fue el Margaret Mead, en 1935, titulado *Tres sociedades de Nueva Guinea*, en el que se reflexionaba sobre las causas de las diferencias conductuales de género y se concluía que éstas son construcciones culturales. Posteriormente, entre las feministas que se interesaron por el tema se puede mencionar a la socióloga francesa Evelyne Sullerot, quien se propuso, junto a Jacques Monod (1976), estudiar el hecho femenino desde una perspectiva que incluyera lo biológico, lo psicológico y lo social. Por su parte, la psicología también se ha interesado por el concepto “género”. Uno de los estudios más interesantes es el que realizó Robert Stoller en su libro *Sex and Gender* (1968). En él, a partir de estudios de identidad sexual, se define con precisión el sentido de género.

En nuestro país hemos tenido estudios importantes sobre rol de género, entre los que se pueden mencionar el de Gioconda Herrera y Ana María Goetschel. Además de haber realizado estudios y publicado libros, las mentadas investigadoras se dedican a indagar en el fenómeno de género para la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede Ecuador.

Con estos antecedentes, la presente investigación tiene como objetivo general determinar la relación entre los roles de género y la orientación académica de los y las estudiantes de segundo año de bachillerato de la Unidad Educativa Experimental Manuela Cañizares. Como objetivos específicos se busca, en cambio:

- Identificar prácticas educativas excluyentes y/o incluyentes en función de género por parte de los docentes y los padres de familia de los estudiantes del segundo año de bachillerato de la Unidad Educativa Experimental Manuela Cañizares.
- Reconocer las aptitudes diferenciales y su relación con los roles de género de los y las estudiantes de segundo año de bachillerato de la Unidad Educativa Experimental Manuela Cañizares.
- Evaluar la interiorización de los roles de género y su relación con la orientación académica en los y las estudiantes de segundo año de bachillerato de la Unidad Educativa Experimental Manuela Cañizares.
- Identificar los intereses profesionales de los y las estudiantes del segundo año de bachillerato de la Unidad Educativa Experimental Manuela Cañizares.

La población investigada es una muestra de 40 estudiantes (20 varones y 20 mujeres) de la Unidad Educativa Manuela Cañizares, a quienes se aplicó 3 instrumentos: el Test de Aptitudes Diferenciales (DAT), una auto-encuesta de masculinidad y feminidad, y una prueba de intereses vocacionales y profesionales. También se realizó una entrevista a profundidad con 6 docentes (3 varones y 3 mujeres), y se utilizó la técnica de los grupos focales para 10 padres de familia (5 padres y 5 madres).

El presente estudio es de carácter descriptivo. Forma parte del programa de graduación corporativa, tipo *puzzle*, diseñado por la carrera de Psicología y el CITIES – Centro de Educación y Psicología. Formaron parte del equipo investigador los egresados de esta carrera —quienes la desarrollan en sus propios contextos— como aporte para investigaciones que posteriormente se llevan a efecto en el ya mencionado CITIES.

La Unidad Educativa Experimental Manuela Cañizares es un colegio fiscal que cuenta con 109 años de experiencia en la Ciudad de Quito. A través de los años, ha tenido un

proceso de cambio en el que ha pasado de ser un colegio sólo de mujeres a ser un colegio que implementa la coeducación.

Los límites de la investigación son evidentes debido a que la muestra es muy pequeña: de un grupo de 500 estudiantes que estudian en segundo año de bachillerato de la Unidad Educativa Experimental Manuela Cañizares, la muestra abarca únicamente 40.

MARCO TEÓRICO

4.1. Teorías sobre el rol de género

El género es un concepto que determina el proceso a través del cual hombres y mujeres, biológicamente diferentes, adquieren características de la sociedad a la que pertenecen. A través de dicho proceso cada individuo aprende a percibirse a sí mismo y definir lo que entiende por ser o hombre o mujer. Se presentan cuatro perspectivas teóricas de cómo los jóvenes adquieren el rol de género:

4.1.1. Teoría psicoanalítica

Desde la perspectiva psicoanalítica, el niño adquiere la identidad de género a través de la adopción de características, creencias, actitudes, valores y comportamientos del padre del mismo sexo. Freud plantea que la identificación ocurre cuando el niño o la niña reprimen o alcanzan el deseo de poseer al padre del otro sexo y se identifiquen con el padre del mismo. Tanto el propio Freud como otros teóricos clásicos del psicoanálisis consideraron la identificación como un avance importante de la personalidad (Papalia, 2001).

Según esta teoría psicoanalítica, el rol de género —es decir, lo que cada individuo percibe de ser hombre o mujer—, se adquiere en el momento que uno se identifica con el padre del mismo sexo.

4.1.2. Teorías del aprendizaje social

Estas teorías plantean que los niños aprenden la identidad y los roles de género de la misma manera como aprenden otros comportamientos: observando o imitando modelos de sus padres o de otras personas. Además, el refuerzo fortalece el aprendizaje. Así, un chico que se percata de que físicamente es más parecido a su padre que a su madre, generalmente imita a su padre y es premiado por actuar como “varón” . Similar proceso sucede con la chica. Sin embargo, no está claro si el comportamiento que se refuerza surge de la imitación, de las propias preferencias del niño o de alguna otra causa (Lytton y Romne en Papalia, 2001).

Al final de la niñez temprana, estas lecciones se interiorizan. Un niño ya no necesita premios ni castigos, o la presencia de un modelo para actuar en formas que se consideran socialmente apropiadas. Algunos estudios de caso demuestran que los

padres, en especial los varones, estimulan a sus hijos a realizar actividades tipificadas por el género tanto en juegos como en actividades domésticas (Papalia, 2001).

Esta teoría del aprendizaje social determina el rol de género a través de la imitación de los niños y niñas a los modelos de los adultos, sean de los padres o de otras personas mayores.

4.1.3. Teoría del desarrollo cognoscitivo: procesos mentales

Kohlberg (1966) plantea que los niños aprenden su rol de género adoptando comportamientos que perciben como conscientes con su sexo. Ellos se clasifican y clasifican a los demás en hombres o mujeres, y organizan su comportamiento alrededor de esa clasificación. La identidad de género suele aparecer alrededor de los dos años. Cerca del tercero la mayoría de los niños tienen una firme idea de cuál es el sexo al que pertenecen (en Papalia, 2001).

Esta teoría difiere de la anterior ya que niega que los niños y las niñas aprendan de modelos de los adultos o de refuerzos y castigos. Más bien plantea que los niños adoptan su identidad de género a través de procesos mentales.

4.1.4. Teoría del esquema de género: un enfoque socio-cognoscitivo

Esta teoría desarrolla un enfoque que combina elementos de las teorías del desarrollo cognoscitivo y del aprendizaje social, y hace énfasis en el rol de la cultura. Bem (1983, 1985) desarrolló la teoría del esquema de género. Según ésta, los niños y las niñas se socializan en sus papeles de género al desarrollar un concepto de lo que significa ser hombre o mujer en su cultura (en Papalia, 2001). Así mismo, la teoría supone que los niños organizan sus actividades y actitudes en relación a estos esquemas. Desde edades muy tempranas, ellos ven que su sociedad clasifica a la gente, pues hombres y mujeres visten diferentes, juegan con distintos juguetes, utilizan baños separados, etc. A través de ese descubrimiento, los niños adoptan comportamientos de acuerdo al esquema de género que perciben en su cultura. Cuando actúan de manera adecuada según el género, su autoestima se estimula; cuando no lo hacen, se sienten incómodos.

4.2. Diferencias entre sexo y género

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, “sexo es la condición orgánica que distingue al macho de la hembra en los seres humanos, los animales y las plantas”. En cuanto a género, en cambio, dice: “conjunto de seres que tienen uno o varios caracteres comunes”.

En las citas anteriores se observa que las definiciones de sexo dan características para plantas y animales. Normalmente, cuando se hace referencia a la mujer se da una característica de debilidad, y de fortaleza para el hombre. El género, por su parte, únicamente se define como un grupo de seres con características comunes. Es recién a partir de 1955 que el género fue utilizado como categoría en el campo de las Ciencias Sociales, cuando el antropólogo John Money propuso el término “rol de género” para describir los comportamientos asignados socialmente a los varones y a las mujeres (Rubin, 1975). En la misma fuente se señala que, en 1968, el Psicólogo Robert Stroller planteó que la identidad de género no está determinada por el sexo biológico, sino por el hecho de haber vivido desde el nacimiento las experiencias y costumbres atribuidas a cierto género, sea masculino o femenino.

En los años 70, el concepto de género cobró consistencia en el mundo intelectual feminista. El feminismo anglosajón impulsó la utilización de la categoría de ‘género’ para enfatizar que las desigualdades entre hombres y mujeres son socialmente construidas y no biológicas (Lamas, 2000).

Más tarde, en los 80, el concepto de género fue utilizado por diversas disciplinas para delimitar con mayor precisión cómo la diferencia biológica se convertía en desigualdad económica, social y política entre hombres y mujeres. Es importante notar que, en el campo de las Ciencias Sociales, la adopción de género como categoría de análisis significó la ruptura epistemológica más importante de las últimas décadas, debido a que implicó el reconocimiento de una desigualdad social (De Barbieri, 1992).

Desde la antropología, el género ha sido definido como la interpretación que cada sociedad elabora alrededor de la diferenciación sexual (sexo). Esta interpretación da lugar a un conjunto de representaciones sociales, prácticas, normas, valores, relaciones, etc. Es decir, se crea un sistema sexo-género (Rubin, 1975).

Para la psicología, en cambio, la categoría de 'género' corresponde al proceso mediante el cual individuos biológicamente diferentes se convierten en mujeres y hombres, mediante la adquisición de atributos que cada sociedad define como propios de la feminidad y la masculinidad. En definitiva, el género es la construcción psicosocial de lo femenino y lo masculino (Dio Bleichmar, 1985).

Actualmente, nos referimos a 'sexo' y 'género' como dos conceptos diferentes. El sexo tiene que ver con la biología que nos condiciona, y viene determinado por la naturaleza (es decir, una persona nace con sexo masculino o femenino), mientras que el género tiene que ver con la cultura que nos modula, la categoría de ser varón o mujer (y, por tanto, se aprende, puede ser educado, cambiado y manipulado (Berbel, 2004).

Sara Berbel (2004) define por género

la construcción social y cultural que señala las diferentes características emocionales, afectivas, intelectuales y los comportamientos que cada sociedad asigna como propios y naturales de hombres o de mujeres. Así, en nuestra sociedad se piensa que las mujeres son conversadoras, afectivas y organizadas; y los hombres son dinámicos, fuertes y emprendedores.

Según la antropóloga Marta Lamas (2000), el género es el conjunto de ideas sobre la diferencia sexual que atribuye características femeninas y masculinas a cada sexo, a sus actividades y conductas, y a las esferas de la vida; mientras que el sexo se refiere a las diferencias biológicas y naturales que las personas tenemos al nacer. Es decir, que el sexo está determinado por las características genéticas, hormonales, fisiológicas y funcionales que a los seres humanos nos diferencian biológicamente; y el género es el conjunto de características sociales y culturales asignadas a las personas en función de su sexo. Por ejemplo, cuando una persona nace con determinadas características biológicas o sexuales, se le designan determinadas actividades, valores, roles y comportamientos diferenciados, unos que deben cumplir las mujeres y otros que deben cumplir los varones. Por ello, la forma como nos relacionamos mujeres y hombres está determinada por las normas de orden jurídico, social, religioso, tradicional... reglas y roles que son las bases de una cultura en un momento histórico determinado.

Victoria Sau comenta que el género “es la construcción psicosocial del sexo. Una primera función implícita en el género es la de hacer patente que hombres y mujeres son más diferentes que similares, y éste es el motivo de que la sociedad humana haya establecido la existencia de estos dos géneros, fenómeno que tiene una dimensión universal” (en Berbel, 2004).

Las teorías feministas conceptualizan al género como el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre los sexos para simbolizar y construir socialmente lo que es “propio” de las mujeres (femenino) y lo que es “propio” de los hombres (masculino). Además, las teorías feministas, sean psicoanalíticas, postmodernas, liberales o críticas, coinciden en el supuesto de que la constitución de diferencias de género es un proceso histórico y social, y en que el género no es un hecho natural (Millet, 1995).

La diferencia sexual no es un hecho meramente anatómico, pues la construcción y la interpretación de la diferencia anatómica es ella misma un proceso histórico y social. Que el macho y la hembra de la especie humana difieren en su anatomía es un hecho, pero también es siempre un hecho construido social y culturalmente (Lamas, 2000).

El mecanismo cultural de asignación del género opera en el ritual del parto: al nacer la criatura, con la sola mirada de sus genitales, la partera o el partero dice y nombra a la vez: es niña, o es niño. La palabra, el lenguaje, es la marca que significa el sexo e inaugura el género, [...] es decir, cada quien reconoce a los o las demás, sépalo o no, reconociendo los límites impuestos a su *ser-en-el-mundo* por esa construcción que es el género” (Millet, 1995).

La cita anterior evidencia la construcción social “género”: desde el momento mismo de nacer ya se nos asigna una forma de actuar, de sentir, y de vivir, una para las mujeres y otra muy distinta para los varones. Es un hecho que hay una diferencia biológica (sexo) entre hombres y mujeres, pero es la categoría de género la que realmente marca la percepción que los individuos tenemos de ser varón o mujer.

Especialistas en el tema explican que a través de la cultura se transmiten las normas y valores de una sociedad, cuya permanencia se logra mediante el proceso de socialización

y aprendizaje en las instituciones sociales como son la familia, la escuela, la Iglesia, el Estado y los medios de comunicación. Es decir, este proceso de aprendizaje suele repetir las formas de pensar y de actuar, lo que finalmente también reproduce los valores negativos y las inequidades entre hombres y mujeres (Lamas, 2000).

4.3. Diferencias de género y cerebro

Los neurocientíficos plantearon desde hace mucho tiempo que existen diferencias en el cerebro de los hombres y el de las mujeres, pero que éstas estaban limitadas a las regiones que eran responsables de las conductas de apareamiento. En 1966, Seymour Levine realizó un estudio en ratas y publicó un artículo “Las diferencias de sexo en el cerebro”. En él mencionaba una diferencia en una región del hipotálamo (una pequeña estructura en la base del cerebro que controla la producción hormonal y las conductas más básicas como la comida, la bebida y el sexo). Más tarde se realizaron varios descubrimientos acerca de la influencia del sexo sobre varias regiones del cerebro, sobre todo en muchas áreas cognitivas y de conducta, incluyendo la emoción, la visión, la memoria, la audición, la respuesta del cerebro a las hormonas del estrés y el procesamiento de las caras humanas. Gracias al avance en los últimos 10 años de las técnicas de imagen no invasivas —como son la resonancia magnética nuclear funcional y la tomografía de emisión de positrones (PET)—, los investigadores han podido encontrar varias diferencias anatómicas que ocurren en varias regiones del cerebro de los seres vivos (Meizoso, 2005).

En un estudio, Goldstein averiguó, utilizando la resonancia magnética, que ciertas partes del córtex frontal, donde se realizan funciones cognitivas superiores, son más abultadas en las mujeres que en los hombres, así como ciertas partes del córtex límbico que está involucrado en las respuestas emocionales. Por otro lado, en los hombres, zonas del córtex parietal que se encargan de la percepción espacial son más grandes que en las mujeres, y también lo es la amígdala (una estructura con forma de almendra que responde a la información que contiene un componente emocional). Estas diferencias de tamaño son relativas, pues se refieren al volumen de la estructura en relación con el volumen total del cerebro (Meizoso, 2005).

