UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Técnica Particular de Loja

ESCUELA DE PSICOLOGÌA

MODALIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA

TEMA:

“LOS ROLES DE GÉNERO Y SU RELACION CON LA ORIENTACION ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO AÑO DE BACHILLERTADO DEL COLEGIO NACIONAL MIXTO “LEONARDO MALDONADO” DE LA PARROQUIA DE PUEMBO DE LA CIUDAD DE QUITO, PROVINCIA DE PICHINCHA”

TRABAJO DE FIN DE CARRERA PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TITULO DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÌA

AUTORA:

ELIANA CEVALLOS ROJAS

DIRECTORA DEL PROYECTO DE INVESTIGACION

Msc. Alicia Costa Aguirre

TUTORA: Msc. Alicia Costa Aguirre

CENTRO UNIVERSITARIO QUITO

2010

CERTIFICACIÓN

Msc. Alicia Costa

TUTORA DE TRABAJO DE GRADO

CERTIFICA:

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

.....

Msc. Alicia Costa

Loja, abril del 2010

I

1. RESUMEN

La década de los 70’s, representa el punto de partida en el abordaje de investigaciones y el incremento del interés por estudiar el impacto del gènero en varios ámbitos, incluida la educación. A partir de 1975 en que las Naciones Unidas declara el Año Internacional de la Mujer y convoca la Primera Conferencia Mundial de la Mujer, se han publicado algunos estudios empíricos y de meta-anàlisis que aportan reflexiones sobre el peso real de la escuela y la familia en la transmisión de la cultura, valores, roles y expectativas asignados a hombres y mujeres y cuànto de ello, condiciona el proceso de enseñanza aprendizaje.

Estudios recientes han planteado la hipótesis de la similitud de gènero, defendiendo la semejanza entre sexos en la mayoría de los constructos psicológicos, llámense actitudes, aptitudes, capacidades, asimilación de la experiencia e inteligencia mientras que otros, apuntan a una educación diferenciada que respete las diferencias entre varones y mujeres con fundamentos biológicos, evolutivos y genéticos.

Este estudio aporta datos desde el reconocimiento de las aptitudes diferenciales y su relación con los roles de género, de 40 estudiantes (20 varones y 20 mujeres) de segundo de bachillerato del Colegio Nacional Mixto Leonardo Maldonado de la parroquia de Puembo del Distrito Metropolitano de Quito; asi como desde la identificación de la interiorización de los roles de género en su relación con la orientación académica y las prácticas educativas en función del mismo tanto de los/las docentes como de los responsables familiares.

Se aplicò a los estudiantes de la muestra el Test de Aptitudes diferenciales (George K. Bennett, Harol G. Seashore y Alexander G. Wesman) Forma T y la Autoencuesta sobre Roles de Genero IMAFE. Con seis docentes (3 varones y 3 mujeres) se trabajò mediante una entrevista a profundidad y, con los responsables familiares mediante un grupo focal en el que intervinieron 5 padres y 5 madres de familia.

Los resultados confirmaron que no existen diferencias significativas en cuanto a las aptitudes medidas en el DAT entre los estudiantes mujeres y varones de la muestra y que su interiorización sobre los roles de gènero se corresponde

con una visión estereotipada de géneros, compartida también de los docentes y los responsables familiares.

Los datos del DAT arrojaron que existen diferencias poco significativas en los ocho subtest entre hombres y mujeres. Registrándose como media, una diferencia de 3.56 puntos. Las diferencias màs acentuadas se dieron en velocidad y precisión (8.1 de diferencia) y ortografía (7,95 de diferencia) a favor de las mujeres y, en razonamiento mecànico (6,35 de diferencia) a favor de los varones.

En contraste los datos de la Autoencuesta del Inventario del Rol de Gènero aplicado a los estudiantes, asi como los resultados de las entrevistas a profundidad con los/las docentes y del grupo focal de los responsables familiares arrojaron una visión tradicional de las diferencias de roles de gènero en un porcentaje altamente significativo. En el primer caso se registraron índices de masculinidad en los varones en un 84,5% y de roles de feminidad en las mujeres de 76,5%. En el caso de los/las docentes, el promedio de posturas tradicionales sobre los temas de inteligencia, autoridad, responsabilidad y oportunidad alcanzò un 74,92%. En cuanto al promedio resultante de los temas consultados a los responsables

familiares, se registró un promedio de 96% de posturas tradicionales en las categorías: inteligencia, responsabilidad, oportunidades, trato igualitario y valores humanos.

El análisis de las variables y los indicadores de nuestra investigaciòn permiten aceptar la hipótesis inicial concluyendo que existe una clara incidencia del gènero en la orientaciòn acadèmica y educativa en el Colegio Leonardo Madonado y que èsta, mantiene connotaciones ideológicas de una subordinaciòn de lo femenino ante lo masculino, sostenidas desde los docentes y los responsables familiares asi como de los mismos estudiantes.

2. INTRODUCCIÒN

El trabajo que presentamos es un esfuerzo investigativo que procura aportar reflexiones sobre la incidencia del gènero en la orientaciòn acadèmica desde la investigación de campo, realizada en el Colegio Nacional mixto Leonardo Maldonado de la parroquia de Puembo del Distrito Metropolitano de Quito.

Es parte del proyecto investigativo de la Universidad Técnica Particular de Loja a través del CITTE, Centro de Educación y Psicología, cuyo propósito es determinar la relación que existe entre los roles de género como construcción social y la orientación académica de los y las estudiantes del segundo año de bachillerato de los colegios del país.

La identificación de prácticas educativas excluyentes y/o incluyentes en función de género, de los docentes y padres de familia de los estudiantes de los colegios del país; la evaluación de sus aptitudes diferenciales y la relación con los roles de género así como también la interiorización de los estereotipos de género que desarrollan los y las estudiantes en los procesos de

socialización son algunos de los objetivos propuestos en este trabajo.

Vale señalar que esta investigaciòn, posee dada su complejidad, sus características propias. Los fenómenos que la determinan no pueden, por su naturaleza, dedicarse exclusivamente a la valoración de hechos cuantificables, sino reconocer en esta temática un complejo entramado, que requiere de análisis descriptivos y cualitativos.

Por ello, nuestra opción frente a dicha complejidad, fue de afrontar el tema desde una visión descriptiva que implique tanto una visión cualitativa como cuantitativa. Este esfuerzo esperamos sea un aporte que contraste datos, actitudes y pràcticas sobre gènero, ofreciendo un posible surgimiento de nuevos elementos para investigación.

El supuesto básico que guió la organización de la investigación, tanto en la recolección de datos cuantitativos por medio de la aplicación del DAT y la autoencuesta de roles de gènero a los estudiantes asi como en el análisis de las entrevistas a docentes del Colegio y el trabajo focal con los responsables familiares, fue el de considerar a la orientaciòn acadèmica como una variable que externaliza la autoasignaciòn a los perfiles sociales de gènero.

Tanto por nuestra investigación documental y experimental, asi como por el análisis descriptivo de resultados, estamos en la capacidad de aceptar nuestra hipótesis inicial y concluir que los roles de género influyen en la orientación académica de los y las estudiantes de segundo año de bachillerato del Colegio “Leonardo Maldonado”.