El mismo Meizoso (2005), en su reseña de un artículo de Cahill, manifiesta que las diferencias de tamaño de las estructuras cerebrales tiene que ver con la importancia relativa según el animal. Por ejemplo, para los primates, las áreas dedicadas a la visión son mayores porque estos se guían más por la visión; en cambio, en las ratas es más grande el área olfativa que la visual porque ellas se guían más por el olfato. Por lo tanto, que encontremos esa disparidad anatómica tan amplia entre hombres y mujeres nos lleva a pensar que el sexo influye en cómo funciona el cerebro. El autor también señala que, en una investigación, Witelson observó diferencias anatómicas según los sexos a nivel celular: las mujeres tienen mayor densidad de neuronas en partes del córtex del lóbulo temporal, las cuales están asociadas con la comprensión y el procesamiento del lenguaje. Lo mismo se halló en el lóbulo frontal. Con estos datos, los investigadores podrán estudiar si las diferencias en número de neuronas correlaciona con diferencias en habilidades cognitivas, examinando por ejemplo si la mayor densidad del córtex auditivo en la mujer está relacionada con el mejor rendimiento en *tests* de fluidez verbal.

Cahill, en su estudio, concluye afirmando que

la correlación entre el tamaño de la región del cerebro en los adultos y la acción de las hormonas sexuales en el útero sugiere que por lo menos algunas diferencias sexuales en el funcionamiento cognitivo no son el resultado de las influencias culturales, ni de los cambios hormonales asociados con la pubertad, sino que están ahí desde el nacimiento. Los cerebros de hombres y mujeres son diferentes en algunos aspectos, tanto en su arquitectura como en su actividad (lo cual no implica que haya que interpretar esas diferencias en términos de superioridad-inferioridad) (en Meizoso, 2005).

Las diferencias anatómicas y de funcionamiento existen, pero hasta la fecha no existen evidencias científicas fiables que permitan relacionar estas diferencias con la superioridad intelectual de un género sobre otro. Como ejemplo, nos recuerda Cahill que las diferencias de rendimiento en tests de inteligencia estandarizados, entre hombres y mujeres, no son valorables, existiendo diferencias que, no siendo significativas, a veces favorecen a las mujeres y otras a los hombres. Todavía nadie ha podido mostrar ninguna

evidencia de que las diferencias anatómicas sean prueba indicadora de que las mujeres sean incapaces de lograr triunfos académicos en las ciencias (en Meizoso, 2005).

4.4. Género y construcción social

La identidad de género es una construcción social que se establece cuando el infante adquiere lenguaje, entre los dos y tres años. Inclusive es anterior al conocimiento que el niño tenga de la diferencia anatómica entre los sexos. Desde su identidad, el infante estructura su experiencia vital. El género al que pertenece es identificado con todas sus manifestaciones: sentimientos, actitudes, comportamientos, juegos, etc. Esta identidad o rol de género viene dado por la sociedad o cultura donde se dictan un conjunto de normas y prescripciones sobre el comportamiento femenino o masculino, aunque puede haber variaciones de acuerdo a la cultura, la clase social, el grupo étnico y hasta el nivel generacional de las personas. Se puede sostener una división básica que corresponde a la división sexual del trabajo más primitiva: las mujeres tienen a los hijos y los cuidan (lo femenino, lo maternal, lo domestico contrapuesto a lo masculino como lo público). La dicotomía masculino-femenino, con sus variaciones culturales, establece estereotipos rígidos que condicionan los roles, limitando las potencialidades humanas de las personas al motivar o reprimir los comportamientos según si son adecuados al género (Lamas, 2000).

Stoller (1968) afirma que

lo que determinaría la identidad y el comportamiento de género no es el sexo biológico, sino el hecho de haber vivido desde el nacimiento las experiencias, ritos y costumbres atribuidas a cierto género. Concluyo que la asignación y adquisición de una identidad es mayor a la carga genética, hormonal y biológica.

Según la cita anterior, se puede observar que lo que da la distinción entre hombres y mujeres no es una diferencia biológica solamente, sino claramente una construcción social creada por las sociedades y las culturas a las que pertenecemos los individuos. La existencia de distinciones socialmente aceptadas entre hombres y mujeres es justamente lo que le da la fuerza y coherencia a la identidad de género, pero hay que tener en cuenta

que el hecho de que el género sea una distinción significativa en gran cantidad de situaciones es un hecho social, no biológico (Lamas, 2000).

Las diferencias sexuales son la base sobre la cual se asienta una determinada distribución de papeles sociales, asignación que no se desprende naturalmente de la biología, sino que es un hecho social. Se pueden ver varios ejemplos: el vestidito rosa o el traje azul para el bebé que acaba de nacer, según sea niña o niño; grandes zonas en los supermercados con juguetes de construcción, deportes o coches para niños y otras fácilmente identificables por los tonos pastel, llenas de muñecas-bebé a las que cuidar y mimar, juguetes representando electrodomésticos y muñecas similares a las modelos televisivas que se pretende que las niñas emulen en un futuro próximo. Estos conceptos están todavía presentes en la actualidad. Basta visitar los centros comerciales para observar anuncios televisivos para niños y otros para niñas, o revisar los regalos que han traído en las pasadas navidades los Reyes Magos. Los análisis realizados por el Consell Audiovisual de Catalunya sobre spots publicitarios de juguetes correspondientes a la Navidad de 2004 mostraron una tendencia al incremento del sexismo y no a su disminución, como cabría esperar (Berbel, 2004).

Otros signos muestran la incidencia cultural en la determinación del género, por ejemplo, la forma de vestir que aún impide a muchas niñas subirse a determinados columpios o tirarse por el suelo, mientras que los niños tienen absoluta libertad de movimientos. Si una niña llora, todos la consuelan; si es un niño, se le secan las lágrimas y se le pide que se comporte como un “hombrecito”. Estos comportamientos educativos por parte de las personas adultas son todavía muy mayoritarios, pese a que existe la percepción social de que están ya superados (Berbel, 2004).

Para Millet (1995), el género es la construcción diferencial de los seres humanos en tipos femeninos y masculinos, una categoría relacional que busca explicar una construcción de un tipo de diferencia entre los seres humanos. Desde el momento en que nacemos, dependiendo de si somos niña o niño, empezamos a recibir un trato diferenciado por parte de quienes nos rodean. Además, se nos inculcan valores y creencias que desde pequeños delimitarán los atributos y las aspiraciones sociales que debemos tener según nuestro sexo. Se nos educa para comportarnos de cierta manera a partir de la diferencia

sexual, sin que esto se relacione con nuestras capacidades reales como individuos. Se incentiva la destreza física, el liderazgo y la fuerza en los varones, mientras que en las niñas se fomenta la dulzura y la pasividad (Lamas, 2000).

Finalmente, el género es una categoría conceptual que explica cómo la construcción social de nuestra cultura ha transformado las diferencias entre los sexos en desigualdades sociales, económicas y políticas. Esta traslación de diferencias biológicas a sociales es primordial, ya que el concepto de género no sólo designa lo que en cada sociedad se atribuye a cada uno de los sexos, sino que evidencia esta conversión cultural en desigualdad. En teoría, el tipo de relación existente entre los géneros podría ser igualitaria, con dominante masculina o con dominante femenina. Evidentemente, en la mayor parte de las sociedades conocidas existe el sistema de género/sexo con dominante masculina, pero esa división entre los sexos es siempre construida socialmente, y no el producto de diferencias biológicas. No hay ninguna razón objetiva que explique que la diferencia deba convertirse en desigualdad (Berbel, 2004).

Es importante conocer nuestro legado cultural y sus formas de reproducción social como una de las causas del mantenimiento y la perpetuación de las relaciones de género asimétricas: la subordinación de las mujeres y el privilegio de los hombres. La discriminación a la población femenina está presente en todo momento: en las prácticas, en los comportamientos sociales, en la forma de concebir, representar y narrar la sociedad, en la manera de hablar, comunicarse y expresarse, etc. (Fernández, 2002).

4.5. Roles femenino y masculino en lo público y en lo privado

El androcentrismo ha pretendido, a lo largo de la historia, que las características biológicas sean consideradas carta de ciudadanía social, atribuyendo unas funciones y/o roles a cada uno de los sexos. Se ha dado al hombre aquellas funciones pertenecientes a la esfera pública (el trabajo fuera del hogar, la representatividad pública, el control de los medios de producción, etc.), y, por lo tanto, relevancia y poder al género masculino. Por el contrario, a las mujeres se les han atribuido aquellas funciones más cotidianas que se refieren al ámbito privado (el espacio doméstico, familiar y las relaciones interpersonales), las cuales, a pesar de ser actividades imprescindibles, son minimizadas con mayor o

menor sutileza, relegando así a un segundo plano al sexo femenino, social y públicamente (Pombosa, 2004).

Del mismo modo, la forma como se generan y desarrollan las relaciones de poder viene determinada directamente por la socialización en función del género a que están sometidos niños y niñas desde que nacen. Las niñas observan a su alrededor que la mayoría de puestos importantes están ocupados por hombres: consejos de administración de las empresas, gobiernos locales y autonómicos, cargos de dirección de instituciones, científicos galardonados... Esta abrumadora representación masculina en puestos de poder facilita su identificación con estos lugares donde se toman decisiones. Es cierto que cada vez con mayor frecuencia se oye hablar a médicas, alcaldesas, científicas e incluso ministras, pero desde un punto de vista global —y también debido a la menor presencia mediática—, son casos que todavía resultan relativamente infrecuentes (Berbel, 2004).

El 'poder' femenino de las madres, adquirido en la organización del ámbito doméstico, no ha permitido a las mujeres, especialmente de los sectores subalternos, elevarse hacia el espacio público y competir por la organización de la vida colectiva en su favor. Para el poder interno de las mujeres, que está tan estructurado, no existe, como necesidad, el poder público externo. La mujer no tiene competencia ni rivalidades en el ejercicio del micro-poder estructurado a su alrededor en el ámbito familiar. Los objetos de su poder —los hijos— son leales y recíprocos (Adraya, 2003).

La democracia en el plano familiar —en todos los tipos de familia— es, en la práctica, inexistente. La mujer organiza y dispone de las actividades domésticas y reproductivas o acata órdenes e instrucciones del marido o compañero. En el caso de las mujeres jefas de hogar, son dueñas absolutas de su ingreso y de la organización familiar. En ausencia de prácticas democráticas intrafamiliares, a las mujeres les resulta difícil consolidar pactos y consensos 'privados' y 'públicos', en el corto y mediano plazo (Adraya, 2003).

La crisis ha incidido y transformado roles tradicionalmente asignados a las mujeres. Pese a los cambios, las mujeres que 'sacrifican' la atención de sus familias por un rol público son consideradas 'egoístas', 'malas madres', sancionadas y culpabilizadas personal y socialmente. Así mismo, Adraya (2003) señala que los intereses de algunas mujeres se canalizan a través de los logros y la realización de algún miembro de familia, y no

necesariamente a través de personajes de su misma clase o género. Ellas pueden organizar la política de los otros, pero no la que les atañe genéricamente, como ha sido la práctica tradicional en los partidos políticos. Para compartir situaciones políticas más democráticas y de competencia, se requiere de un entrenamiento y reconocimiento de las necesidades de las mujeres y, al mismo tiempo, trascender del plano familiar al social y político.

Estos aspectos han contribuido a que sea poco significativa la participación política organizada de las mujeres al margen de la endogamia. A partir del retorno a la democracia en Ecuador, sólo un reducido número de mujeres ha accedido al liderazgo nacional. En casi todos los casos, se trata de liderazgos que no han tenido permanencia en la escena pública y que surgieron en torno al papel de sus respectivas familias, por ejemplo, a través de figuras patriarcales (padres y hermanos), mas no por sus trayectorias individuales o colectivas como mujeres (Adraya, 2003). Esta misma autora sostiene que, a pesar de lo dicho, en el actual momento se ha presentado un cambio en cuanto a la participación de la mujer en lo público. La actual democracia representativa es un espacio propicio para la participación y la organización tendiente a la 'resignificación' y 'relegitimación' de las demandas femeninas en el plano estructural y coyuntural, sobre todo si existe voluntad política de parte de las mujeres para trascender el ámbito de las relaciones familiares.

El cambio más notorio se ha producido con la incorporación de la mujer al trabajo. En América Latina, entre 1990 y 2002, la tasa de participación femenina en zonas urbanas aumentó de 37,9 al 49,7% (Tokman, 2006). Se ha reducido la diferencia con respecto a la participación de los hombres, pero todavía existe un diferencial de 30 puntos porcentuales. Así mismo, esta tendencia al crecimiento se observa tanto en países en desarrollo como en países desarrollados, aunque los niveles de participación femenina sean superiores en los más desarrollados (Tokman, 2006).

La incorporación de la mujer al trabajo significa un aumento en los hogares nucleares completos con dos proveedores, en particular entre los sectores más educados, lo cual produce mayores ingresos familiares. Esto constituye una vía efectiva para mejorar los niveles de bienestar de las familias y tiende a igualar las oportunidades laborales entre hombres y mujeres (Tokman, 2006).

La información disponible muestra que las familias del quintil más alto cuentan con más perceptores que los del más bajo, y que la participación de la mujer en el trabajo en las familias pobres constituye una vía efectiva para superar su situación de pobreza. La tasa de participación femenina es mucho mayor en las mujeres insertas en hogares no pobres que en los pobres. Mientras que en el 2002, en promedio, en los hogares no pobres el 55% de las mujeres participaba en el mercado de trabajo, en los hogares pobres dicho porcentaje era del 43% (Tokman, 2006).

4.6. Familia y género

La familia es, junto con otras instituciones, la base fundacional de la sociedad. Además de las actividades económicas, de reproducción cotidiana y generacional de sus miembros, cumple roles ideológicos trascendentales. La familia es la primera escuela donde sus integrantes, hombres y mujeres, aprenden y asumen la jerarquización de género que luego consolidan la sociedad y el Estado (Ardaya, 2003).

Algunas investigaciones realizadas permiten sostener que las mujeres, como fruto de una larga historia, tienen un papel central, durante todo su ciclo vital, dentro de sus respectivas familias. Ellas son las organizadoras de la vida doméstica, la socialización y la crianza de los hijos, así como de la determinación de estrategias presupuestarias y de los servicios públicos y privados a utilizar. Es también importante el papel que tiene la mujer en los procesos productivos, reproductivos y de consumo. Además, la mujer es portadora de la estabilidad familiar. También es fundamental su papel como madres transmisoras de un *ethos* cultural y social. Por su parte, la identidad del hombre en el hogar está ligada a su aporte de recursos, sin que se abra la factibilidad de un intercambio estable u ocasional de funciones o de compartir tareas legítimamente (Ardaya, 2003).

Todos los papeles que desempeñan las mujeres dentro del ciclo económico, inclusive el ligado al consumo, son visibles pero no son valorados socialmente desde el punto de vista de género. Normalmente, no se toma en cuenta que el consumo de bienes complementario del proceso de producción se realiza, en gran parte, en las unidades domésticas y familiares, ni que en esas decisiones el papel de las mujeres como organizadoras de la vida doméstica es fundamental. También es visible el manejo del presupuesto por parte de las mujeres, pero no es valorado socialmente (Ardaya, 2003).

En general, las mujeres ‘administran’ la mayor parte de los ingresos familiares y determinan el destino de los mismos en beneficio de la familia. En cambio, en los sectores altos, las mujeres tienen menor incidencia en la administración de los ingresos familiares totales, cuya tarea se encuentra fundamentalmente en manos de los hombres, jefes de hogar. En suma, en estos sectores sociales, los hombres administran los excedentes y la abundancia, generados dentro y fuera de la unidad doméstica, y las mujeres sólo el presupuesto destinado a la reproducción y mantenimiento de la fuerza de trabajo, aunque en algunos casos se incluye aquel destinado al consumo suntuario (Ardaya, 2003).

En el ambiente social y familiar descrito, el papel reproductivo —común a todas las mujeres, no sólo las de los sectores populares— hace de ellas ‘madres poderosas y esposas débiles’, lo que lleva a que ambos roles se compensen a través de múltiples mecanismos que se estructuran a lo largo de su vida y que se refuerzan por el contexto familiar y social (Ardaya, 2003). De hecho, la identidad estructurada por las mujeres en torno a su rol de madres reales o potenciales otorga a la maternidad funciones y comportamientos específicos.