Corroboramos de esta manera algunos estudios aplicados a nivel mundial y regional sobre el tema como son los realizados en España por autores como Rambla, Tomè; M. Rovira; M. Subirats; Enrique Diez y en nuestra región latinoamericana en los resultados de los trabajos de Gabriela Delgado en Mèxico; de Teresa Tobar en Perù; de Lilian Caliberti en Uruguay y los trabajos de Bonder, Palermo, Cremona en la Argentina.

Tambièn coincidimos con algunas de las conclusiones emitidas en el estudio de 1992 de la CENAISE, en su trabajo sobre educación y discriminación de la mujer, que representa el mayor exponente de investigación sobre este tema en nuestro país.

Exploramos diferentes campos de estudio a la hora de enfrentar el tema y desde ellos, pudimos, dentro de nuestros lìmites, realizar un análisis crìtico de la orientaciòn acadèmica y el gènero; desencadenando algunos interrogantes adicionales, que dicho sea de paso, esperamos que impulsen nuevas investigaciones en este campo en el país.

Advertimos que lo que en la biología se considera como un hecho natural, esto es la diferencia entre sexos, en la cultura y las pràcticas sociales se ha convertido en una dicotomía que ha implicado la dominación de lo masculino sobre lo femenino, salpicando la esfera de la educación.

Nuestra investigación nos permite concluir que las diferencias fisiológicas y genèticas aùn cuando se estiman verdaderas y apegadas a la comprobación experimental, no implican diferencias en el comportamiento inteligente de hombres y mujeres en las distintas situaciones y ocasiones.

Y aunque no se dispone de evidencia empìrica que apunte a que dichas diferencias poseen un corrolario psicológico que diferencie a hombres y mujeres en cuanto a algunos rasgos de personalidad, aptitudes, talentos, capacidades y hasta actitudes ante la experiencia, erróneamente se puede advertir que las diferencias se han trasladado a las expectativas y roles de gènero, aùn cuando

existe imensa evidencia científica de que el gènero responde a una construcción cultural.

Las personas, independientemente de su biologìa, son seres activos e influyentes con respecto a su entorno, por lo que cualquier diferencia entre hombres y mujeres responde màs bien a la exploración diferencial de su contexto y por tanto, a las variables ambientales que en ellos actúan. Sin duda, somos diferentes hombres y mujeres, pero de ello no se deduce que debemos ser sujetos de condiciones desiguales.

Lamentablemente el estudio científico de las diferencias entre sexos ha conseguido un impacto social, que en algunos casos, trasgrede los principios básicos de la igualdad con respecto a derechos y deberes. Trasgresiòn que se inserta en una relación de poder asimétrica, colocando a las mujeres en una posición de subordinaciòn.

En tanto que la educación es el medio por el cual se refuerzan o se desmantelan estereotipos o expectativas sociales y la vìa de construcción de la cultura, se constituye en un campo de influencia de primer orden.

No hablar de la subalternidad de lo femenino ante lo masculino y de còmo se transmiten e interiorizan los códigos de gènero y reglas sociales que ordenan nuestra

sociedad en la escuela, es una suerte de ceguera cobarde que oculta lo obvio en nuestro sistema educativo, cuya muestra queda evidenciada en el Colegio en el que realizamos nuestra investigación.

Esto es patente desde los discursos educativos donde implícitamente se establecen diferencias entre las expectativas de rendimiento entre hombres y mujeres y en donde las ciencias también parecen estar sexuadas entre las “ciencias duras” y las “ciencias blandas”, perpetuando la división sexual del trabajo.

Tambièn se hace patente desde una comunicaciòn plagada de categorías sobre las expectativas de lo femenino: “la madre”, “la mamacita” “la buena”, “la mala”, “la abnegada” “la machona”, “la otra”, etc. en donde se evidencia claramente la relación mujer-maternidad y mujer-familia en un ámbito definitivamente domèstico y privado.

En contraste se habla de expectativas de lo masculino como “el audaz” “atrevido” “independiente” “con necesidad de descargue” “líder”, etc. ligadas estrechamente con lo público y una libertad de lo domèstico.

Los corredores, los patios y las aulas del Centro Educativo investigado, asi como las pràcticas familiares, estàn plagadas de discursos ambivalentes en donde un

sexismo benévolo le confiere a la mujer una especie de ganancia ideal de “centro afectivo de la sociedad” mientras la confronta a una polifuncionalidad cada vez màs exigente, sin reconocerle igualdad de aptitudes y capacidades.

Las reflexiones teóricas y empìricas que desarrollamos a lo largo de este trabajo coinciden con un imaginario colectivo en donde la maternidad y las relaciones afectivas son marcadamente femeninas ya acarrea nefastas consecuencias educativas, acadèmicas, curriculares, ocupacionales y profesionales.

El hecho de haber podido identificar algunas de estas situaciones ayudan a comprender la imperiosa necesidad de intervenir en el profesorado en cuanto modelo de sostenimiento o de cambio en los paradigmas sexistas.

Educar es preparar para la vida y mientras esta dimensión no se interiorice en los y las docentes, la realidad de las escuelas y los colegios podría quedarse estancada en una visión academicista o, peor aùn, de sometimiento a estructuras de poder en donde lo masculino lo ejerce y lo femenino lo nutre desde el ideal de la maternidad social.

Sin embargo, la inercia de lo institucional y la resistencia al cambio, parecen estar sucumbiendo a una

nueva generación que aunque sea de modo declarativo y débilmente reactivo, empiezan a rediseñar nuevos diálogos con la sociedad y la cultura en cuanto al concepto de gènero.

Nuestro trabajo expresa un análisis de la producción de la desigualdad en la orientaciòn acadèmica pero se hace necesario un análisis de la proyección de esa desigualdad en los curriculums expresos, ocultos y reasignados.

También un análisis en los espacios públicos ecuatorianos, en donde la conquista de los derechos humanos parece hacer consonancia con una perpetua conquista por la equidad de gènero, particularmente desde las mujeres, en donde parece primar una oposición a lo que existe y no una propuesta consolidada y verdaderamente articulada. Situaciòn que por demás evidencia, que aùn persiste una cultura femenina subalterna.

La equidad de gènero en nuestro país aparece con una tímida visibilidad de lo femenino y lo masculino en nuevos modelos, mientras en el campo educativo con un débil discurso que apenas trasgrede el sexismo establecido por décadas.

Este escenario se ve reforzado por una especie de vergüenza de las mujeres por parecer feministas, lo cual ha

significado una permanente desarticulación y fragmentación del movimiento femenino, cuya implicación para la orientaciòn acadèmica ha dejado a una Historia *sin* mujeres; a una Economìa *sin* mujeres; a una Polìtica *sin* mujeres y a una Ciencia *sin* mujeres.

Dicho escenario aparece en nuestra investigación como una secuencia de situaciones que nos acercan a los significados que han reproducido la discriminación y la exclusión por gènero desde varios ámbitos.

Nuestro trabajo nos ha permitido constatar que la categoría gènero condiciona todo el proceso educativo y que difícilmente concilian con los propósitos de la coeducación, reduciendo èsta a una concepción estrecha de educaciòn mixta que no se cuestiona ni intenta introducir correctivos.

La educación debe retomar su papel trascendente de crear las condiciones económicas, sociales, políticas y culturales que garanticen tanto a hombres como mujeres un acceso a iguales oportunidades, sensibilizando a la sociedad entera de la urgencia de un enfoque de equidad de gènero como un indicador del desarrollo humano.

Nuestra investigación nos permite partir de la aceptación de desigualdades “naturalizadas” desde las

diferencias biológicas para, desde dicho reconocimiento entender la fractura entre la ciencia y la feminidad; la autonomía y la maternidad; y, la afectividad y la masculinidad, entre otras.

En nuestra investigación pudimos demostrar que el gènero es una variable importante a la hora de educar formal e informalmente y que a diferencia de otros cambios, los cambios culturales requieren de tiempo y de rupturas valorativas que quizàs pongan en crisis a las sociedades y sufrimiento a sus actores.

Las nuevas generaciones estàn sufriendo dichos cambios, la masculinidad se ve confrontada a nuevos desafíos y la feminidad otro tanto. Las relaciones intragenèricas, la identidad sexual y los valores seràn, sin duda, los temas urgentes para el sistema educativo ecuatoriano.

III

MARCO TEÒRICO

3.- APROXIMACIÒN TEÒRICA

3.1 DELIMITACIÒN CONCEPTUAL

La orientaciòn acadèmica entendida en su sentido màs amplio, como una guía programada y sistemàtica, cuyo objetivo final es la realización personal y social de los aprendices, integra tanto la visión extra escolar como intra escolar.

Por ello, en este trabajo relacionaremos sociedad, familia y organizaciones educativas; de modo que podamos contar con un marco teòrico amplio, a la hora de interpretar nuestra investigación de campo sobre el impacto del gènero en la orientaciòn acadèmica de los alumnos y alumnas de segundo de bachillerato del Colegio Nacional de Puembo “Leonardo Maldonado”.

Sin duda, esta empresa es ardua y en muchos de sus aspectos, rebasarà los lìmites de esta investigación, por lo que nos concentraremos en sus aspectos màs relevantes.

Iniciamos entonces con una aproximación teórica y conceptual de varios términos que a la hora de desarrollar nuestra investigaciòn inciden de modo directo en cualquiera de nuestras conclusiones o propuestas.

3.1.1. LA ORIENTACION EDUCATIVA

Las tareas y enfoques con las que las Organizaciones educativas formales e informales han enfrentado a la orientaciòn educativa, dependen del modelo con la que èstas lo enfrenten, pero desde cualquier perspectiva es, sin duda, una pràctica relacional que atraviesa cada proceso académico.

La orientaciòn educativa implica el proceso de enseñanza y, como tal involucra a todo acto educativo desde todos sus escenarios, llàmense familiar, social y cultural hasta matices concretos como los estilos parentales, la programación acadèmica, la didáctica del aula y las relaciones interpersonales.

Pero ¿què es orientaciòn educativa? Al decir de Lidia Santana Vega, la orientaciòn educativa “Es la transmisión de criterios de valor que ofrezcan alguna guía a las personas en una cuestión escencial: què hacer con sus vidas.” (Santana V., 2007)

Este concepto nos permite clarificar la verdadera dimensión de la orientaciòn educativa, pues resalta las pautas de valoración implìticas en la educaciòn, es decir aquellas representaciones sociales que rigen el comportamiento y las actitudes de las personas.

Por ello, la orientaciòn educativa y acadèmica han estado sujetas a las transformaciones en la valoración social y cultural conforme las condiciones económicas, sociales, històricas, etc.

Desde este perspectiva, la orientaciòn educativa no es inmutable pues no es un proceso lineal acumulativo, sino un proceso dinàmico e inter dependiente, en donde los paradigmas sociales cobran relevancia, pues suelen ser el principal ingrediente de los valores sociales.

En otras palabras, la orientaciòn educativa y acadèmica responderàn a una construcción social de valores, en donde el gènero como unidad de análisis aporta muchos parámetros.

Para comprender esta dimensión, echaremos mano del constructivismo, pues este modelo nos permite entender claramente el papel del género en el proceso educativo.

En esta línea, la orientaciòn educativa responde al postulado básico de la psicologìa científica, cual es que “existen ciertos estados internos de los organismos que pueden ser tratados como representaciones mentales, mediante los cuales ellos almacenan información sobre el entorno, la que, combinada con los planes o fines que poseen, es la causa de sus comportamientos” [1]

Los planes o fines son las generalizaciones o representaciones que el individuo se hace del ambiente y por lo mismo, los elementos que van consolidando su estructura personal o mecanismo beneficioso para interactuar con el mundo circundante.

Esto quiere decir, que en la tarea de la orientaciòn educativa, la persona es la conjunción de dos papeles, el de receptora y el de creadora. Se desarrolla en la medida en que interactúa con el medio. Todo lo que tiene y lo que hace es una creación propia pero con la materia prima que le es suministrada desde su ambiente.

La responsabilidad del maestro y maestra, de las organizaciones educativas formales e informales queda resaltada en esta visión constructivista, pues será su gestión la que facilitarà un cambio o la mantención de paradigmas. Lo interesante de esta visión es que, tambièn

[1] Engel P, citado por Gallego Badillo, Rómulo, pág 188

queda evidenciado que los aprendices tienen su parte activa en este proceso.

Asi veremos como la orientaciòn educativa se debate entre el mantenimiento de los prejuicios sociales sobre el gènero y las demandas individuales respecto de la igualdad de oportunidades.

Cada aprendizaje personal està conectado con los estímulos que se presentan. Los cambios de esquemas, creencias, pensamientos y conceptos funcionaràn en la relación dinámica entre docente-aprendiz. El gènero será una de estas dimensiones.

En esta misma línea de revisión sobre el papel de la orientaciòn educativa, debemos resaltar que estamos, sin duda, en una época de contìnua transformación y de revisión de valores, tanto a nivel social como individual.

En la actualidad, el sistema económico y social imperante continùa asignando y reasignando sus valores y hacièndolos cultura.

La tecnología, las nuevas formas de gestión para mejorar la competitividad; la flexibilidad organizativa; la nueva visión de carrera; la heterogeneidad de los mercados; la reconversión laboral; la polivalencia y la plurifuncionalidad; la globalización de la economía y la

cultura, son solo ejemplos de la complejidad de nuestros tiempos.

Son tiempos difíciles en los que debemos preguntarnos ¿la orientaciòn educativa debe moldear a las nuevas generaciones en los valores que requieren los cambios empresariales y las estructuras económicas? O debe propiciar un autoconocimiento y una actitud reflexiva que desarrolle competencias analíticas frente a esta realidad?.

En este contexto, los estereotipos de gènero son un elemento a considerar, pues sin duda, èstos implican valores sociales, modelos sociales, pautas educativas y un fondo cultural que determina muchas de las pràcticas económicas y sociales.

Asi mismo, los estereotipos de gènero han determinado valores, creencias y juicios sociales sobre la masculinidad y feminidad. Han determinado creencias sobre poder y subordinaciòn; juicios sobre la pertinencia o no de ciertas actitudes; conceptos sobre roles y expectativas de grupo, etc.

Al respecto y en la actualidad, como un pequeño ejemplo, la ininterrumpida incorporación al trabajo de la

mujer ha puesto en discusión su rol social; su papel económico; sus aptitudes; sus proyecciones, entre otras situaciones y, por tanto, ha puesto en discusión también las pautas sociales de valor.

Estos cambios han emprendido otros en los que los valores sociales empiezan a conjugarse en el tan anhelado pero lento proceso de igualdad entre los sexos y una redefinición del papel masculino.

La orientaciòn educativa responde a estos nuevos paradigmas y, por tanto, desde la educación formal e informal aceptarà o rechazarà el desafío de terminar con los estereotipos, reflexionar sobre los roles o expectativas de gènero o seguir manteniendo los antigüos esquemas tradicionales.