En primer lugar, se podría decir que para las mujeres la maternidad es fuente de poder, pues construye una red de relaciones simbióticas y dependientes, especialmente con y sobre los hijos y a lo largo de los ciclos vitales. Ante esta ‘sobrematernidad’, las mujeres estructuran ‘mecanismos de compensación’ a través de un poderío interno en la familia, el cual no tiene competencia. Las mujeres excluyen a sus maridos —y ellos parecen estar de acuerdo— del ámbito de la socialización de los hijos. En segundo lugar, el poder de los afectos hace de las madres las depositarias de la estabilidad familiar y las responsables de su manutención (Ardaya, 2003).

A su vez, en el exterior de las familias, las mujeres presentan una profunda debilidad para enfrentar situaciones al margen de la vida doméstica y reproductiva. Es tal el poder ‘matriarcal’ interno que, para sostenerlo, las mujeres no requieren de ‘poder público’ externo. Funciona la lógica de la complementariedad: al ‘matriarcado’ doméstico corresponde una organización ‘patriarcal’ pública (Ardaya, 2003).

La complementariedad de roles y de carencias se expresa también en los intereses de trascendencia social de las mujeres. Ellas buscan su proyección personal a través de un ‘otro’ (ser externo a ella y a veces su dependiente), el cual generalmente coincide con la

figura del esposo-compañero o los hijos, preferentemente si son hombres. Las mujeres buscan en los hombres el espacio público que socialmente se les niega. A ello contribuye la 'resignación' con que asumen su condición de madres o de parejas dentro del hogar. Resignan su libertad y su realización pública para, en compensación, mantenerse en pareja, pese a la frustración que esto les ocasiona (Ardaya, 2003).

Es clásico admitir el hecho de que, al formar pareja y tener hijos, las mujeres depositan su yo en el otro externo, a quien 'endosan' sus expectativas y esperanzas. Buscan en el otro lo que quieren y/o hubieran anhelado para ellas. La carencia de información empírica sólo nos permite mencionar, como ejemplo de la realización de las mujeres en los hombres, el caso de las mujeres de los militares y de los dirigentes políticos o sociales. Ellas aceptan la delegación total del mandato y las responsabilidades que han asumido sus maridos perdiendo toda identidad y posibilidad de autonomía (Ardaya, 2003).

Los roles de organizadora, articuladora y proveedora que tiene la madre dan mayor permanencia y estabilidad en el hogar —tanto en tareas reproductivas como en el rol de depositaria del afecto de los hijos—; a la vez, éstos son, en general, para ellas roles que están reforzados por el control social. Éste existe porque la legitimidad de una imagen histórica de familia occidental, la cual opera a través de los aparatos ideológicos: educación, Iglesia, partidos políticos, barrio, etc. En ese contexto, la sociedad devuelve como control —especialmente a la mujer— aquello que la misma familia ayudó a construir (Ardaya, 2003).

Para el hombre, el papel esperado y reconocido es el de proveedor de recursos materiales. Al mismo tiempo, se le atribuye el ejercicio de mayores libertades públicas. De hecho, el hombre está 'liberado' tanto de la realización de actividades domésticas y cotidianas como de la expresión de afecto hacia su pareja e hijos. Esta determinación de 'roles' es legitimada por las mujeres y la sociedad en conjunto. En otras palabras, se de los hombres tengan comportamientos ligados a la dureza y rudeza. La escasa participación de los hombres en la socialización y la crianza de los hijos —especialmente cuando son pequeños—, así como en la consolidación de la pareja y en la actividad doméstica, provocan la inseguridad e "irresponsabilidad" masculinas en lo que se refiere al ámbito doméstico (Tokman, 1996). De hecho, estas actitudes se han constituido en norma aceptada por el núcleo familiar y por la sociedad. Sólo se permite a los hombres

tareas domésticas ligadas a 'reparaciones' de bienes, como los muebles o los electrodomésticos (actividad considerada como ligada a su sexo) (Ardaya, 2003).

La 'irresponsabilidad', cuando es socialmente aceptada, es legítimamente doméstica, pero puede ser también aceptada en términos de complementariedad. Cuando la 'irresponsabilidad' es resistida, entonces es conflictiva e inicia una 'crisis de legitimidad intra-doméstica'. En este sentido, es clásica la afirmación de que "los hombres se preocupan pero no se ocupan de los hijos", tanto dentro como fuera de la vida de pareja. En esa perspectiva, prevalecen aún imágenes estereotipadas en las que se presenta al hombre como 'proveedor' de los recursos y a la mujer como débil y sumisa (Ardaya, 2003).

Los estereotipos se retroalimentan, sin lugar a dudas, con la vigencia de determinados valores de realización personal que predominan en uno y otro sexo. Las expectativas de realización de las mujeres son sociales y amplias —generalmente abarcan a toda la familia—, y, por ende, el espacio familiar y 'privado' coincide con el de su realización personal, lo cual suele alejarlas de la lógica del mercado. En cambio, en el caso de los hombres, sus expectativas giran entorno a sus intereses individuales que se verifican en los espacios externos y 'públicos'. El mundo del trabajo es básicamente mercantil, aunque los beneficios obtenidos por el hombre se dirijan a la familia (Ardaya, 2003).

Dentro de configuración que tiene la familia en la actualidad, los hijos e hijas empiezan a formar, desde edades muy tempranas, su concepción de lo que es género. En otras palabras, la educación comienza en el hogar. Es allí donde las niñas y los niños aprenden lo que es "ser mujer" o "ser hombre" en la sociedad a la cual pertenecen. Cuando la niña o el niño llegan a la escuela, ya llevan consigo una idea bastante arraigada sobre su identidad de género, así como el íntimo o implícito conocimiento de los roles que deben jugar en la sociedad por ser mujeres o varones. Esto lo han asimilado y lo han aprendido observando a sus padres, a sus hermanos o familiares cercanos, o a amigos de la familia. Además, han sido corregidos muchas veces por sus progenitores cuando no han actuado de manera "conforme" a su papel de mujer o varón (Jáuregui, 2000).

En el actual 'reacomodo' de la familia tradicional por la modernización y la crisis, se ha producido un vaciamiento de la competencia de papeles, autoridades y poderes de los miembros de la familia, así como de la utilización de ese poder interno por las partes.

Para las mujeres, la expectativa de la complementariedad es que el hombre sea un eficiente proveedor, papel que la crisis ha vulnerado, especialmente en sectores de ingresos bajos y medios. Además, en muchos casos, las 'súper-madres' se vuelven mujeres 'solas', con el consiguiente incremento de la vulnerabilidad familiar. En contraposición, el papel de los hombres en la pareja está devaluado. Ello es especialmente relevante en circunstancias de agudización de la pobreza, en tanto el perfil del padre es, en la práctica, inexistente. En esas circunstancias, el papel masculino de jefe de familia como 'proveedor' de los principales ingresos, lo cual le otorga el patrón tradicional de familia, no se cumple a cabalidad (Adraya, 2003).

Además, el sistema socioeconómico está generando una fuerte tensión y nuevos paradigmas productivos que generan la necesidad de reorganizar las relaciones entre trabajo y vida familiar, sobre todo debido a la pérdida general del poder adquisitivo y la escasa probabilidad de que un sólo integrante del hogar sea el único proveedor económico en las familias. Todo ello está tensionando las estructuras que han sostenido las relaciones sociales y los roles al interior de la familia (Silva, 2002).

Es importante mencionar que, como efecto de la incorporación de las mujeres al sistema educativo y al mercado de trabajo, se observa una mayor independencia, lo cual ha dado lugar a una cierta democratización de las relaciones intrafamiliares. Sin embargo, pese a los avances registrados —y tal vez como consecuencia de ellos—, los roles dentro de las familias no están plenamente clarificados. La identidad y los roles de sus miembros son difusos, especialmente para el hombre (Adraya, 2003).

La crisis contemporánea de las posiciones masculinas y femeninas está dada por la incompatibilidad entre la vida familiar tradicional (hombre-proveedor, mujer-reproductora) y la exigencia de los mercados para desarrollar nuevas tecnologías, incrementar niveles de calificación e incorporar mano de obra femenina a los procesos de reconversión productiva. La necesidad de compatibilizar la vida laboral y familiar se está haciendo presente, y existe una constatación evidente de la fricción que existe entre ambos ámbitos del desarrollo humano (Silva, 2002).

Las familias han cambiado no sólo en su composición, sino en los roles que cada uno de sus integrantes quiere desarrollar. Los proyectos de vida de las personas están cambiando, especialmente entre las distintas generaciones y entre hombres y mujeres.

Eso afecta necesariamente a la sociedad (Silva, 2002). Sin embargo, es necesario entender que, en un sentido progresista, la crisis puede impulsar a la familia en su 'reacomodo' de roles y a la vez perseguir una mayor democratización de su estado actual (Adraya, 2003).

4.7. Educación y género

4.7.1. Antecedentes históricos en el Ecuador

La educación no es ajena a la concepción de los sexos, así como del papel que estos cumplen en la sociedad. Cualquier sistema educativo plasmará esta concepción en un modelo, el mismo que reflejará en su filosofía las variaciones que se producen en las diferentes sociedades con respecto a los sexos.

En algunos pueblos pre-agricultores, las personas eran educadas para compartir las tareas productivas y reproductivas. Las mujeres gozaban de autoridad en la familia y en la comunidad, tanto que la línea de descendencia se tomaba en cuenta por la línea materna (matriarcado) (Salazar, 1983). En el incario se dio una educación muy diferenciada y opresiva para las mujeres. Las niñas eran destinadas al culto de los dioses (vírgenes del sol) mientras que los niños se preparaban para ser gobernantes y guerreros (Oberem, 1980). Durante la Colonia, por su parte, la división de géneros se acentuó mucho más: la educación fue un privilegio para pocos hombres y casi para ninguna mujer. Muchas mujeres aprendieron a leer solas. En la Gran Colombia se inició el sistema lancasteriano, el cual comprendía la enseñanza de religión, lectura y sistema de pesas y medidas. Dicho sistema fue continuado por Juan José Flores, pero solo se aplicó a los niños. En las escuelas se recibía a un número muy reducido de niñas, a las que solo se les permitía leer, escribir y rezar, además de ejercitarlas en costura y bordado (Ayala, 1983).

En la época republicana, Rocafuerte fundó la primera escuela pública para niñas en Quito: "Nuestra Señora del Perpetuo Socorro". Posteriormente, García Moreno dio una importancia primordial a la educación, pero con una visión elitista que mantenía una desigualdad de género. Con el liberalismo se dio la igualación formal de la mujer, lo cual se expresó con la creación de los colegios normales "Manuela Cañizares" y "Juan Montalvo", así como la escuela para telegrafistas. A pesar de la existencia de estas ideas

ilustradas, el cambio se mantuvo dentro de una visión separatista de sexos: de los normales, uno era para mujeres y el otro para varones (Goetschel, 2007).

En 1929, durante la presidencia de Isidro Ayora, se concedió a la mujer por primera vez el derecho a votar. En cuanto a la educación, las mujeres que querían continuar con estudios secundarios debían hacerlo en colegios de varones: el Vicente Rocafuerte en Guayaquil, el Mejía en Quito y el Benigno Malo en Cuenca. Posteriormente, en 1947, se crearon varios colegios de bachillerato para las mujeres. Sin embargo, hasta 1995 el programa subrayaba que la materia de Educación Física debía impartirse separadamente para hombres y mujeres. Se recomendaba juegos que impliquen fuerza, resistencia y sagacidad para los varones, y rondas y ejercicios delicados para las mujeres (Goetschel, 2007).

A principios del siglo XX, nuestro país ingresó en el tema de la coeducación, la cual fue puesta en práctica a nivel secundario. Esta práctica hace referencia a la educación conjunta de dos colectivos humanos específicos: hombres y mujeres, en convivencia, recibiendo una misma educación sin por ello dejar de tomar en cuenta las diferencias individuales. A pesar de ello, más que una coeducación lo que se ha dado es el surgimiento de una escuela mixta que, bajo la apariencia de igualdad, continuó tratando a hombres y mujeres de una manera distinta. En el fondo no han cambiado las expectativas educativas en relación a la adopción de roles diferenciados según el sexo (Goetschel, 2003).

4.7.2. El currículo desde la perspectiva de género

Los estudios del currículo escolar han demostrado que, en todas las latitudes, la escuela ha transmitido contenidos que solo expresan los aportes y visiones de la realidad de los verdaderos actores de la historia, “los varones”, y en especial los blancos, ricos y poderosos. La característica central de este hecho reside en que el modelo masculino se ofrece como un homólogo del modelo humano, por lo cual las mujeres quedan invisibilizadas o tienen un nivel de presencia desjerarquizado respecto a lo masculino (Bonder, 1997).

4.7.2.1. El currículo explícito

A este currículo también se lo denomina formal, y hace referencia al documento escrito que provee a docentes y directivos los objetivos, contenidos y estrategias de un determinado proyecto educativo. Existen mediaciones entre el texto escrito y la experiencia educativa cotidiana, pero los contenidos que componen el currículo formal tienen un peso formativo indudable, sobre todo porque delimitan lo que en cada contexto socio-histórico se considera como conocimiento legítimo, valioso y relevante para insertarse en la vida comunitaria (Bonder, 1997). Analizando esto desde un ángulo complementario, se puede determinar que el currículo formal es un recorte que deja afuera muchos saberes y experiencias sociales porque se los desconoce o se los desvaloriza. Uno de los más importantes avances teóricos y pedagógicos de los últimos años es la utilización de la perspectiva de género para analizar los planes de estudio. A pesar de ello, es evidente que el currículo no abarca todo el saber producido por una sociedad. En la mayoría de programas de estudio se ignoran las contribuciones de las mujeres, y por ende no se las toma en cuenta como protagonistas de los avances científicos y tecnológicos de la humanidad (Bonder, 1997).

4.7.2.2. El currículo oculto

En este currículo están todas aquellas facetas de la educación de las que se aprende sin que quienes participan en el proceso educativo sean conscientes ni de su transmisión, ni de sus efectos. Se trata de todos los mensajes que se transmiten y se aprenden en la escuela sin que medie una pretensión explícita o intencional (se lo llama también currículo implícito) (Bonder, 1997).

El currículo oculto está formado por creencias, mitos, principios y normas que, directa o indirectamente, establecen modalidades de relación y comportamiento. En este contexto, se debe considerar a la escuela como un entorno que comunica permanentemente mensajes de género como críticas, alabanzas, comparaciones, juegos, etc. No es sencillo identificar estos mensajes, pero es evidente que de allí surgen patrones prácticamente universales que reflejan una marcada diferencia de género con una dominancia de lo masculino sobre lo femenino (Bonder, 1997).

4.7.2.3. Currículo omitido

Se refiere a aquellos contenidos que frecuentemente están ausentes del currículo explícito o son tratados de manera evasiva, por ejemplo: la sexualidad, el alcoholismo, el cuerpo, el sida, la anorexia, la bulimia, la violencia doméstica, etc. En estos temas sociales se debe también considerar la discriminación, en general, y la discriminación de género y sus consecuencias, en particular (Bonder, 1997).

De lo expuesto anteriormente se puede percibir que tanto en el currículo explícito como en el oculto y el omitido se continúan dando diferencias de género que reflejan la persistencia de una relación de poder: la hegemonía del género masculino sobre el femenino.

4.7.3. Textos y materiales educativos

Numerosas investigaciones confirman que la mayoría de los libros escolares, materiales y recursos didácticos continúan transmitiendo una visión parcial de la realidad, con frecuencia basada en un androcentrismo en el que las contribuciones de las mujeres están ausentes. Se destaca un patrón común en el que se presentan menos mujeres que varones tanto en las imágenes como en los mensajes. Cuando ellas aparecen, lo hacen en actitudes y comportamientos estereotipados: amas de casa, madres, secretarias, maestras, o ligadas a actividades tradicionalmente femeninas, pasivas y dependientes. En contados casos se las ve ejerciendo posiciones de liderazgo, expresando sentimientos de disgusto o competencia. En contraposición, son muy pocos los hombres presentados en actitudes débiles, dependientes o temerosas. Para ellos siempre están reservados los roles productivos, heroicos, fuertes, de dominio del entorno (Bonder, 1997).

A veces los estereotipos son más sutiles. Por ejemplo: ¿de qué sexo es la silueta del aparato circulatorio? ¿Y el del respiratorio? ¿En qué circunstancias, aparte de cuando se enseña el aparato reproductor femenino, las imágenes corporales de los libros de biología presentan a las mujeres? Así mismo, estudios sobre los enunciados de los problemas matemáticos de manuales y textos revelan que las mujeres solo aparecen en aquellos que indican la ejecución de operaciones simples (sumar, restar). Siempre se las muestra en situaciones estereotipadas: cocinando, comprando, pagando servicios. Por el contrario, los enunciados muestran a los hombres usando las matemáticas para trabajar, utilizar

bancos, pagar trabajos, etc. todo lo cual supone domino de operaciones cada vez más complejas (Bonder, 1997).

4.7.4. El lenguaje

El lenguaje es la herramienta principal para manifestarnos y establecer contactos significativos. La educación representada por la escuelas y colegios también es un espacio de comunicación: los alumnos, al oír repetidamente los mismos mensajes, ciertas ideas y creencias que no cambian, los van asumiendo como asuntos familiares (Bonder, 1997). Cuando se dice: “los hombres que pueblan nuestra tierra” o “los hombres de letras y de ciencia”, por ejemplo, las imágenes que se nos vienen a la mente son de varones. El lenguaje que se utiliza continua dejando a la mujer en un espacio invisible.

4.7.5. El uso del espacio

En la mayoría de colegios, durante el recreo se observa que los varones ocupan casi todo el espacio del patio, mientras que las mujeres se ven desplazadas hacia los rincones, en juegos tranquilos, protegiéndose de los empujones o resguardándose para conservar la característica de “feminidad”. Muchos docentes han expresado que toleran esa conducta porque creen que los varones tienen una energía especial que deben descargar (Bonder, 1997). También podemos notar que, en las escuelas y colegios, el área física está destinada con preferencia a los varones, repitiéndose la discriminación que afronta el género femenino con respecto al masculino (Bonder, 1997).

Finalmente, se puede determinar que la educación, a través de las escuelas y colegios, es uno de los contextos más importantes en la formación integral de los individuos, y que ésta ha transmitido —y continúa transmitiendo— estereotipos y desigualdad de género.

4.8. El rol de los docentes

El docente debe responder a una doble finalidad: una la de conocer, analizar y comprender la realidad educativa, y otra la de adentrarse en profundidad en las dimensiones internas de sus educandos para así, a través de estrategias adecuadas, enseñar contenidos a sujetos específicos en contextos determinados. El rol que juega el docente en la vida de los estudiantes es muy significativo, ya que, a través de la

educación formal e informal, transmite a sus alumnos ideas, valores, creencias y estereotipos, conceptos que los jóvenes adquieren para su formación integral.

Dentro de la perspectiva de género que venimos analizando (con discriminación al sexo femenino), el docente no queda de lado, ya que en sus actividades cotidianas de enseñanza a los alumnos también promueve las distinciones y separaciones por sexos. La mayoría de educadores trata de forma diferente a los jóvenes y a las jóvenes según su sexo, aunque sea inconscientemente. Al hacerlo, les están proporcionando, sin saberlo, un conjunto de comportamientos válidos, un género con el que identificarse. En las diversas sociedades se configuran roles y estereotipos asignados a los cuales en muchas ocasiones son opuestos, incompatibles y, lo que todavía es peor, terriblemente injustos (Berbel, 2004).

Investigaciones realizadas a docentes muestran que muy pocas veces éstos discriminan de manera voluntaria. Por lo general, ellos tienen poca conciencia de estar participando de ese control de interacción. Al contrario, sienten que están actuando de manera igualitaria o que sólo responden a las formas de ser de chicos y chicas. También manifiestan que su responsabilidad es permanecer neutrales, es decir, respetar la manera de ser y de pensar que los niños y las niñas traen a la escuela o colegio. A veces incluso temen que una corrección de conductas sexistas pueda ocasionar reacciones adversas por parte de los padres o colegas (Bonder, 1997).

Desde la perspectiva del currículo oculto, los maestros manejan normas y valores en la vida cotidiana que presentan diferencias según se aplican a varones y mujeres. Se dará mayor importancia a los valores que tradicionalmente conocemos como “características de masculinidad”: competitividad, racionalidad, abstracción, etc., y menos importancia a aquellos valores subsidiarios que se corresponden a la “feminidad”: afectividad, sensibilidad, comprensión, etc. (Pombosa, 2004).

Igualmente, los docentes permiten conductas, actitudes y comportamientos que tendrán diferente categoría según el sexo: de los jóvenes se esperan que sean agresivos, dominantes, autoritarios... comportamientos típicos de lo que conocemos por “machismo”, mientras que de las jóvenes se espera sumisión, timidez, pasividad, inseguridad. Las conductas permitidas, esperadas, obligadas o prohibidas estarán diferenciadas según el

género y se reprimen de diferente modo según el comportamiento esté adecuado o no según su género (Bonder, 1997).

Finalmente, los docentes siguen valorando el modelo del varón que contiene sus sentimientos y no expresa abiertamente sus emociones. En el caso de una mujer, se permitirá condescendentemente una mayor expresividad sentimental. El joven podrá mostrar más emociones hostiles y se le disculpará en mayor medida sentimientos de rabia, pero se mostrará rechazo ante expresiones emocionales relacionadas con debilidad, temor, llanto o miedo. Por el contrario, en las jóvenes se ve con normalidad sentimientos de melancolía, miedo, llanto y expresiones emocionales tales como el amor y la dependencia afectiva (Pombosa, 2004).

4.9. Hacia dónde debe dirigirse la intervención

La intervención debe dirigirse, como expone la socióloga Marina Subirats, a un verdadero sistema coeducativo en el cual ya no se establezca solamente la coexistencia de individuos de dos sexos, sino la coexistencia de dos modelos culturales con igual valor y con una tendencia a una integración de las distintas partes (en Cortada, 1988). El término coeducación implica no solo la supresión de todo tipo de diferencias curriculares o trato en base al sexo, sino también la adopción de un modelo cultural más amplio que comprenda los valores masculinos y femeninos hasta ahora separados en dos categorías jerarquizadas, suprimiendo la encubierta de discriminación sexual que persiste en el actual sistema educativo. Para ello se debería tomar en cuenta algunos aspectos entre ellos: el currículo, la participación de los docentes, los textos y los materiales didácticos.

- Un currículo equilibrado en el que se incluyan temas que interesen a ambos sexos, por ejemplo: temas de ciencia que tengan conexión con las personas, con la salud, con la vida cotidiana. Se debe procurar introducir aportaciones de los estudiantes al currículo sin sesgos de ningún tipo, con actuación e intervención de docentes y estudiantes, respetando el tema de género.
- Participación de los docentes de una manera activa y dinámica en relación a las nuevas concepciones sobre la equidad de género, superando la neutralidad (de la que hemos hablado, ya que ésta solamente apoya el modelo existente de discriminación hacia el sexo femenino).

- Los textos y materiales didácticos, así como los módulos de aprendizaje, son un proceso de creación permanente en el que debe incorporarse la perspectiva de género. Para ello se requiere de procesos de reflexión y de estrategias creativas relacionadas a cada contexto y espacio socio-cultural.

METODOLOGÍA

5.1. Descripción y antecedentes de la institución

La investigación fue realizada en la Unidad Educativa Manuela Cañizares, fundada el 14 de febrero de 1901 (durante el gobierno de Eloy Alfaro) en Quito. Fue el primer instituto pedagógico de señoritas dirigido por la Misión Pedagógica Americana y, años más tarde, por la Misión Pedagógica Alemana. Su creación marcó un hito dentro de la historia, pues permitió que las mujeres de sectores medios se capaciten y se incorporen al magisterio nacional como profesionales. Desde el siglo XIX, las mujeres cumplían funciones de maestras e institutrices. Su formación era autodidacta, limitada y no reconocida. Es justamente desde la presencia de las misiones pedagógicas que llegaron al Ecuador y a otros países de Latinoamérica que, con la profundización del positivismo y amparadas por el Estado liberal, se contribuyó al sistema pedagógico con la inserción de la mujer a la educación en general y al magisterio primario en particular (Goetschel, 2007). A partir de 1925, se introdujeron reformas sustanciales al plan de estudios, ascendiendo el Manuela Cañizares de “instituto” a la categoría de “colegio normal”, con 6 años de estudios. Posteriormente, en 1971, se lo declaró “Normal Experimental Modelo”, denominación que fue justificada con una preparación técnico pedagógica superior. Con la dictadura militar (1972), el colegio dejó de ser formador de maestras para convertirse en un colegio de bachillerato en humanidades modernas.

En la presidencia de Jaime Roldós Aguilera (1980), el colegio, a más de formar bachilleres en humanidades modernas, retomó la formación de maestras a nivel superior. En 1991, el Colegio e Instituto Normal se transformó en Unidad Educativa Experimental. Finalmente, en 1993, entró en el sistema de coeducación, y en el 2008 obtuvo la certificación de Colegio con Bachillerato Internacional.

Actualmente, la institución ofrece a los estudiantes en 1er año de bachillerato las especializaciones de físico-matemático, químico-biólogo, ciencias sociales y bachillerato general único. En 2do año de bachillerato, los alumnos que lo deseen pueden optar por el “bachillerato internacional”, obteniendo con ello una certificación o diplomado internacional.

La visión de la U.E.E. Manuela Cañizares hoy en día es la de formar niños, niñas y jóvenes capaces de utilizar sus destrezas, capacidades, competencias, conocimientos, valores y actitudes en la construcción de su proyecto de vida para lograr un cambio

personal y social. La Misión, por su parte, es una institución fiscal y laica orientada hacia la educación integral de la niñez y la juventud en equidad de género. Se pretende la formación de jóvenes aptos para la práctica de la ciudadanía, el respeto a la pluriculturalidad, la educación superior y el mundo del trabajo.

La ubicación geográfica de la institución es al norte de la ciudad de Quito, en la Avenida 6 de Diciembre y Foch, en la provincia de Pichincha. Su población proviene, en su mayoría, de una clase económica media y baja, en la que la mayoría de padres y madres trabajan. Inclusive muchos de los chicos y las chicas trabajan también para ayudar a la economía del hogar.

5.2. Participantes

Los participantes son 20 varones y 20 mujeres que cursan el segundo año de bachillerato de especialización en Ciencias Sociales, con edades que oscilan entre 15 y 18 años. Sus características físicas, en su mayoría, son piel canela, estatura mediana y psicológicamente estables, con algunas actitudes típicas que se presentan en la adolescencia como rebeldía, indisciplina, creatividad, etc. Su entorno familiar es variable: se dieron casos de hogares nucleares y otros disfuncionales, e inclusive muchos casos de hijos o hijas con padres migrantes.

Los maestros fluctúan entre las edades de 40 a 55 años, y han ejercido la docencia entre 13 y 25 años. Son especialistas en diferentes materias: Filosofía, Matemáticas, Economía, Ciencias Sociales, Sociología, y todos dictan clases en segundo año de bachillerato en la especialización de Ciencias Sociales.

5.3. Instrumentos

- **Test de Aptitudes Diferenciales (DAT):** Las formas originales (A y B) de los tests de aptitudes diferenciales (DAT) fueron elaboradas en 1947. Luego fueron revisadas y estandarizadas en 1962 (formas L y M), y nuevamente en 1972 (formas S y T). Sus autores son George K. Bennett, Harold G. Seashore, Alexander G. Wesman, todos de Estados Unidos. El modelo ofrece un procedimiento integrado, científico y bien estandarizado para medir las aptitudes de estudiantes de ambos sexos de los ciclos básico y especializado de la

enseñanza secundaria para fines de orientación educacional y vocacional. Representan desarrollo lógico y constante progreso de la teoría y la práctica de la medición psicológica.

- **Auto-encuesta sobre masculinidad y feminidad:** Tiene como origen el inventario de Papeles Sexuales de Berm (BSRI), y ha sido adecuada por la Mg. Alicia Costa. Es un instrumento para medir roles de género de una manera confiable y válida. Cuenta con cuatro escalas:
 - Masculinidad: Confianza en sí mismo, toma de decisiones, independencia, capacidad analítica, competitividad, racionalidad, reflexión, personalidad fuerte, habilidad para dirigir, seguridad, autosuficiencia, disposición a arriesgarse, valentía, condición atlética, madurez.
 - Feminidad: Sensibilidad ante las necesidades de los demás, comprensión, ternura, afectuosidad, cariño, gusto por los niños, dulzura, caridad, voz suave, compasión, amabilidad.
 - Machismo: Agresión, dominación, autoritarismo, egoísmo, materialismo, frialdad, ambición, rudeza, energía, incompreensión, individualismo, arrogancia.
 - Sumisión: Indecisión, personalidad débil, cobardía, incapacidad de planear, dependencia, influenciabilidad, conformismo, timidez, retracción, pasividad, simplismo, resignación, inseguridad.

Cada escala tiene 15 reactivos (60 en total) que expresan rasgos de personalidad. Las personas tienen que indicar en qué medida tienen o no esos rasgos, para lo cual pueden elegir una opción en una escala de 1 (“nunca o casi nunca soy así”) a 7 (“siempre o casi siempre soy así”). Para construir una escala se suma la puntuación de los quince reactivos que la conforman.

- **Prueba de intereses vocacionales:** Consta de 90 preguntas que tienen como propósito conocer gustos y preferencias vocacionales y profesionales. No permite

determinar las profesiones, sino las preferencias profesionales en función de nueve áreas de conocimiento:

- Área n.º 1: Físico-matemática (bachillerato en Ciencias).
 - Área n.º 2: Químico-Biológica (bachillerato en Ciencias).
 - Área n.º 3: Contabilidad y Administración (área técnica).
 - Área n.º 4: Ciencias Sociales (bachillerato en Ciencias).
 - Área n.º 5: Organización y Secretaría (área técnica).
 - Área n.º 6: Mecánica (área técnica).
 - Área n.º 7: Aplicaciones informáticas (área técnica).
 - Área n.º 8: Actividades artísticas (área técnica).
 - Área n.º 9: Agropecuaria (área técnica).
-
- **Entrevista a profundidad para docentes:** Consiste en una reunión individual con el docente, de un tiempo de 30 a 45 minutos, donde se plantean una serie de preguntas con relación a la temática. La entrevista debe ser grabada con la finalidad de procesar de mejor manera la información. El entrevistador deberá aprenderse las preguntas y evitar todo tipo de discusión. El número de docentes a entrevistar será de seis, entre varones y mujeres, que sean profesores de educación media.
 - **Guía para grupos focales:** La técnica de los grupos focales se basa en una reunión con modalidad de entrevista grupal abierta y estructurada, en donde se procura que un grupo de individuos seleccionados por el investigador discutan y elaboren, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación. Si se logra generar un ambiente adecuado y se controlan las variables necesarias, se obtiene información valiosa tanto del contexto como de las relaciones y los actores directamente involucrados en la temática en estudio.

5.4. Diseño

El presente estudio es de carácter descriptivo. Forma parte del programa de graduación corporativa, tipo *puzzle*, diseñado por la Carrera de Psicología y el CITTES – Centro de Educación y Psicología. Forman parte del equipo investigador los egresados de esta carrera, quienes la desarrollan en sus propios contextos, aportando para investigaciones que posteriormente se lleven en a efecto en la institución ya mencionada.

5.5. Objetivos

Objetivo general:

Determinar la relación entre los roles de género y la orientación académica de los estudiantes de segundo año de bachillerato de la Unidad Educativa Experimental Manuela Cañizares.