Si la labor orientadora tiene como afán principal el de apoyar a una persona a comprenderse a sì misma, comprender su ambiente y relacionarse en èl, su objetivo se habrá perdido si no apoya a sus beneficiarios con una visión crìtica y reflexiva, desde la base de una racionalidad ética.[2]

En la actualidad con las nuevas conquistas sobre igualdad de gènero y las innumerables declaraciones

[2] La racionalidad ética incorpora la idea de que toda acción educativa comporta un asunto moral en donde la autonomía y el autoconocimiento de los aprendices y de los maestros ofrecen a la sociedad elementos de análisis frente a la realidad.

internacionales sobre la igualdad de los sexos, se han abierto enormes posibilidades, por lo menos teóricas, para construir este escenario de cambio.

El sistema educativo, que desde sus orígenes ha sido considerado una institución de generación de cambios sociales y culturales, se erige sin duda, como un gestor fundamental en esta dinámica.

Junto a èl, la familia al ser el primer y màs importante agente socializador de las personas, integra junto a la sociedad, este triangulo de actores que requieren de análisis a la hora de investigar el impacto del gènero en la orientaciòn educativa.

3.1.2. EL DOCENTE Y LA ORIENTACIÒN ACADÈMICA

El proceso de humanización que pretende la educación, implica una acción dinámica del sujeto que aprende con los demás y su entorno. Esta situación supone una escala de valores traducida en una secuencia de conocimientos, herramientas y metodologías.

La organización de este proceso està plasmada en la orientaciòn acadèmica, la misma que responde a políticas gubernamentales e intra organizacionales. Esto es lo que conocemos como educación formal.

¿A què llamamos educación formal? Para que un proceso educativo sea formal, se requiere que èste sea explícitamente intencional y que sea desarrollado de forma estructurada y sistemática, conforme planes nacionales e institucionales. Dichas características son las que determinan la validez de sus titulaciones.

Lo académico entonces representa la concreción de un concepto educativo amplio, que recoge las influencias no explìcitas del contexto y que materializa la tarea de educar.

Al respecto y, por considerarlo extremadamente didàctico a la hora de comprender la orientaciòn acadèmica de una organizaciòn escolar, tomaremos la visión sistémica de la educación.

Recordemos que según la teoría de sistemas, èste “es un conjunto de elementos dinámicamente estructurados, cuya totalidad genera unas propiedades, que, en parte, son independientes de aquellas que poseen sus elementos por separado” (Feixas, 2007)

Este concepto nos permite concluir que para comprender a un sistema, no basta con conocer sus elementos, sino que se hace necesario comprender las interacciones y, sobre todo, las propiedades de la totalidad.

Lo académico se perfila como un subsistema que representa la concreción de la dinámica entre el Estado, la sociedad, las organizaciones educativas no formales, los aprendices, los maestros, las organizaciones escolares, etc.

Por ello, vamos a analizar la orientaciòn acadèmica como una relación interdependiente.

En esta relación, sobresale el papel del educador y su función.

> *“….la función del profesor no se limita a “enseñar”, sino que debe orientar, planificar, socializar, dinamizar, organizar, seleccionar y elaborar recursos, evaluar; etc.; en definitiva, todo aquello que es preciso para intervenir sobre la personalidad del aprendiz como sujeto personal y miembro de una comunidad…”* (Sarramona J. , 2000)

Si analizamos esta postura, podemos determinar que la orientaciòn acadèmica es el marco de la principal tarea del educador y que èsta, a su vez, integra lo formal y lo subjetivo del docente.

Los y las docentes se implican personalmente en el acto educativo. Sus funciones propiamente didácticas son un corolario de su personalidad y su conocimiento científico.

Las herramientas que utilice, la metodología e incluso la misma comprensión del tema, son partes de una integración mayor que ocurre en su comprensión de su “sì mismo” y de su rol como docente.

Esto quiere decir que las creencias, ideas, pensamientos, motivaciones y expectativas personales de los docentes, matizan su labor acadèmica. Asi mismo, la matizan sus cualidades personales como la tolerancia, la creatividad, la apertura de ideas, el compromiso personal con respecto a valores, principios, etc.

Podemos entreveer de este modo la complejidad de la orientaciòn acadèmica, dados los dos sujetos principales: maestro-aprendiz. Pues en esa interacción se encuentran sus perfiles psicológicos y sus relaciones en el complejo entramado de los subsistemas y el macrosistema.

Entramado de un sistema abierto en donde la orientaciòn acadèmica se ve afectada por la entorno, convirtiendo a la educación y a las organizaciones escolares en los foros por excelencia, de creaciòn de cultura.

Todos los elementos de la ideología de gènero son partes activas de este proceso educativo, pues se encuentran interiorizadas en todos los actores de la orientaciòn acadèmica, desde el Estado pasando por las organizaciones sociales hasta la reflexión sobre el curriculum y las actitudes de maestros y aprendices.

La orientaciòn acadèmica se erige entonces, como un instrumento simbólico, que frente a la comunidad de aprendices, representa la posibilidad de construir, mantener o transformar la cultura, sus estereotipos, roles, creencias, etc. por medio de la enseñanza de conocimientos y valores.

Las ciencias son instrumentos mediadores de esta orientaciòn acadèmica en donde resalta la interacción profesor-alumno.

Por último, mencionaremos otro de los elementos de la orientaciòn acadèmica, este es el curriculum, es decir la programación y objetivizaciòn de los fines y objetivos educativos y académicos.

El curriculum es por decirlo de manera directa, el punto de encuentro entre todos los complejos relacionales que hemos detallado en este acápite, sobre todo en el caso de los currìculums ocultos y reasignados.

Sobre este tema nos encargaremos màs adelante, dada su importancia en nuestra investigación.

3.1.3. SEXO Y LA IDEOLOGÌA DE GÈNERO

Conforme la generalización del tèrmino gènero, èste ha sido erróneamente confundido con sexo, por lo que se hace necesario puntualizar sus diferencias.

Desde una perspectiva biológica, el sexo de una persona està determinado por los cromosomas sexuales, las hormonas sexuales, la anatomía sexual y las características sexuales secundarias.

Pretender comprender la sexualidad de un individuo con la sola característica biológica, es por demás incompleto, pues existen factores psicológicos, sociales y culturales que determinaran su comportamiento sexual.

Estos otros aspectos engloban la llamada ideología de género que implica tanto la identidad de gènero, las actitudes de género, actitudes del rol sexual, sexismo, comportamientos masculinizados y feminizados, etc. y que refieren el conjunto de actitudes acerca de los roles y responsabilidades considerados apropiados para hombres y mujeres.

Asi la identidad de gènero representa la convicción personal y privada que tiene la persona sobre su pertenencia al sexo femenino o masculino. Un concepto que engloba la autopercepciòn y el esquema del Yo.

Por otro lado, el rol o papel de gènero, es la expresión de la feminidad o la masculinidad conforme las pautas sociales y culturales a las que pertenece.

Estos procesos se consolidan por medio de la *socialización diferencial, que la* evidencia el niño y la niña desde pequeños, por medio de las influencias socio ambientales y las construcciones propias de una interacción bio psico social que durarà toda la vida.

El seximo por otra parte, contempla la discriminación de un gènero por ser tal. Existe un sexismo hostil que implica una actitud abiertamente negativa hacia uno de los géneros y un seximo benévolo, que se define como un conjunto de actitudes hacia uno de los géneros matizado con tintes positivos.

Un ejemplo del primero sería una actitud agresiva frente a una mujer por considerarla subordinada a un hombre, exigiendo determinadas actitudes; mientras un ejemplo del segundo, sería el mismo estereotipo pero con el reconocimiento de la mujer como un recurso valioso en la

sociedad que requiere protección del hombre para mantenerla como sujeto clave para el amor y la familia.

Ser mujer o ser hombre dependerá entonces, de muchos aspectos que requieren análisis y aunque las diferencias biológicas son objetivas e irrefutables, por sì mismas, no son suficientes.

Concluimos entonces que el sexo se refiere a las características biológicas, fisiológicas y genéticas de las personas mientras que gènero es un tèrmino que nos permite explicar las diferencias sociales, culturales y psicológicas entre hombres y mujeres y analizar su perspectiva histórica y cultural.

3.1.4.- DIVISIÒN SEXUAL DEL TRABAJO

La división sexual del trabajo se expresa en la concentración de las mujeres en las tareas de reproducción y en el ámbito domèstico y privado; mientras que los hombres se desarrollan en el ámbito público.

El concepto refiere a la presencia en las sociedades, de una ocupación diferencial entre hombres y mujeres en todos los espacios de producción y de servicios.

Este concepto ha sido enfrentado desde varios enfoques. Existen posturas que consideran que la división sexual del trabajo proviene de factores innatos o por diferencias naturales de aptitudes, preferencias y capacidades.

Dichas posturas, naturalizan la división y la diferencia entre sexos, creyendo que la maternidad individual y social de la mujer es un aspecto de innegable condicionamiento a la hora de elegir sus ocupaciones. [3]

Otros enfoques, menos tradicionales, consideran que èste es un aspecto que refuerza y perpetúa los sistemas de poder y la subordinaciòn femenina en sociedades capitalistas patriarcales.

Al referirnos a tal división, para efectos de esta investigación, nosotros nos referiremos a la división sexual del trabajo como una construcción social que evidencia una incongruencia entre la necesidad técnica y especializada del trabajo ante los estereotipos y roles de gènero.

La orientaciòn acadèmica en este tema es de indudable importancia, pues desde la educación formal, sostiene esta

[3] Estas perspectivas identifican a la maternidad como el rol natural de la mujer. Un fenómeno que determina que la mujer debe enfrentar la concepción, la gestación, el parto, la lactancia y la crianza y cuidado de la familia, por lo que debe acceder a una división de trabajo que asegure estas funciones. Estas posturas entrañan una falacia, toda vez que la maternidad y su rol no agota a la mujer como tal.

división sexual del trabajo con base en organizaciones curriculares y de àreas acadèmicas de sustento sexista.

En el Colegio y como antecedente de la división sexual del trabajo encontraremos a la división sexual de las ciencias.

3.1.5.- FEMINIDAD Y MASCULINIDAD.

Existen rasgos propios del gènero?

Si escuchamos rasgos como competitivo, agresivo, asertivo, dominante, poco sensible, objetivo, pràctico, con seguridad coincidiremos que èstas son algunas de las cualidades que se consideran tìpicamente masculinas en nuestra sociedad.

Por otro lado, si escuchamos rasgos como pasividad, débilidad, sensibilidad, frágilidad, emotividad, empatìa, cooperación, nos estaremos acercando a las cualidades consideradas femeninas.

La mayoría de las personas, incluso antes del nacimiento de una persona, piensan que hombres y mujeres son diferentes y que, parte de la educación y el trato que se les debe proporcionar, depende de estas diferencias.

Como reflejan algunos estudios, muchos de estos rasgos provienen de la intervenciòn parental y escolar.

Weitzman en 1975 y Long Laws en 1979 asi lo demostraron, pues ambos autores encontraron en sus investigaciones, que los padres responden de diferente manera a sus hijos dependiendo del sexo. Asi desde pequeñas, los padres reaccionan con màs atención a las expresiones emocionales de las niñas y le propician actividades que desarrollan dependencia y pasividad, Al contrario que a los hombres, a los que se les otorga màs libertad de movimientos y se les permite mayor independencia. (Masters, 1994).

Estudios posteriores han descubierto también que los padres suelen utilizar palabras màs cargadas emocionalmente con las niñas que con los niños.

Por ejemplo, se ha descubierto que los padres y en general, todos los adultos, tienden a hablar màs sobre el mundo emocional con las niñas que con los niños. Las madres conversan y usan màs términos emocionales con sus hijas y les expresan un espectro de emociones mucho màs abundante que con sus hijos varones. (Adams, Kuebli, Boyle, y Fivush, 1995; Brody y Hall, 1993; Dunn, 1990; Fivush, 1991, 1998; Fivusch, Brotman, Buckner y Goodman, 2000). Citados en (Sànchez, 2008)

La escuela también apoya dichas diferenciaciones a la hora de educar. Por ejemplo, algunos estudios demuestran que los profesores consideran que los niños son màs agresivos y se les tolera ciertas actitudes violentas màs que a las mujeres.[4]

Asi mismo en la escuela, se considera que las mujeres requieren mayor verbalización de sus emociones en relación a sus compañeros varones.

Estas investigaciones permiten advertir que el origen de muchos de los rasgos considerados tìpicamente femeninos o tìpicamente masculinos, se encuentran definidos desde la infancia y proceden de la socialización e integración de normas sociales y culturales

Desde estas desigualdades en la educación y en las pautas de socialización se desarrollaran asi mismo actitudes diferentes, expectativas diferentes y preferencias también diferentes entre hombres y mujeres. En otras palabras, los rasgos considerados femeninos y masculinos se construirán y reconstruirán dependiendo del entorno educativo del individuo.

La masculinidad y la feminidad se erigen como representaciones excluyentes. Una suerte de dicotomía para la interpretación de categorías culturales y sociales.

[4] Se puede ver las investigaciones realizadas por Marta Rovira en España y que son explicitadas en varias publicaciones en la web.

Reconociendo esta realidad, los primeros grupos feministas trabajaron el gènero desde una visión de subordinaciòn femenina ante el poder masculino, pues muchas de estos rasgos o cualidades estereotipados también incluyen elementos de dominio.

Por un lado, la masculinidad como sinónimo de poder, competitividad, potencia sexual y virilidad. Una suerte de agresividad constante que le confiere per se, la dominación social, política y cultural.

Una masculinidad “dura” que, por muchos años, representò a un hombre agresivo, insensible, copulador de la mujer y de la sociedad, incapaz de sentir cierto sentimentalismo, sin caer en una vergonzosa feminización.

En esta línea, la masculinidad implicò poder y la historia asi lo demuestra en las sociedades patriarcales en las que existe una especie de reverencia a la figura del hombre fuerte, valiente, seductor, reproductor, asertivo, desafiante, con suficiencia económica y sobre todo, con poder social y político.

Por otro lado, la feminidad fue por muchos años conceptualizada desde la oposición a la masculinidad, representa ese otro a quien el hombre cuida; a quien el

hombre provee; a quien el hombre seduce; a quien el hombre copula; y, a quièn el hombre domina.

En la actualidad, la feminidad al igual que la masculinidad se definen como "*construcciones culturales que se reproducen socialmente y que, por ello, no pueden definirse fuera del contexto en el que se inscriben*." (Gamba, 2009)

La feminización y masculinización de los campos científicos, de profesiones, de ocupaciones, etc. son corolarios de esta reproducción del colectivo social.