Objetivos específicos:

- Identificar prácticas educativas excluyentes y/o incluyentes —en función de género— de los docentes y padres de familia de los estudiantes del segundo año de bachillerato de la Unidad Educativa Experimental Manuela Cañizares.
- Reconocer las aptitudes diferenciales y su relación con los roles de género de los estudiantes de segundo año de la Unidad Educativa Experimental Manuela Cañizares.
- Evaluar la interiorización de los roles de género y su relación con la orientación académica en los estudiantes de segundo año de bachillerato de la Unidad Educativa Experimental Manuela Cañizares.
- Identificar los intereses profesionales de los estudiantes de segundo año de bachillerato de la Unidad Educativa Experimental Manuela Cañizares.

5.6. Hipótesis

Los roles de género influyen en la orientación académica de los estudiantes de segundo año de bachillerato de la Unidad Educativa Experimental Manuela Cañizares.

Hipótesis nula:

Los roles de género no influyen en la orientación académica de los estudiantes de segundo año de bachillerato de la Unidad Educativa Experimental Manuela Cañizares.

Variables:

- **Independientes:** Roles de género, prácticas educativas y familiares.
- **Dependientes:** Orientación académica.

Áreas de especialización:

- **Indicadores (VI):**
 - Respuestas de la auto-encuesta de roles de género.
 - Respuestas de la entrevista a profundidad y del grupo focal.
- **Indicadores (VD):**
 - Resultados de la aplicación del test de aptitudes diferenciales (DAT).
 - Resultados de la prueba de intereses vocacionales.

5.7. Recolección de datos

La muestra fue asignada aleatoriamente. Se escogieron al azar 40 estudiantes (20 varones y 20 mujeres) de segundo año de bachillerato de la especialidad de Ciencias Sociales de la Unidad Educativa Experimental Manuela Cañizares, ubicada al norte de la ciudad de Quito, en la provincia de Pichincha.

La Dra. Martha Lozano, rectora de la Unidad Educativa Experimental Manuela Cañizares, me recibió de la mejor manera y me designó como tutora a la licenciada Salas, para que colabore conmigo en todo referido a la investigación. La Lic. Salas me dio todas las facilidades y me ayudó en todo lo necesario para poder aplicar los instrumentos a los estudiantes. Éstos fueron divididos en dos grupos de 20 cada uno (10 varones y 10 mujeres). El DAT fue aplicado en tres sesiones diferentes a cada grupo. Los otros dos instrumentos —la auto-encuesta de feminidad y masculinidad, y la prueba de intereses

vocacionales y profesionales— fueron aplicados en horas clase de 45 minutos. A los docentes se les realizó la entrevista a profundidad en sus horas libres. Se lo hizo en la biblioteca para tener silencio y tranquilidad. A los padres de familia, por su parte, se los convocó un día sábado por la mañana para realizar el grupo focal.

No se presentó ninguna dificultad. Tanto profesores como estudiantes y padres de familia estuvieron prestos a colaborar con mucho entusiasmo

RESULTADOS

AUTO-ENCUESTA DEL INVENTARIO DE ROL DE GÉNEROS

AUTO-ENCUESTA DE MASCULINIDAD

Tabla n.º 1

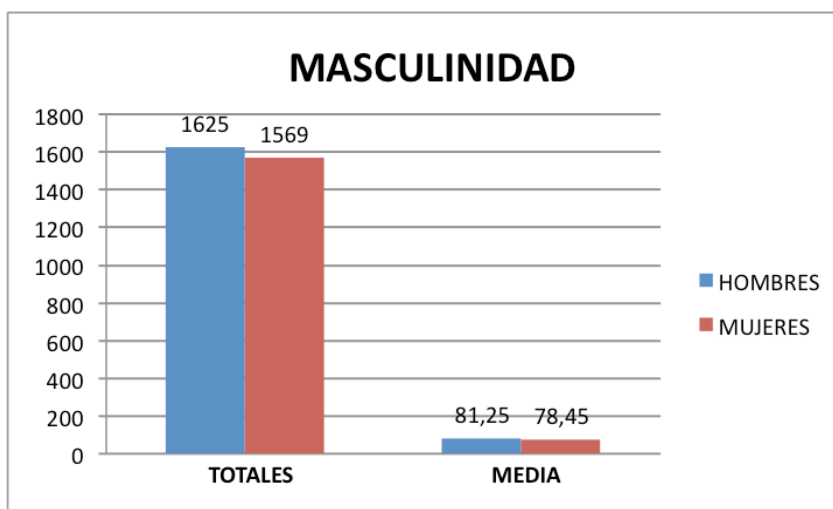
HOMBRES	MUJERES
98	83
86	72
84	64
77	68
56	77
61	65
73	95
84	71
86	77
66	86
92	67
94	77
68	87
77	90
88	85
86	95
101	81
79	72
94	73
75	83

1.625

1.569

	HOMBRES	MUJERES
TOTALES	1.625	1.569
MEDIA	81,25	78,45

Gráfico n.º 1



Autor: CEP
Elaboración: Mgs. Richard Ruiz

Fuente: U.E.E. Manuela Cañizares
Autor: CEP

Descripción:

El promedio en masculinidad de los hombres es de 81,25, y el de las mujeres es de 78,45; es decir que los hombres tienen en masculinidad un promedio más alto que las mujeres, aunque no hay una diferencia significativa.

AUTO-ENCUESTA DEL INVENTARIO DE ROL DE GÉNEROS

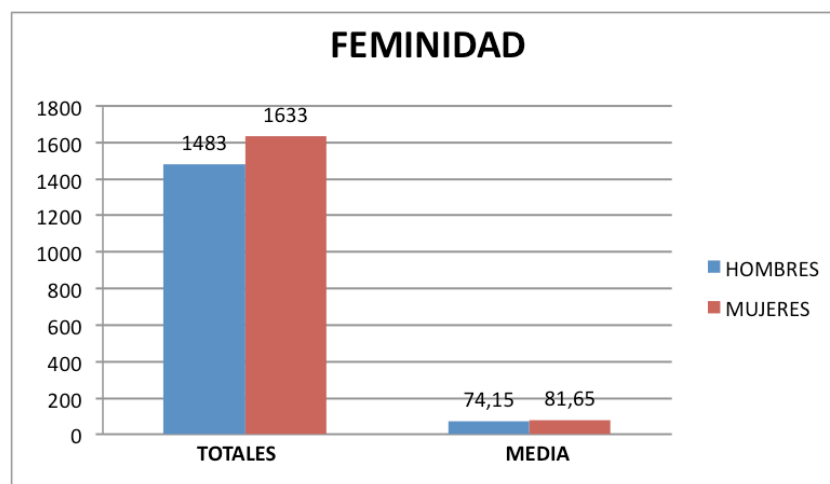
AUTO-ENCUESTA DE FEMINIDAD

Tabla n.º 2

HOMBRES	MUJERES
85	91
79	89
79	71
62	83
51	89
51	63
70	92
73	82
56	76
90	89
34	75
86	82
75	91
88	93
86	83
90	81
76	84
77	69
85	71
90	79
1.483	1.633

	HOMBRES	MUJERES
TOTALES	1.483	1.633
MEDIA	74,5	81,65

Gráfico n.º 2



Autor: CEP
Elaboración: Mgs. Richard Ruiz

Fuente: U.E.E. Manuela Cañizares
Autor: CEP

Descripción:

El promedio en feminidad de los hombres es de 74,15, y el de las mujeres es de 81,65; es decir que las mujeres tienen en feminidad un promedio más alto que los hombres, aunque no hay una diferencia significativa.

AUTO-ENCUESTA DEL INVENTARIO DE ROL DE GÉNEROS

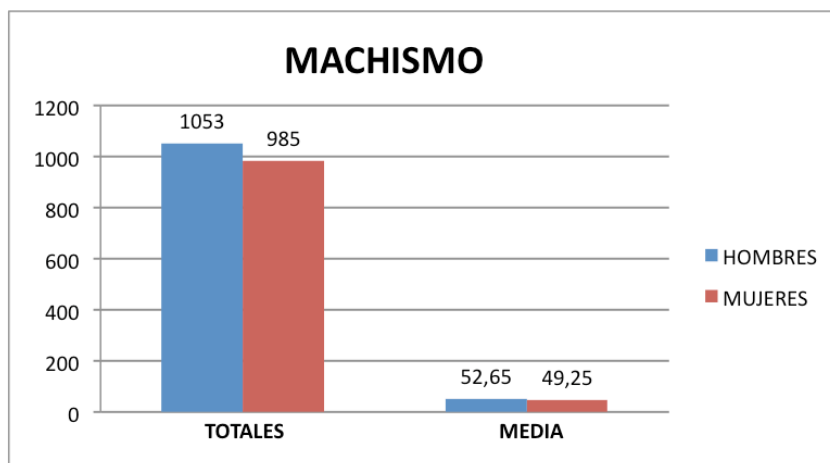
AUTO-ENCUESTA DE MACHISMO

Tabla n.º 3

HOMBRES	MUJERES
37	49
67	46
39	36
55	41
60	31
38	64
73	61
66	48
62	43
39	53
72	46
53	68
27	29
56	36
48	54
52	41
56	39
57	78
62	55
34	67
1.053	985

	HOMBRES	MUJERES
TOTALES	1.053	985
MEDIA	52,65	49,25

Gráfico n.º 3



Autor: CEP
Elaboración: Mgs. Richard Ruiz

Fuente: U.E.E. Manuela Cañizares
Autor: CEP

Descripción:

El promedio en machismo de los hombres es de 52,65, y el de las mujeres es de 49,25; es decir que los hombres tienen en machismo un promedio más alto que las mujeres, aunque no hay una diferencia significativa.

AUTO-ENCUESTA DEL INVENTARIO DE ROL DE GÉNEROS

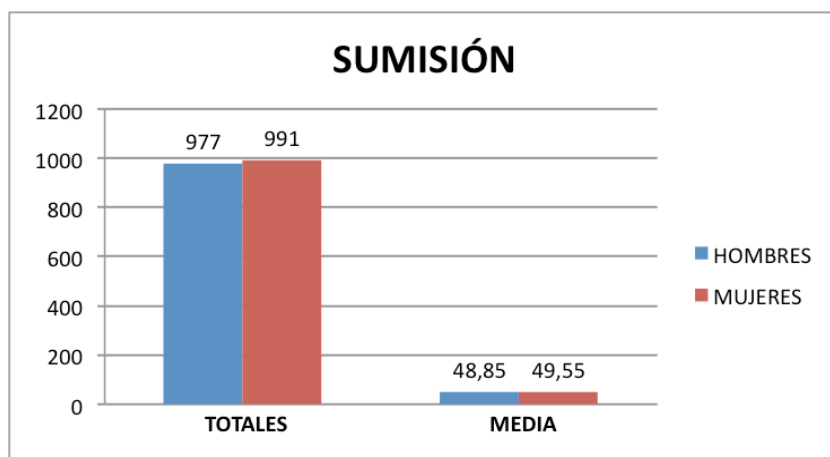
AUTO-ENCUESTA DE SUMISIÓN

Tabla n.º 4

HOMBRES	MUJERES
44	59
60	56
66	46
52	43
53	40
43	59
65	62
47	54
44	40
72	42
33	70
55	45
62	45
58	35
30	66
41	41
22	37
45	65
43	44
42	42
977	991

	HOMBRES	MUJERES
TOTALES	977	991
MEDIA	48,85	49,55

Gráfico n.º 4



Autor: CEP
Elaboración: Mgs. Richard Ruiz

Fuente: U.E.E. Manuela Cañizares
Autor: CEP

Descripción:

El promedio en sumisión de los hombres es de 48,85, y el de las mujeres es de 49,55; es decir que las mujeres tienen en sumisión un promedio más alto que los hombres, aunque no hay una diferencia significativa.

TEST DE APTITUDES DIFERENCIALES (DAT)

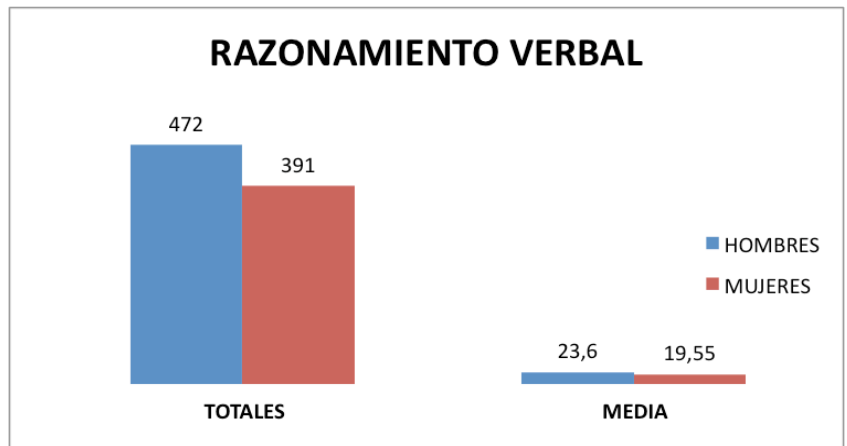
RAZONAMIENTO VERBAL

Tabla n.º 5

HOMBRES	MUJERES
28	12
28	17
19	13
34	17
21	19
16	21
23	31
29	17
24	27
27	38
19	21
19	20
18	17
16	18
23	11
21	20
26	13
37	18
17	21
27	20
472	391

	HOMBRES	MUJERES
TOTALES	472	391
MEDIA	23,60	19,55

Gráfico n.º 5



Autor: CEP
Elaboración: Mgs. Richard Ruiz

Fuente: U.E.E. Manuela Cañizares
Autor: CEP

Descripción:

El promedio en razonamiento verbal de los hombres es de 23,60, y el de las mujeres es de 19,55; es decir que los hombres tienen en razonamiento verbal un promedio más alto que las mujeres, aunque no hay una diferencia significativa.

TEST DE APTITUDES DIFERENCIALES (DAT)

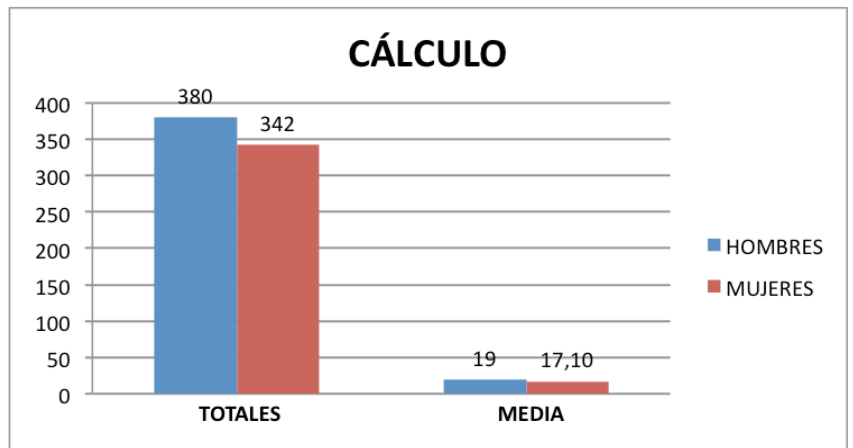
CÁLCULO

Tabla n.º 6

HOMBRES	MUJERES
24	14
13	17
22	17
17	16
14	20
17	14
10	22
22	15
30	15
25	20
9	12
28	21
17	13
7	12
23	16
20	23
26	14
18	22
22	23
16	16
380	342

	HOMBRES	MUJERES
TOTALES	380	342
MEDIA	19,00	17,10

Gráfico n.º 6



Autor: CEP
Elaboración: Mgs. Richard Ruiz

Fuente: U.E.E. Manuela Cañizares
Autor: CEP

Descripción:

El promedio en cálculo de los hombres es de 19,00, y el de las mujeres es de 17,10; es decir que los hombres tienen en cálculo un promedio más alto que las mujeres, aunque no hay una diferencia significativa.

TEST DE APTITUDES DIFERENCIALES (DAT)

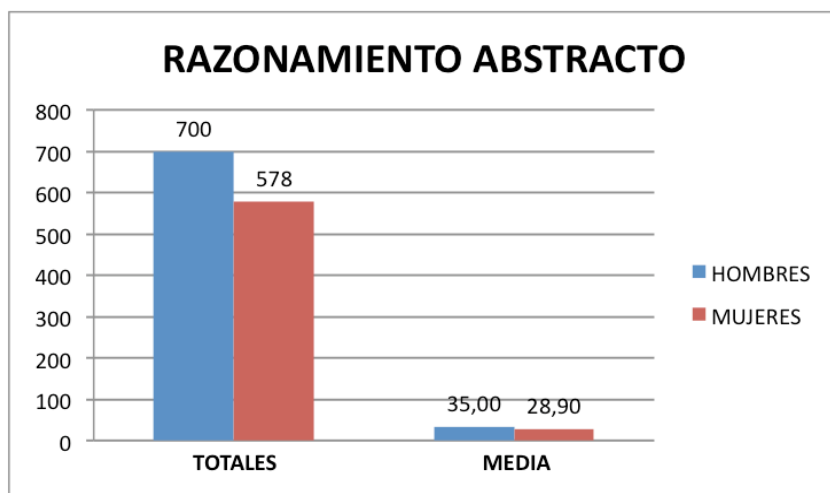
RAZONAMIENTO ABSTRACTO

Tabla n.º 7

HOMBRES	MUJERES
35	17
36	36
40	15
37	34
35	37
18	22
30	38
37	36
35	39
45	46
44	32
38	28
38	27
18	21
44	21
28	26
39	26
38	34
31	36
34	7
700	578

	HOMBRES	MUJERES
TOTALES	700	578
MEDIA	35,00	28,90

Gráfico n.º 7



Autor: CEP
Elaboración: Mgs. Richard Ruiz

Fuente: U.E.E. Manuela Cañizares
Autor: CEP

Descripción:

El promedio en razonamiento abstracto de los hombres es de 35,00, y el de las mujeres es de 28,90; es decir que los hombres tienen en razonamiento abstracto un promedio más alto que las mujeres, aunque no hay una diferencia significativa.

TEST DE APTITUDES DIFERENCIALES (DAT)

VELOCIDAD Y PRECISIÓN

Tabla n.º 8

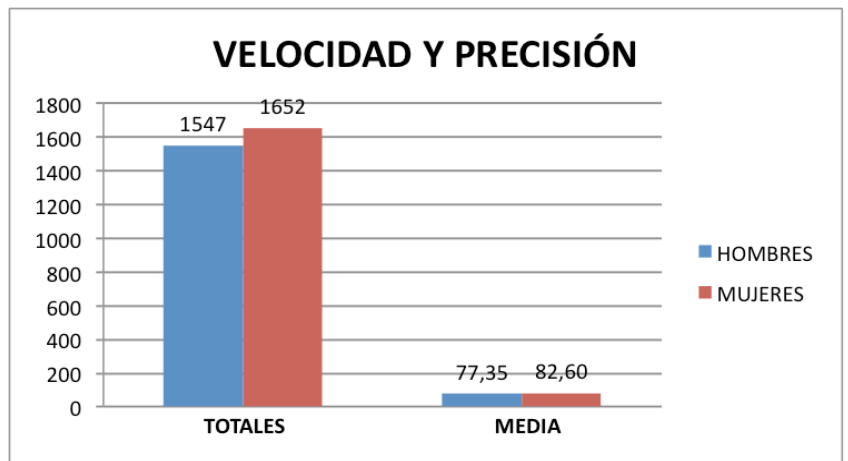
HOMBRES	MUJERES
70	98
100	47
92	100
100	100
97	100
98	94
96	86
99	55
98	86
99	61
23	55
56	70
75	79
46	68
68	59
65	97
79	100
76	100
56	98
54	99

1.547

1.652

	HOMBRES	MUJERES
TOTALES	1.547	1.652
MEDIA	77,35	82,60

Gráfico n.º 8



Autor: CEP
Elaboración: Mgs. Richard Ruiz

Fuente: U.E.E. Manuela Cañizares
Autor: CEP

Descripción:

El promedio en velocidad y precisión de los hombres es de 77,35, y el de las mujeres es de 82,60; es decir que las mujeres tienen en velocidad y precisión un promedio más alto que los hombres, aunque no hay una diferencia significativa.

TEST DE APTITUDES DIFERENCIALES (DAT)

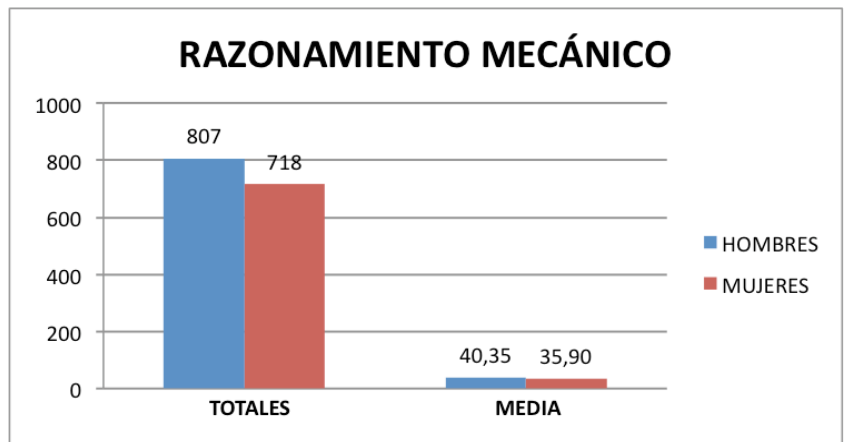
RAZONAMIENTO MECÁNICO

Tabla n.º 9

HOMBRES	MUJERES
48	35
50	38
33	34
36	44
25	26
42	37
39	49
53	36
42	35
47	29
38	30
43	39
34	36
33	34
55	32
40	35
38	38
47	39
38	38
26	34
807	718

	HOMBRES	MUJERES
TOTALES	807	718
MEDIA	40,35	35,90

Gráfico n.º 9



Autor: CEP
Elaboración: Mgs. Richard Ruiz

Fuente: U.E.E. Manuela Cañizares
Autor: CEP

Descripción:

El promedio en razonamiento mecánico de los hombres es de 40,35, y el de las mujeres es de 35,90; es decir que los hombres tienen en razonamiento mecánico un promedio más alto que las mujeres, aunque no hay una diferencia significativa.

TEST DE APTITUDES DIFERENCIALES (DAT)

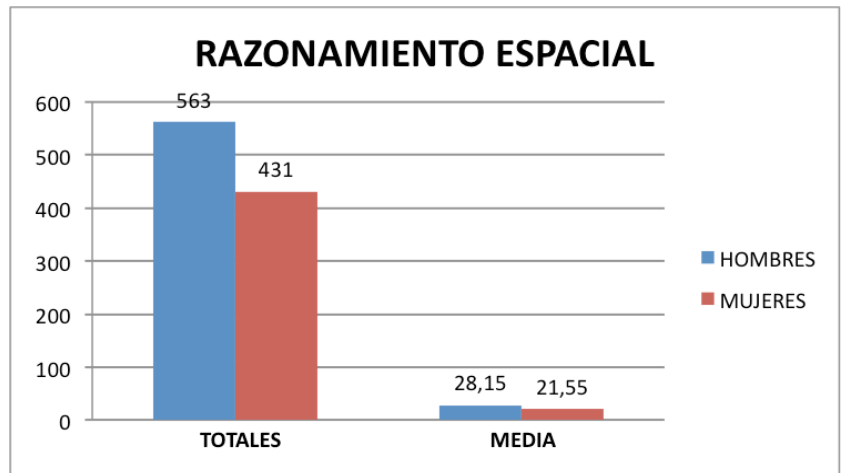
RAZONAMIENTO ESPACIAL

Tabla n.º 10

HOMBRES	MUJERES
22	13
37	30
19	18
25	33
24	20
37	21
28	38
41	17
26	27
42	26
35	23
33	14
17	14
18	16
41	11
28	29
18	14
29	21
23	26
20	20
563	431

	HOMBRES	MUJERES
TOTALES	563	431
MEDIA	28,15	21,55

Gráfico n.º 10



Autor: CEP
Elaboración: Mgs. Richard Ruiz

Fuente: U.E.E. Manuela Cañizares
Autor: CEP

Descripción:

El promedio en razonamiento espacial de los hombres es de 28,15, y el de las mujeres es de 21,55; es decir que los hombres tienen en razonamiento espacial un promedio más alto que las mujeres, aunque no hay una diferencia significativa.

TEST DE APTITUDES DIFERENCIALES (DAT)

ORTOGRAFÍA

Tabla n.º 11

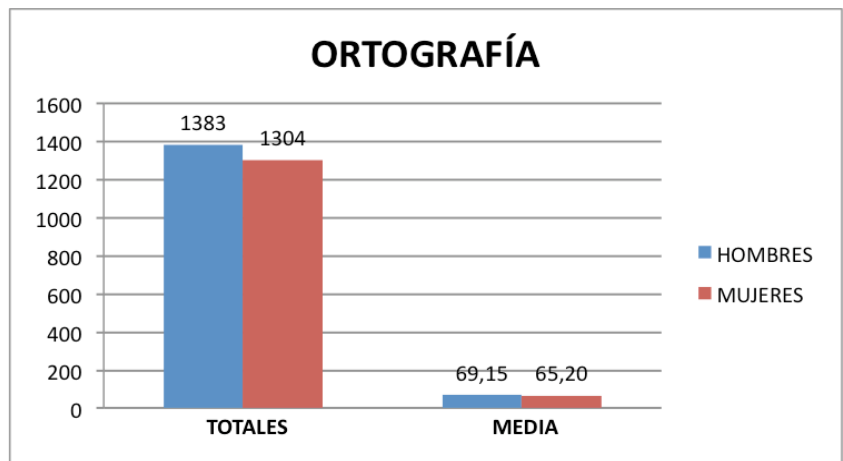
HOMBRES	MUJERES
84	61
73	72
53	70
80	60
71	66
70	39
58	80
79	48
69	64
79	80
68	74
68	67
72	63
69	53
53	70
55	52
75	79
89	60
58	73
60	73

1.383

1.304

	HOMBRES	MUJERES
TOTALES	1.383	1.304
MEDIA	69,15	65,20

Gráfico n.º 11



Autor: CEP
Elaboración: Mgs. Richard Ruiz

Fuente: U.E.E. Manuela Cañizares
Autor: CEP

Descripción:

El promedio en ortografía de los hombres es de 69,15, y el de las mujeres es de 65,20; es decir que los hombres tienen en ortografía un promedio más alto que las mujeres, aunque no hay una diferencia significativa.

TEST DE APTITUDES DIFERENCIALES (DAT)

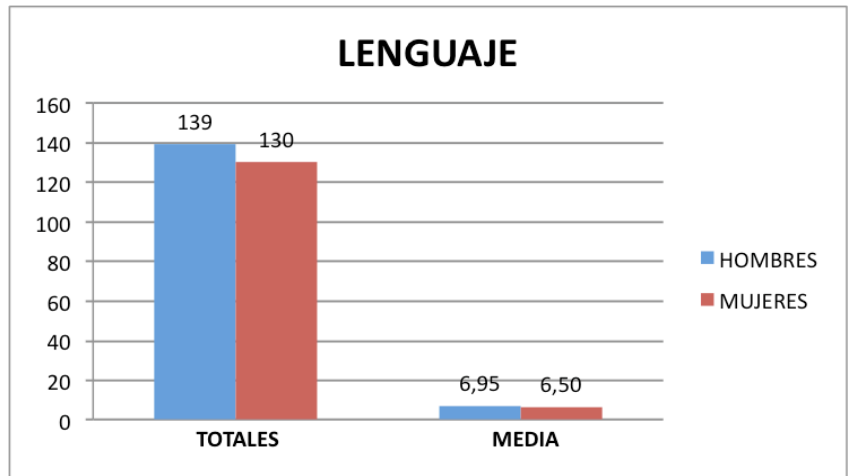
LENGUAJE

Tabla n.º 12

HOMBRES	MUJERES
12	9
12	6
8	5
7	5
9	3
8	5
1	8
5	8
7	7
7	7
5	6
7	7
5	10
2	5
10	10
10	3
4	7
7	7
7	9
6	3
139	130

	HOMBRES	MUJERES
TOTALES	139	130
MEDIA	6,95	6,50

Gráfico n.º 12



Autor: CEP
Elaboración: Mgs. Richard Ruiz

Fuente: U.E.E. Manuela Cañizares
Autor: CEP

Descripción:

El promedio en lenguaje de los hombres es de 6,95, y el de las mujeres es de 6,50; es decir que los hombres tienen en lenguaje un promedio más alto que las mujeres, aunque no hay una diferencia significativa.

INTERESES VOCACIONALES Y PROFESIONALES

HOMBRES: PORCENTAJES MÁS ALTOS

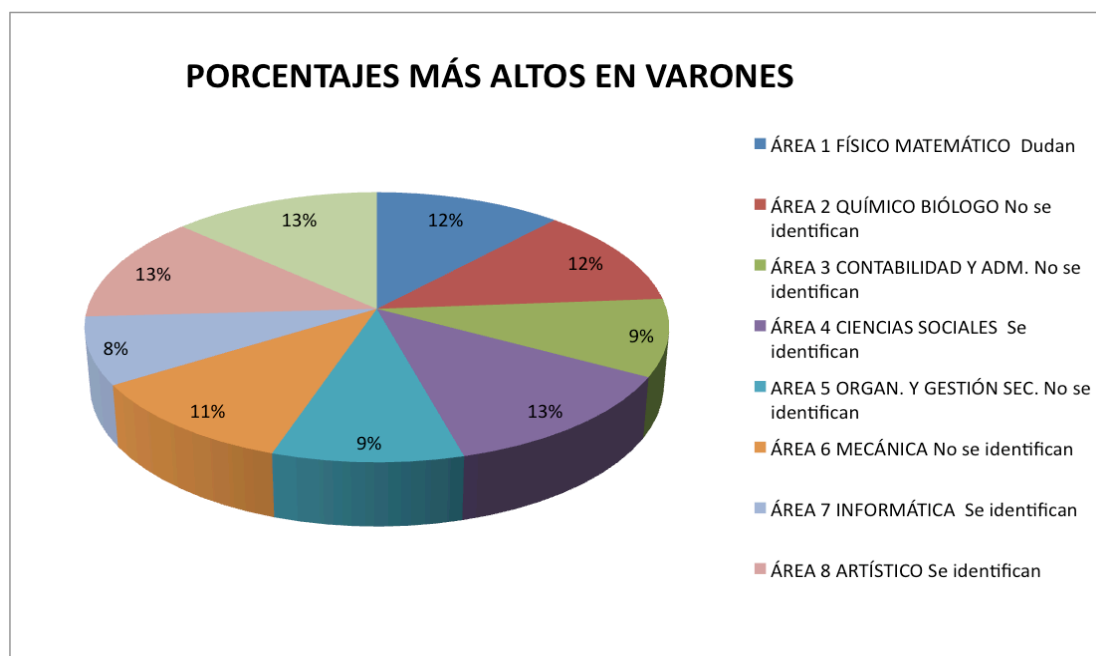
Tabla n.º 13

	HOMBRES	%
Área 1 Físico-Matemático	Dudan	66,5
Área 2 Químico-Biólogo	No se identifican	67,5
Área 3 Contabilidad y Administración	No se identifican	52
Área 4 Ciencias Sociales	Se identifican	72
Área 5 Organización y gestión secretarial	No se identifican	52,5
Área 6 Mecánica	No se identifican	61,5
Área 7 Informática	Se identifican	45,5
Área 8 Artístico	Se identifican	72
Área 9 Agropecuaria	No se identifican	74

Autor: CEP

Elaboración: Mgs. Richard Ruiz

Gráfico n.º 13



Fuente: U.E.E. Manuela Cañizares

Autor: CEP

Descripción:

Un 13% de los hombres se identifican con las áreas de Ciencias Sociales y actividades artísticas. Otro 13% no se identifica con el área agropecuaria, mientras que el 12% dudan de su identificación con el área de Física-Matemática.