Con estas aclaraciones, podemos entender la diferencia entre sexo y gènero de una manera màs completa, asi como identificar los términos que usaremos a lo largo de este trabajo de investigación.

3. 2.- DIFERENCIAS ENTRE HOMBRES Y MUJERES.-

¿Existen diferencias estructurales y/o funcionales entre los sexos? ¿las concepciones sobre masculinidad o feminidad se han construido a base de diferencias naturales?. ¿la biología es diferente en hombres y mujeres? ¿el ambiente ha determinado una diferencia natural entre los sexos?

¿existen diferencias aptitudinales entre los sexos basadas en diferencias estructurales?.

Estas preguntas son simples ejemplos de lo que podemos indagar acerca de las diferencias entre mujeres y hombres, y han constituido el punto de partida de muchas de las investigaciones que existen en este campo y que en la actualidad siguen inspirando a estudiosos del tema.

Nuestro nivel de análisis apuntarà a la relación entre estos cuestionamientos y el funcionamiento neurobiológico y antropológico.

3.2.1. LOS APORTES DESDE LA CIENCIA EXPERIMENTAL.

Partamos por delimitar nuestro análisis, pues nos interesa el campo de las diferencias de gènero desde las Ciencias experimentales, para desde este punto de partida, poder analizar cuàl es la incidencia de las mismas en las aptitudes y capacidades de hombres y mujeres.

En este campo actùa la Neurociencia, la Psicologìa Evolutiva y la Genètica del Comportamiento. La primera investigarà el funcionamiento cerebral por medio de sus estructuras y sus funciones; mientras las dos últimas,

trataran de explicar las diferencias desde la evolución de comportamiento utilizando los principios de la selección natural y la relación entre los factores genéticos y los ambientales.

Los estudiosos de este tema, se han valido de técnicas de medida para registrar el funcionamiento cerebral, ya sea por medio del análisis de la actuación de los hemisferios cerebrales, su actividad eléctrica o el consumo de energía.

Por ejemplo, el estudio de la actuación de los dos hemisferios cerebrales, ha permitido constatar con precisión, la especialidad de los mismos respecto de estímulos específicos.

Al respecto, ahora conocemos que la información que el hemisferio izquierdo procesa con mayor eficiencia, es la información lingüística; mientras que, el hemisferio derecho procesa màs eficazmente la información figurativa.

Estas investigaciones han dado base para nuevos estudios que tratan de explicar el fenómeno de las aptitudes, las capacidades, la inteligencia, los comportamientos y las actitudes individuales y de grupo.

Estos estudios son enfocados desde varias teorías, las mismas que resumiremos enseguida de la manera màs sucinta, pues el tema es amplio y complejo.

Teorìas factoriales. Se basan en las propiedades o dimensiones que se deben considerar para describir el comportamiento inteligente traducido en estructuras. La manera que usan para definir un rasgo psicológico son los factores, los mismos que se expresan en términos matemáticos.

El desarrollo de una teoría factorial supone el diseño y aplicación de pruebas psicológicas; el registro de los datos que se organizan en matrices de datos y de correlación. Estas matrices, por medio de la técnica de análisis factorial, producen los factores.

Estos factores, a su vez, se convierten en datos matemáticos que representan rasgos psicológicos, capacidades diferenciales, etc. El DAT o test de aptitudes diferenciales es uno de los instrumentos aplicados por estos teóricos.

Teorìas Cognitivas.- Estas complementan a las factoriales, buscando comprender la dinámica de las estructuras que las primeras buscan identificar.

En otras palabras, buscan comprender el còmo funcionan los componentes de la inteligencia humana, de las aptitudes, las capacidades y los comportamientos.

Su materia prima son los procesos y las estrategias cognitivas asi como las representaciones mentales que actúan en el rendimiento de una persona y de un grupo.

Teorìas Biològicas.- Parten de entender que cualquier capacidad humana posee un correlato biológico que la explica.

Se apoyan en las teorías de la evolución, es decir en el proceso de la selección natural que actùa en la población humana por una serie de mutaciones genèticas que buscan la adaptación y la supervivencia.

El estudio de las relaciones entre las teorías factoriales, cognitivas y biológicas han servido para descubrir las relaciones entre los procesos cognitivos y la actividad cerebral y hormonal. Estos estudios son los que nos permitirán explorar el mundo de las diferencias entre hombres y mujeres

Las investigaciones a las que nos referiremos en esta investigación responderán a estas teorías y sus relaciones.

Vale señalar que estos estudios se inician por medio de una selección de muestra poblacional para luego realizar las mediciones de las variables de dicha muestra. Por último, se ofrece un análisis estadìstico que visualiza los resultados de la investigación. La replicabilidad de estos estudios avalan su validez y confiabilidad.

3.2.2. HOMBRES Y MUJERES DESDE LA PSICOLOGÌA DIFERENCIAL

El estudio científico de los grupos humanos parte de la Psicologìa de las diferencias individuales, lo que nos alerta sobre sus conclusiones, pues como lo han dicho numerosos autores, èstas no representan conclusiones definitivas y poseen un lìmite con respecto a las diferencias individuales.

Sin embargo, han permitido a los científicos e investigadores encontrar diferencias estadísticas que, con la salvedad que hemos anotado, permiten comparar estudios y buscar contestación a varias preguntas, entre ellas, con la que hemos iniciado este acápite.

Los primeros estudios sobre las diferencias entre hombres y mujeres inician en la década de los 50s con los estudios clásicos de Anne Anastasi para 1958; de Leona

Tayler en 1965 y de Eleanor Maccoby en 1966. Estas autoras coinciden en sus investigaciones al encontrar que los hombres tienen mejores puntuaciones en pruebas de razonamiento aritmético, razonamiento mecànico y de aptitud espacial mientras que las mujeres registran mejores puntuaciones en aptitud verbal general, deletreo, uso gramatical del lenguaje, memoria rutinaria o mecánica y en velocidad perceptiva, aunque encontraron diferencias por variable edad.

Al respecto en 1974, Maccoby y Jacklin concluyeron que sin importar la edad:

- Los hombres son superiores en tareas de información general mientras las mujeres lo son en tareas de velocidad perceptiva, memoria rutinaria o mecánica para material verbal, pero no en memoria para números y objetos.

- Las diferencias en aptitud verbal, matemática y espacial no presentaban constancia a diferentes edades. (Maccoby E. y Jacklin, 1974)

Vale señalar con respecto a estos estudios que una década después, los estudios de James R. Flynn en 1987

demostraron que existen ganancias generacionales en las diferentes aptitudes, lo que se conoce como “efecto Flynn”.[5]

Los estudios que hemos resumido han sido revisados por otros investigadores, quienes han matizado tales resultados, estableciendo por ejemplo que en tareas verbales no existen mayores diferencias entre los sexos, registrándose pequeñas diferencias a favor de las mujeres en comprensión lectora (Martin, 1987) y que èsta desaparece hacia los 20 años de edad. (Mullis, 1987).

> *En los datos de estandarización del DAT se ha observado un una ventaja de las mujeres en lo que se refiere a aptitudes de deletreo y uso gramatical del lenguaje. En el caso de las tareas de deletreo, la ventaja de las chicas aumenta con la edad, mientras que en el uso gramatical del lenguaje la ventaja de las chicas se mantiene aproximadamente al mismo nivel (Feingold, 1992). Las mujeres parecen superar a los hombres en tareas de fluidez verbal (Schaie y Hertzog, 1983), pero no hay diferencias en tareas de razonamiento verbal (Feingold, 1988). (Colom Marañon, 2005)*

[5] Gracias a estos estudios se ha podido iniciar investigaciones que buscan encontrar las variables en dicho efecto, abriendo campo a estudios sobre la incidencia de las mejoras educativas en las nuevas generaciones. Puede investigarse màs sobre este tema en los estudios de Colom Andres Pueyo y Juan Espinosa en 1997.

En estudios màs recientes sobre el DAT se ha encontrado que, consistentemente, los varones superan a las mujeres en razonamiento mecànico, aunque como habíamos señalado, el efecto Flyn parece estar reduciendo dichas diferencias en las últimas generaciones.

Feingold ha encontrado que las mujeres demuestran mayor velocidad perceptiva que los hombres en el DAT y Minton y Schneider han corroborado en sus estudios en 1985 que las mujeres superan a los varones en tareas de motricidad fina mientras los hombres las superan en velocidad y coordinación de movimientos corporales asi como en pruebas de tiempos de reacción frente a estímulos visuales y acústicos. (Minton, 1971)

Es importante señalar que estas diferencias por sexo han sido estudiadas transculturalmente, encontrándose que existe una consistencia en los datos en cuanto a una equivalencia entre mujeres y hombres en capacidad verbal y una diferencia a favor de los hombres en capacidad numérica y espacial.

Alan Feingold, como hemos visto uno de los investigadores màs prolíficos de este tema, concluye que las diferencias existentes entre los dos sexos, se deben a la interacción de factores biológicos y culturales.

Siguiendo a este autor, parece ser que una vez màs la discusión teórica entre ambiente y biología ha quedado superada, pues se admite que ambas son partes de un proceso dinàmico y de constante influencia.

Pero què diferencias biológicas o estructurales estarían en la base de estas discrepancias entre hombres y mujeres?

3.2.3. DIFERENCIAS NEUROBIOLÒGICAS.-

Tenemos cerebros diferentes?

Nos parece interesante iniciar con la declaraciòn de la profesora María José Barral.

> *Nacemos con cerebros diferentes, pero el cerebro humano es muy inmaduro al nacer y no termina de madurar hasta bastantes años más tarde, de modo que las condiciones ambientales también nos hacen diferentes. Las diferencias tienen causas genéticas, hormonales y ambientales, y todas son igual de importantes*. (Pèrez, 2006)

Como vemos, aunque la ciencia busca incesantemente contestar a la pregunta con la que hemos iniciado este

acápite, no ha podido probar modo fehaciente, que la sola estructura implica diferencias.

Podrìamos preguntarnos ¿Què es un cerebro solo? ¿Acaso un funcionamiento neuronal, una interacción hormonal o una reacción biológica nos permite entender el pensamiento, las actitudes, los sentimientos? ¿Hay alguna estructura para entender las funciones psíquicas superiores?.

Respecto de estos cuestionamientos, hay que aclarar que las diferencias encontradas hasta ahora, no concluyen una correlación directa entre la estructura y las aptitudes o la inteligencia. Aùn màs cuando desde la Psicologìa evolutiva, toda estructura biológica responde a una adaptación ambiental, sujeta a cambios.

Sin embargo, las diferencias existen, con la salvedad señalada en el párrafo anterior. Conforme señala Legato *"desde que estamos en el ùtero materno hasta que exhalamos el último suspiro, recibimos información a través de un cerebro femenino o masculino, con una composición química, anatomìca, riego sanguíneo y metabolismo muy distintos"* (Legato, 2006)

Pero cuàles son esas estructuras biològicas diferentes?

Iniciemos señalando que las diferencias morfológicas y funcionales inician desde la fertilización, seguidas por la diferenciación gonadal y, luego, manifestada en el fenotipo masculino y femenino en la pubertad.

En el Sistema Nervioso Central el efecto hormonal en cada sexo implica:

- Diferencias ultraestructurales celulares o sinàpticas.
- Diferencias en la organización sinàptica
- Diferencias en el volumen de grupos definidos de células.

Especìficamente con respecto al cerebro, indicamos a continuación, las principales diferencias:

El peso del cerebro es 15% menor en las mujeres en comparación a los hombres. Esto sugirió en un pasado, la supuesta inferioridad intelectual de las mujeres. En la actualidad se conoce que aunque existe esta diferencia en tamaño, el número de células cerebrales están agrupadas con mayor densidad en el caso de las mujeres. (Nanclares, 2008)

Vale señalar que aunque los cerebros de los hombres tienen mayor volumen que el de las mujeres, esta diferencia se refiere màs a los hemisferios cerebolosos que a los hemisferios cerebrales.

Tambièn se ha descubierto que existe una diferente conexión entre los hemisferios cerebrales, siendo el cerebro masculino màs lateralizado o con mayor asimetría en relación al cerebro femenino. (Rubia, 2007)

En contraste, una de las mayores estudiosas del tema, la antropóloga americana, Hellen Fischer ha encontrado que el cuerpo calloso es màs grueso en las mujeres que en los hombres, lo que determinarìa una menor lateralización en las mujeres. (Fischer, 2000)

Al respecto se han detectado que las regiones callosas anteriores son de mayor tamaño en los varones y las regiones callosas posteriores de mayor tamaño en las mujeres, con un splenium calloso de mayor amplitud en el sexo femenino. Vale aclarar que la creencia de que el splenium es mayor en la mujer que en el hombre, no se ha visto confirmada aùn de forma concluyente.

Asi mismo se conoce que las mujeres poseen menor sustancia blanca cerebral pero mayor volumen en el hipocampo y del caudado, asi como poseen un planum temporal màs bilateralizado o de menor asimetría que en el caso de los hombres.

Otra diferencia estructural apunta a que la comisura anterior es de mayor tamaño en el sexo femenino y que las

regiones anteriores del hipotálamo es dos veces mayor en los hombres que en las mujeres.[6]

Tambièn las mujeres distinguen màs colores por presencia de mayor cantidad de fotoreceptores en los conos retinianos asi como posee mejor vista periférica por tener màs esclerótica.

Se ha detectado tambièn que la conectividad entre los hemisferios cuenta con mayor energía cerebral en las mujeres en comparación con los hombres, ofreciendo una ventaja a las primeras en cuanto al procesamiento de informaciòn. [7]

Al respecto, segùn una investigación en la Universidad de Yale, las mujeres utilizarían las neuronas de ambos hemisferios cuando realizan tareas de destreza verbal mientras que los hombres únicamente usarìan el hemisferio izquierdo. [8]

Segùn el psiquiatra Mark George, de la Universidad de Carolina del Sur, estas conclusiones de mayor lateralización cerebral en los hombres, podrían indicar el por què los hombres tienen màs aptitud de realizar tareas que requieren interés focalizado.

---

[6] Para mayor información de estas diferencias neuroanatòmicas se puede revisar el cuadro comparativo que consta en la página web de neuropsicología, http://www.neuropsicol.org/Np/sexual.htm (Revista)

[7] Los estudios en personas con lesiones cerebrales han demostrado que los hombres con lesión en el hemisferio izquierdo tienen dificultades para realizar test verbales. Estas dificultades no se registran en la misma proporción en el caso de mujeres con las mismas lesiones.

Con respecto a la amígdala, Larry Cahill, profesor de neurobiología y comportamiento en la Universidad de California en Irvine y Lisa Kilpatrick, han encontrado en sus investigaciones, que la amígdala se comporta de forma diferente en hombres y mujeres mientras se encuentran en reposo.