INTERESES VOCACIONALES Y PROFESIONALES

MUJERES: PORCENTAJES MÁS ALTOS

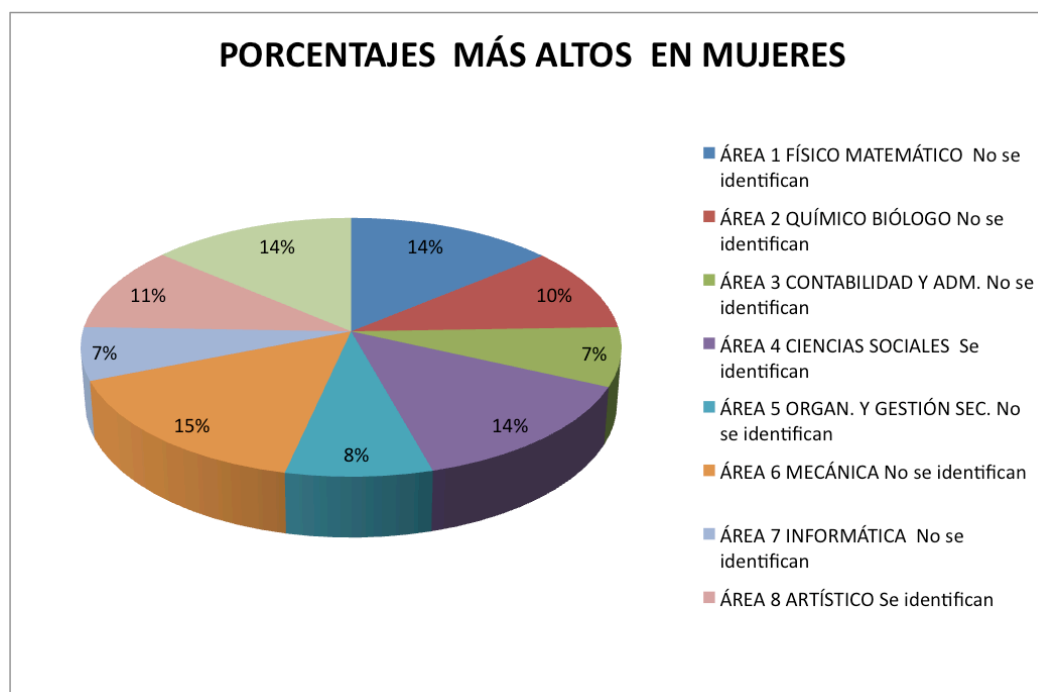
Tabla n.º 14

	MUJERES	%
Área 1 Físico-Matemático	No se identifican	75
Área 2 Químico-Biólogo	No se identifican	56,5
Área 3 Contabilidad y Administración	No se identifican	39,5
Área 4 Ciencias Sociales	Se identifican	74,5
Área 5 Organización y gestión secretarial	No se identifican	42
Área 6 Mecánica	No se identifican	83
Área 7 Informática	No se identifican	35,5
Área 8 Artístico	Se identifican	57,5
Área 9 Agropecuaria	No se identifican	74

Autor: CEP

Elaboración: Mgs. Richard Ruiz

Gráfico n.º 14



Fuente: U.E.E. Manuela Cañizares

Autor: CEP

Descripción:

Un 14% de las mujeres se identifican con el área de Ciencias Sociales, mientras que un 11% se identifica con el área artística. Un 15% no se identifica con el área de Mecánica.

ENTREVISTA A PROFUNDIDAD A DOCENTES
RESULTADOS DE DOCENTES

Tabla n.º 15

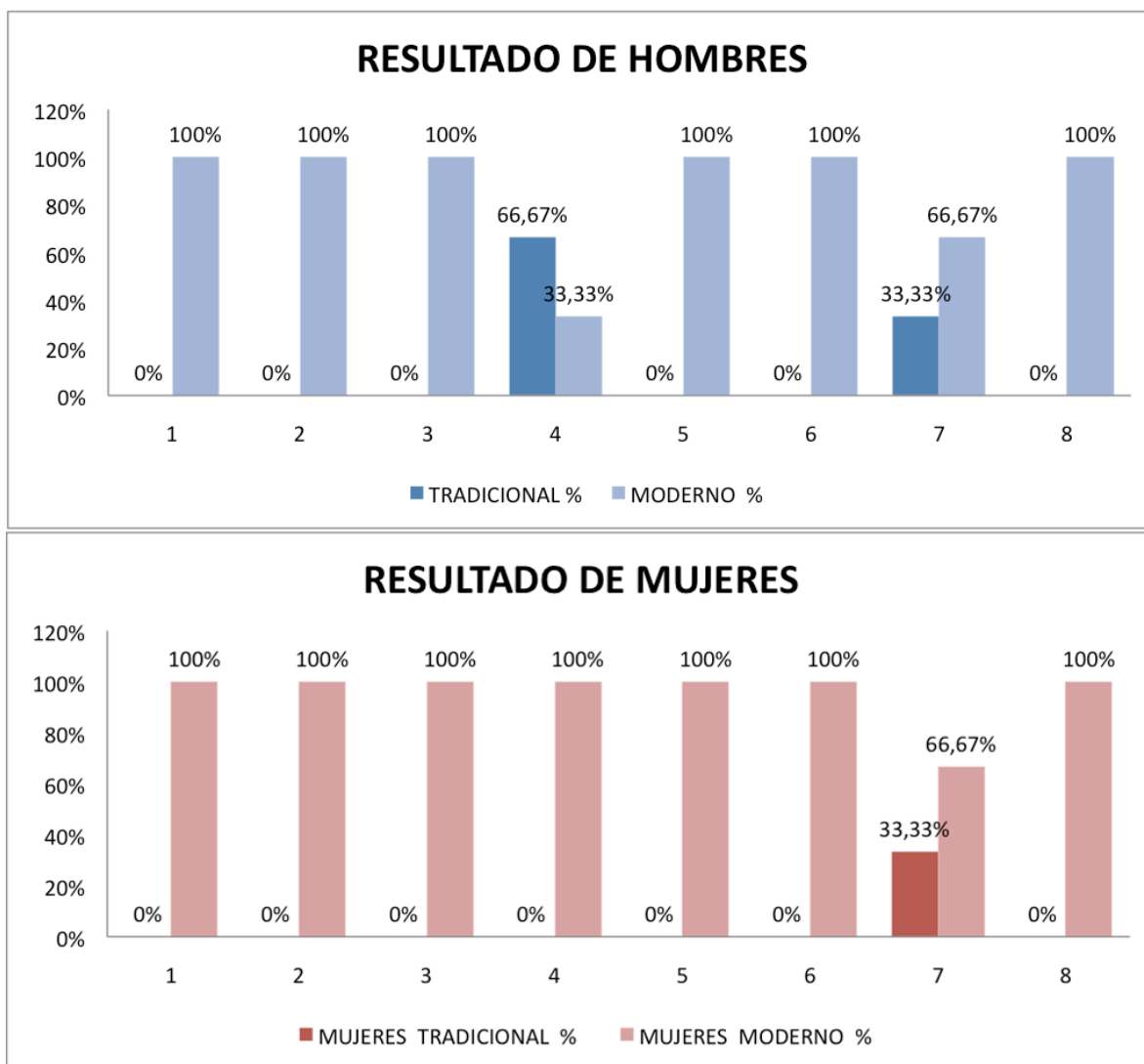
Pregunta	HOMBRES			
	TRADICIONAL		MODERNO	
	f	%	f	%
Primera	0	0%	3	100%
Segunda	0	0%	3	100%
Tercera	0	0%	3	100%
Cuarta	2	66,67%	1	33,33%
Quinta	0	0%	3	100%
Sexta	0	0%	3	100%
Séptima	1	33,33%	2	66,67%
Octava	0	0%	3	100%
Pregunta	MUJERES			
	TRADICIONAL		MODERNO	
	f	%	f	%
Primera	0	0%	3	100%
Segunda	0	0%	3	100%
Tercera	0	0%	3	100%
Cuarta	0	0%	3	100%
Quinta	0	0%	3	100%
Sexta	0	0%	3	100%
Séptima	1	33,33%	2	66,67%
Octava	0	0%	3	100%

Autor: CEP
Elaboración: Mgs. Richard Ruiz

ENTREVISTA A PROFUNDIDAD A DOCENTES

RESULTADOS DE DOCENTES

Gráfico n.º 15



Fuente: U.E.E. Manuela Cañizares

Autor: CEP

Descripción:

Con respecto a los docentes hombres, se observa que, de 8 preguntas, 6 fueron respondidas con una inclinación moderna del 100%. La pregunta séptima también presentó una tendencia moderna (66,67%), mientras que solamente la pregunta cuarta mostró una inclinación tradicional (66,67%). Por su parte, las docentes mujeres contestaron 7 de 8 preguntas con tendencia moderna del 100%. Por tanto, ambos grupos tienen inclinación moderna.

GRUPO FOCAL A PADRES DE FAMILIA

RESULTADOS DE PADRES DE FAMILIA

Tabla n.º 16

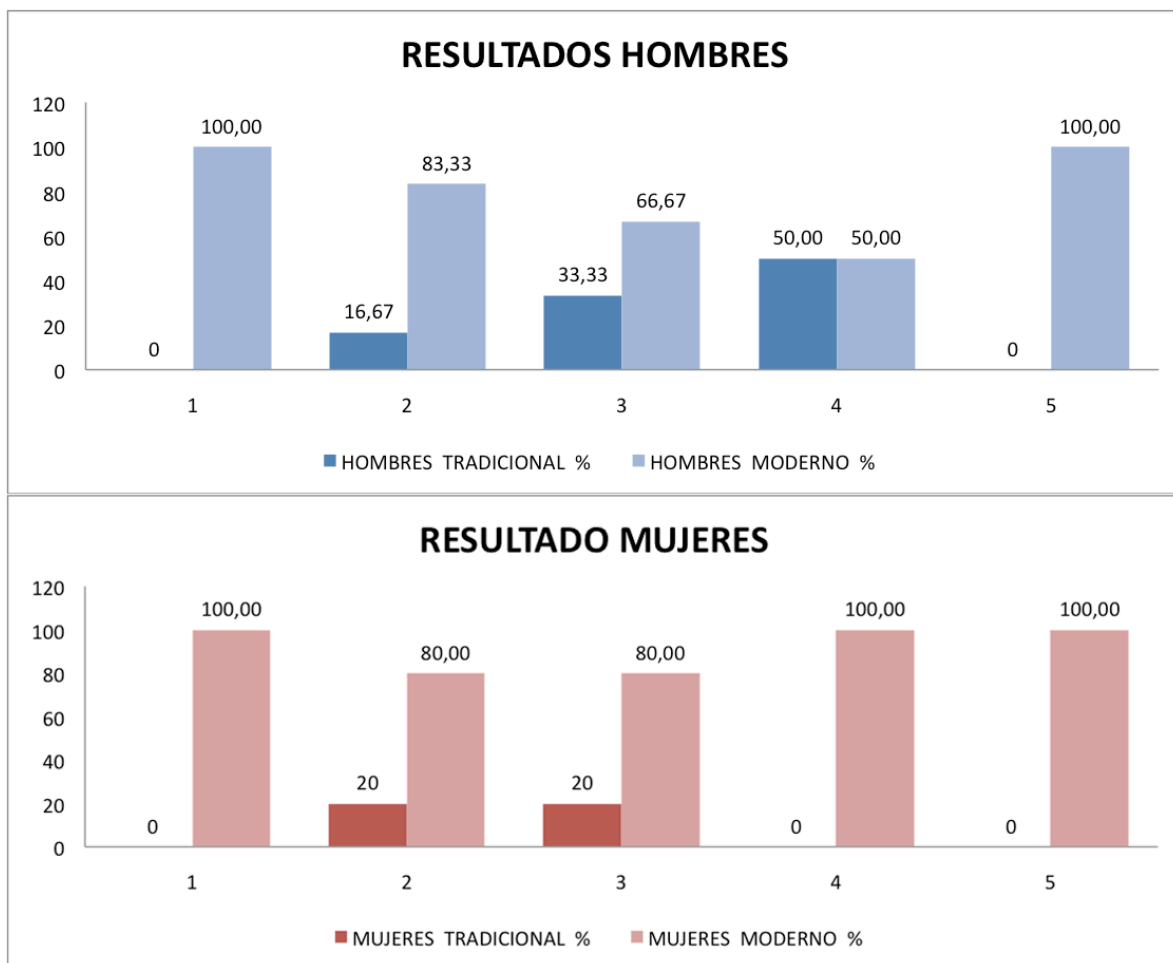
HOMBRES						
CATEGORÍAS	TRADICIONAL	F	%	MODERNO	F	%
Inteligencia	0	6	0	6	6	100
Responsabilidad	1	6	16,67	5	6	83,33
Oportunidad	2	6	33,33	4	6	66,67
Trato igualitario	3	6	50	3	6	50
Valores humanos	0	6	0	6	6	100
MUJERES						
CATEGORÍAS	TRADICIONAL	F	%	MODERNO	F	%
Inteligencia	0	5	0	5	5	100
Responsabilidad	1	5	20	4	5	80
Oportunidad	1	5	20	4	5	80
Trato igualitario	0	5	0	5	5	100
Valores humanos	0	5	0	5	5	100

Autor: CEP

Elaboración: Mgs. Richard Ruiz

GRUPO FOCAL A PADRES DE FAMILIA
RESULTADOS DE PADRES DE FAMILIA

Gráfico n.º 16



Fuente: U.E.E. Manuela Cañizares
Autor: CEP

Descripción:

En los resultados de los padres de familia, tanto hombres como mujeres, se observa una tendencia a ser modernos.

DISCUSIÓN

Sobre la diferencia sexual del varón y de la mujer se ha construido cultural, histórica y socialmente, ciertas características, y se han asignado roles a cada uno de los sexos, edificando estereotipos de la masculinidad y de la feminidad diametralmente opuestos. Esta construcción social de los sexos se pone de manifiesto en las relaciones inequitativas entre ambos que coloca en condiciones de injusticia a uno de ellos (el femenino) (Garbay Mancheno, 2001).

La cita con la que hemos abierto este apartado manifiesta que la cultura, haciendo eco de la diferencia sexual biológica entre hombres y mujeres, ha creado roles para cada uno de los sexos. Dicho proceso ha producido una discriminación hacia la mujer. La familia, la educación, la política, la religión, los medios de comunicación y en general la sociedad fomentan estos roles de desigualdad.

Desde el momento en que nacemos, la sociedad, la familia y la escuela esperan que las mujeres sean tiernas, afectuosas, etc., características que en la mayoría de sociedades han sido identificadas como de feminidad. Por el contrario, los varones tienen que ser independientes, racionales, reflexivos, rasgos que se relacionan con masculinidad (Papalia, 2001). Así se fomenta la sumisión en las mujeres (débiles y tímidas), y el machismo en los varones (agresivos, dominantes y enérgicos) (Bonder, 1997).

Los conceptos teóricos analizados anteriormente se confirman con los resultados que se obtuvieron en la auto-encuesta sobre masculinidad y feminidad aplicada a los segundos años de bachillerato de la Unidad Educativa Experimental Manuela Cañizares. Los alumnos varones sacaron puntajes mayores que las mujeres tanto en masculinidad como en machismo, y las mujeres promedios más altos en feminidad y en sumisión, aunque al parecer la diferencia es poco significativa.

Marcoby y Jacclyn (en Papalia, 2001) anotan que, en una muestra de más de 2.000 estudios, se encontraron tres diferencias de género significativas en el área cognoscitiva: capacidad verbal superior en las niñas, y mejores capacidades matemáticas y espaciales en los varones (las cuales aparecen a la edad de 10 u 11 años). Así mismo, análisis recientes realizados por Hyde y Linn (en Papalia, 2001) encontraron que las diferencias de género eran tan pequeñas que podrían considerarse insignificantes. Otros autores manifiestan que en la población general el sexo no tiene nada que ver con una mejor

comprensión de los conceptos matemáticos: “Las niñas son excelentes en computación (sumar, restar, etc.) y los muchachos no presentan dificultades para la solución de problemas superiores hasta la secundaria” (Hyde, Fennema y Lamon en Papalia, 1991).

Según los resultados obtenidos con el DAT aplicado a los alumnos de segundo año de bachillerato, se observa que los varones tienen promedios superiores en la mayoría de aptitudes (razonamiento verbal, cálculo, razonamiento abstracto, razonamiento mecánico, razonamiento espacial, ortografía y lenguaje), aunque la diferencia en los promedios no es significativa. Únicamente en la aptitud de velocidad y precisión tienen mayor promedio las mujeres, aunque tampoco se encuentra una diferencia significativa. Estos datos corroborarían la afirmación de que el sexo no es un determinante al momento de analizar las aptitudes en los alumnos.

A nivel mundial, latinoamericano e inclusive en el Ecuador, se ha ingresado en un proceso de cambio en lo que se refiere a las metas profesionales de hombres y mujeres. Sin embargo, el rol de género y sus estereotipos siguen influyendo en la selección de una vocación. Hyde y Linn (en Papalia) afirman que,

a pesar de que hay poca o ninguna diferencia entre la capacidad verbal y matemática de hombres y mujeres, y aunque las calificaciones de las chicas tienen un mejor promedio que la de los muchachos, muchas de ellas no reciben el estímulo que corresponde para continuar en programas especiales, tomar cursos avanzados de matemáticas y ciencias o persistir en carreras exigentes. Muchos padres, profesores y consejeros todavía siguen guiando a los jóvenes hacia ocupaciones tipificadas por el género, aunque no existe una base real para que así sea. Sin embargo, los chicos y las chicas perciben su rol de género de acuerdo a lo que determina la sociedad en la que viven, y según eso deciden acerca de su carrera.

Se entiende que, a pesar de que los alumnos no tienen diferencia en la capacidad verbal ni matemática, al momento de inclinarse por una vocación tienen una clara influencia del género al que pertenecen.

Según la prueba de intereses vocacionales y profesionales aplicada a los alumnos, se establece que tanto mujeres como varones tienen una identificación con el área de Ciencias Sociales y actividades artísticas. Esto permitiría reconocer que en esta institución no está ocurriendo el fenómeno mencionado (que la vocación estaría determinada por el género al que pertenecen), sino más bien que no hay diferencia de sexo cuando se trata de optar por una vocación. Sin embargo, hay que mencionar que la prueba se la realizó a alumnos de la especialización de Ciencias Sociales.

Basándose en un concepto de Sara Berbel (2004), los docentes tratan de una manera diferente a varones y a mujeres. La mayoría de veces lo hacen de una manera inconsciente, pero de igual forma les transmiten a sus alumnos estereotipos de género con una desigualdad hacia el género femenino. Al comparar con estos criterios los resultados de la entrevista a profundidad a los docentes, se observa que existe una diferencia: los profesores tienen una inclinación a ser modernos, es decir, que procuran practicar con sus alumnos la equidad de género.

Como dijimos muchas veces, la familia es en donde los jóvenes empiezan a aprender lo que es ser hombre o mujer. Según Jáuregui (2003), es de los padres que se reciben las primeras amonestaciones por no actuar de acuerdo a las identidades de género creadas por la sociedad. Contrastando con esta información, según los resultados obtenidos en el caso de este colegio, no parece que las realidades mencionadas sean tan evidentes, ya que los padres de familia también pertenecen a la categoría de modernos y manifiestan tratar a sus hijos bajo los conceptos de equidad de género.

Berbel (2004) comenta que

el Programa de la Mujer que lleva a cabo la Universidad Politécnica de Barcelona, tratando de promover el interés de las jóvenes hacia carreras técnicas, podría aportar muchos datos sobre este particular. La educación que orienta mayoritariamente a un chico hacia una carrera técnica y a una chica hacia una carrera humanística [...] es la que genera discriminación hacia las mujeres en la gran mayoría de las sociedades conocidas.

Así pues, el rol de género, aprendido primero en la familia, luego en la escuela y posteriormente fomentado por la cultura y la sociedad, tiene una estrecha relación con la orientación académica de los estudiantes y las estudiantes del segundo año de bachillerato. Sin embargo, en el caso de la institución investigada, no se nota que existe una relación directa entre la vocación y el género al que pertenecen chicos y chicas, porque ambos han escogido el área de Ciencias Sociales. Esto puede deberse a dos situaciones distintas: que el colegio está aplicando un sistema de coeducación que maneja la equidad de género, o simplemente que la muestra fue seleccionada dentro de la especialización de Ciencias Sociales.

CONCLUSIONES

Basándonos en los objetivos y en los resultados, se puede concluir que, en la Unidad Educativa Experimental Manuela Cañizares, los roles de género entre hombres y mujeres con respecto a masculinidad/feminidad y machismo/sumisión no muestran una diferencia significativa. En mi criterio personal, esto se debe a que este colegio se encuentra en un proceso de coeducación en el que la equidad de género es un tema prioritario.

En lo que se refiere a las aptitudes diferenciales, los alumnos tienen promedios similares, lo que confirmaría el criterio de que hombres y mujeres tenemos diferencias biológicas cerebrales, pero a su vez que esto no significa superioridad en las capacidades de ninguno de los dos géneros.

Con respecto a los intereses vocacionales y profesionales, tampoco se encuentra una diferencia significativa entre hombres y mujeres debido a que los dos grupos escogen el área de Ciencias Sociales. Es esta institución, al parecer, no se podría encontrar una relación entre los roles de género y la orientación académica. Sin embargo, esta información podría ser parcial ya que la muestra fue realizada en los segundos años de bachillerato de la especialización de Ciencias Sociales.

Por su parte, se observa que tanto los padres de familia como los docentes se encuentran dentro de la categoría de modernos, pues manifiestan que dan un tratamiento igualitario tanto a varones como a mujeres y que manejan un discurso de equidad de género. Considero que esto se debe a que el colegio, a partir de 1993, entró en la coeducación, la cual potencia el desarrollo de los estudiantes partiendo de la realidad de los sexos diferentes hacia un desarrollo personal y una construcción social común, aunque esta categoría de coeducación todavía se encuentre en proceso de formación.

Es importante percatarse de que en el Ecuador, Latinoamérica y el mundo entero, debido a la globalización, la tecnología y la crisis económica, ha sido importante la inserción de la mujer al mercado laboral. Dicho proceso ha sido trascendental para que los estereotipos de rol de género con tendencia a discriminar siempre a la mujer se encuentren ahora en un proceso de cambio hacia la equidad de género.

La coeducación que están experimentando algunos colegios en el país también está contribuyendo a que conceptos tradicionales sobre rol de género se vuelvan obsoletos, dando paso que los estudiantes reflexionen y practiquen la equidad de género.

Finalmente, hay que decir que la muestra fue tomada en la Unidad Educativa Experimental Manuela Cañizares, institución cuya población estudiantil se compone de 90% mujeres y únicamente 10% de varones, lo cual puede ser un determinante que puede influir en los resultados.

RECOMENDACIONES

En base a todo lo dicho, presentamos las siguientes recomendaciones puntuales:

- Es importante tomar en cuenta el factor tiempo. Particularmente, para esta investigación tan importante y profunda, el tiempo fue muy reducido. Pienso que futuras investigaciones deben hacerse con un tiempo mayor que permita trabajar organizadamente.
- El trabajo de campo se realizó al finalizar el año académico, lo cual trajo consigo múltiples inconvenientes. Sería importante empezar el trabajo de campo los primeros días del año lectivo.
- La presente investigación se realizó con alumnos de segundo año de bachillerato de la especialización de Ciencias Sociales. Sería interesante aplicar el mismo trabajo de campo a estudiantes de todas las especialidades. En nuestro caso no se pudo realizar de esta manera porque los cursos de las otras especialidades se encontraban retrasados con el pensum de estudios y los profesores no contaban con el tiempo necesario para poder colaborar cediendo sus horas clase para aplicar los instrumentos.

La Unidad Educativa Experimental Manuela Cañizares se encuentra trabajando en un sistema de coeducación y en un proceso que busca la equidad de género. Con respecto a ello, ciertas recomendaciones podrían ser tomadas en cuenta por las autoridades y el personal docente. A saber:

- Gestionar la asignación de un presupuesto ante organismos gubernamentales para mejorar el espacio físico que pueda ser compartido entre hombres y mujeres sin discriminación de sexo.
- Capacitar a toda la comunidad educativa en el tema de equidad de género para fortalecer los conceptos aprendidos con la coeducación.
- Fortalecer la escuela para padres para lograr que sea el mismo seno familiar un referente de equidad e igualdad hacia el género.
- Planificar y ejecutar cursos, seminarios, debates, mesas redondas y demás para que se socialicen conocimientos sobre sexo, género y equidad.
- Realizar publicaciones periódicas con visiones de igualdad de género y coeducación para mantener el interés en el tema por parte del alumnado.

PROPUESTA

Datos informativos:

- Colegio: Unidad Educativa Experimental Manuela Cañizares.
- Departamento: Experimentación e Investigación Pedagógica.
- Director: Dra. Jenny Martínez.
- Nombre de la propuesta: “La nueva coeducación. Currículo omitido”.

Saber que en el currículo hay silencios, ausencias y visiones sesgadas de la realidad es un primer paso necesario para emprender un proceso de cambio que lleve a establecer nuevos diseños curriculares que den cuenta de la experiencia humana en toda su diversidad, como un patrimonio insustituible para que exista una integración del mundo presente y futuro. Por eso nuestra pretensión de trabajar en lo que ahora conocemos como “currículo omitido”, siempre desde una perspectiva de eje transversal de la educación. A continuación presentamos un esquema donde se señalan todos los componentes del trabajo y sus posibles aplicaciones específicas.

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	RECURSOS	TIEMPO	RESPONSABLES
Plantear la interculturalidad como opción de entendimiento nacional sobre la base del reconocimiento y respeto de las culturas, enfatizando la diversidad y el respeto a lo femenino y lo masculino.	Realizar foros y debates con los estudiantes para fomentar la equidad de género.	Reunir a los estudiantes de segundo año de bachillerato y realizar con ellos foros, invitando a especialistas en el tema.	Buscar facilitadores.	Dos horas al mes durante el primer trimestre.	Departamento de Experimentación e Investigación Pedagógica.
Orientar a los estudiantes en el desarrollo de valores como el respeto, la solidaridad y el compañerismo entre varones y mujeres.	Exposiciones sobre el tema “los valores”.	Realización de talleres.	Presentaciones de Power Point, trabajos grupales, evaluación de talleres.	Un sábado al mes durante el segundo trimestre.	-Departamento de Experimentación e Investigación Pedagógica. -Departamento de Orientación Vocacional y Bienestar Estudiantil.

<p>Fomentar en los estudiantes el respeto a los géneros masculino y femenino, con hincapié en la igualdad de oportunidades y eliminando los esquemas discriminatorios.</p>	<p>Desarrollar técnicas participativas como intercambios de roles y socio-dramas con el objetivo de fortalecer actitudes como la autoestima, la motivación y el trabajo en equipo.</p>	<p>Reunir a los estudiantes de segundo año de bachillerato en el aula de teatro y preparar con ellos una obra en la que participen todos.</p>	<p>Libreto, disfraces, sonidos.</p>	<p>Dos horas semanales en tiempo extracurricular, durante el tercer trimestre.</p>	<p>-Departamento de Experimentación e Investigación Pedagógica. -Profesor de Drama.</p>
--	--	---	-------------------------------------	--	---

BIBLIOGRAFÍA

Libros:

Bonder, Gloria. (1997). *La equidad de género en la Educación. Fundamentos teóricos para una práctica no discriminatoria*. Bolivia: Ministerio del Desarrollo Humano.

Cortada, Ester. (1998). *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la II República*. Barcelona: Instituto de la Mujer.

Fernández Poncela, Anna M. (2002). *Estereotipos y roles de género en el refranero popular*. Barcelona: Anthropos.

Goetschel, Ana María. (2007). *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas en América Latina*. Quito: FLACSO Ecuador.

Logroño, Mercy Julieta. (2001). *Desafíos en la construcción de la ciudadanía de las mujeres en los espacios locales*. Quito: FLACSO Ecuador.

Millet, Kate. (1995). *Política sexual*. Madrid: Cátedra/Instituto de Mujer.

Papalia, Diane y otros. (2001). *Psicología del desarrollo*. 8ta edición. Bogotá: McGraw Hill/Interamericana S.A.

Stoller, Robert. (1968). *Sex and Gender. On the Development of Masculinity and Feminity*. Nueva York: Slience House.

Tokman, Víctor. (2006). *Inserción laboral, mercados de trabajo y protección social*. Montevideo: CEPAL.

Artículos:

Ardaya, Gloria. (2003). "El género en la familia". En Simón Pachano (comp.) *Antología ciudadana e identidad*. Quito: FLACSO Ecuador.

Ayala Mora, Enrique. (1983). "Panorama de la Historia 1830-1859". En *Nueva Historia del Ecuador*, Vol.VII. Quito: Grijalbo Ecuatoriana Ltda.

De Barbieri, T. (1992). "Sobre la categoría género. Una introducción teórico metodológica". En *Fin de siglo. Género y cambio civilizatorio*. Santiago de Chile: Ediciones de las Mujeres I.S.I.S.

Dio Bleichmar, E. (1985). "Genero y sexo: su diferenciación y respectivo lugar en el complejo de Edipo". En *El feminismo espontáneo de la historia*. Madrid: Siglo XXI.

Garbay Mancheno, Susy. (2001). "Discriminación de género: situación de las mujeres detenidas". En Patricio Benalcázar (ed.) *Sinónimo de discriminación*. Quito: INREDH.

Goetschel, Ana María. (2003). "La separación de los sexos: educación y relaciones de género". En *Iconos: revista de Ciencias Sociales. N.º 16: La mediatización de la política*. Quito: Flacso Ecuador. 124-128.

Jáuregui, María Luisa. (2003). "Proyecto Cultura de la Paz y escuelas". En José Olavarría (ed.) *Varones adolescentes: género, identidades y sexualidades en América Latina*. Santiago: Flacso Chile.

Lamas, M. (2000). "La antropología feminista y la categoría de género". En S. Montecino y C. Donoso. *Teoría de Género*, Módulo I. Santiago de Chile: Centro Interdisciplinario de Estudios de Género de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Oberem, Udo. (1980). "Los incas en el Ecuador". En *Historia del Ecuador*. Quito: Salvat Editores S.A.

Pombosa Gómez, Carmen. (2004). "Inequidad de género y coeducación en la comunidad de la Unidad Experimental "Manuel Cañizares" de Quito". Tesis. Universidad Central del Ecuador.

Rubin, G. (1975). "The Traffic in Women: Notes on the 'Political Economy' of Sex". En Reiter, R. (comp.) *Toward an Anthropology of Women*. Nueva York: Monthly Review Press.

Salazar, Ernesto. (1983). "Origen de la agricultura en el Nuevo Mundo". En *Nueva Historia del Ecuador*. Vol. I. Quito: Grijalbo Ecuatoriana Ltda.

Silva, Patricia. (2002). "Conciliación, vida laboral y familiar". En José Olavarría (ed.) *Trabajo y familia: ¿Conciliación? Seminario Estrategias de conciliación familiar y trabajo con perspectiva de género*. Santiago de Chile: FLACSO.

Artículos en publicaciones electrónicas:

Berbel, Sara. (2004). "Sobre género, sexo y mujeres". En *El periódico feminista*. Disponible en <http://www.mujeresenred.net/news/article.php3?id_article=33>.

Meisozo, Raquel. (2005). "El cerebro de él, el cerebro de ella" en *Aperturas psicoanalíticas. Revista internacional de psicoanálisis*. N.º 21. (Reseña del artículo "His brain, her brain", de Lawrence Cahill. (2005). *Scientific American*, n.º 292) En <<http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000365&a=El-cerebro-de-el-el-cerebro-de-ella>>.

ANEXOS

**Entrevistas a docentes de la Unidad Educativa
Experimental Manuela Cañizares (Quito)**

**Grupos focales a padres de familia de la Unidad
Educativa Experimental Manuela Cañizares (Quito)**