Estos autores afirman que en los hombres, la amígdala derecha es màs activa que la izquierda y muestra màs conexiones con otras regiones del cerebro. Al contrario de las mujeres, en las que la amígdala izquierda, es la que se conecta con las demás regiones cerebrales.

Estos resultados darìan cierta luz para entender por què las mujeres son màs propensas a la depresión o sufren de colòn irritable màs que los hombres. (Ciencia, 2009)

Asi mismo, esta investigación en la Universidad de California, sugiere indicios que confirman que las mujeres y hombres, difieren en la forma de interconectar el cerebro, con cierta predominancia del hemisferio izquierdo en las mujeres y del derecho en los hombres.[9]

[9] Los investigadores usaron Tomografía por Emisión de Positrones (PET) para la exploración del cerebro de 72 adultos sanos (36 hombres y 36 mujeres), diestros (no zurdos). En los hombres, la amígdala del hemisferio derecho mostró más conectividad con regiones del cerebro como la corteza visual y el estriado. Por el contrario, la amígdala izquierda en las mujeres se conectó más a regiones como la corteza insular y el hipotálamo. El hallazgo llevó a un descubrimiento inesperado: muchas áreas del cerebro que se comunican con la amígdala en los hombres están involucradas en la respuesta al entorno externo. Por ejemplo, la corteza visual es responsable de la visión, mientras el estriado coordina las acciones motoras.

Con respecto a la amígdala, los estudios sugieren que muchas áreas del cerebro que se comunican con la amígdala en los hombres están involucradas en la respuesta al entorno externo y en coordinación a las acciones motoras. A la inversa, muchas regiones que se conectan a la amígdala del hemisferio izquierdo en las mujeres, controlan aspectos del entorno en el interior del cuerpo.

Le Vay ha determinado también diferencias en un conjunto celular del hipotálamo, que triplica su tamaño en los hombres en relación con las mujeres. Sin embargo, este autor resalta que la diferencia màs notoria entre hombres y mujeres es la región preòptica del hipotálamo, encontrándose en el hombre una cantidad de células que duplican a la de las mujeres. (Le Vay, 1995)

Cabe señalar también que, los científicos también encuentran diferencias funcionales debido a la acción de las hormonas masculinas y femeninas. Las mujeres son sujetos de mayores variaciones en los niveles de estrógenos y progesterona, mientras que los hombres experimentan cambios del nivel de testosterona durante las estaciones del año y durante el dìa.

A la inversa, muchas regiones que se conectan a la amígdala del hemisferio izquierdo en las mujeres controlan aspectos del entorno en el interior del cuerpo. Tanto la corteza insular como el hipotálamo, por ejemplo, reciben señales de los sensores interiores del cuerpo. Investigadores de la Universidad de Vanderbilt y del Centro Médico para Veteranos en Minneapolis también participaron en este estudio.

3.2.4. DIFERENCIAS COGNOSCITIVAS Y SOCIO CULTURALES

Cuàles son las implicaciones que estas estructuras comportan frente al comportamiento, aptitudes y preferencias de hombres y mujeres.

La respuesta no es tan clara. Los investigadores prefieren señalar algunas aproximaciones en el tema y de forma mayoritaria, coinciden en que aunque la biología y la evolución, pueden dar una explicación tanto para los puntos en común como para las diferencias entre los sexos, aùn falta mucho camino por recorrer.

La diferencia estructural no necesariamente es al mismo tiempo una diferencia funcional. Ademàs dada la plasticiad cerebral y la evolución de nuestro cerebro frente a la adaptación, no queda clara la línea divisoria entre la biología y la cultura, entre la genética y el ambiente.

Incluso, los autores màs extremistas se muestran tìmidos a la hora de plantear la resolución definitiva a estas cuestiones.

Sin embargo, trataremos de dar algunas luces al respecto, siempre con la perspectiva de detectar posibles

razones estructurales para efectos de nuestra investigación, es decir a las capacidades y aptitudes diferenciales.

Iniciemos con las aseveraciones del doctor Milton Diamond, quien señala que las diferencias estructurales y funcionales desde los neonatos ya implican una diferencia entre los sexos.

Asi en la percepción visual del movimiento, el color y la forma, los hombres tenderìan a juguetes de mayor movimiento y de mayor estìmulo visual y auditivo en contraste con juguetes menos estimulantes en el caso de las mujeres. (Diamond, 1997)

Los estímulos visuales serìan, en el caso de las mujeres màs apetecidos a la hora de buscar entretención, pues como habíamos señalado en el acápite anterior, èsta tiene órganos sensoriales màs organizados y agudos y, distingue màs colores y posee mejor visión periférica. Esto también determinarìa su capacidad de percibir màs detalles en las cosas y en los gestos de sus interlocutores.

Con respecto a la mayor lateralización o asimetría funcional de los hombres, esta parecerìa explicar la capacidad masculina para abstraerse de la realidad, dotándole de lo que se conoce como pensamiento lineal; es decir, la facilidad de concentrarse en algo concreto sin

distracción por estímulos externos. Como señalan Allan y Barbara Peace, el hombre enfrascado puede estar alejado completamente del entorno. (Peace, 2003)

Esta situación podría ser la base de la mejor aptitud en razonamiento mecànico o en tareas de alta concentración que presenta en los test de aptitudes.

Por otro lado, parece que la asimetría cerebral masculina podría explicar su mayor habilidad visoespacial.

Dicha habilidad viso espacial también estaría involucrada en su capacidad de distinguir con màs facilidad que las mujeres, entre figura y fondo, asi como la mayor facilidad para hacer girar objetos mentalmente, interpretación de mapas y percepción espacial.

Algunos autores encuentran que esta habilidad podría deberse a la necesidad que, por su rol social, tuvieron que desarrollar al recorrer largas distancias cuando salìan de caza. Los ancestros masculinos tuvieron que enfocar un punto en el espacio para acertar con la lanza, la flecha o la piedra y poder cazar, obviando el entorno.

Esta asimetría cerebral también determinarìa el pensamiento masculino que al estar lateralizado, dependerá de que su dominancia sea izquierda o derecha.

> *Teniendo en cuenta que el 93% de los hombres son diestros, el hemisferio dominante es el izquierdo a través del cual maneja procesos lógicos, realiza inferencias analíticas y las deducciones siguen el modelo de pensamiento lineal por flujograma, ciñéndose asi al clásico patrón de estìmulo-respuesta.* (Màrquez L., 2009)

Esta situaciòn explicarìa las pràcticas lingüísticas de los hombres, cuyos contenidos son màs concretos y de menos palabras comparando con las pràcticas de las mujeres.

Asi mismo por la dominancia de su pensamiento lógico y ordenado, los hombres registrarìan menor apertura en su perspectiva, incidiendo este hecho, en la expresión de sus ideas de modo corto y concreto.

Vale indicar que estas diferencias se han encontrado en todas las culturas y se piensa que son el resultado de la exposición a andrógenos durante el desarrollo prenatal y que variarían con las fluctuaciones hormonales. [10]

Con respecto a las mujeres, el cuerpo calloso de la mujer al ser comparativamente màs grande que el del hombre y siendo el canal de información que conecta las àreas

[10] Los estudios en hombres mayores con una decaída en la testosterona , parecen recobrar esta habilidad cuando reciben dosis de la misma.

corticales de los dos hemisferios, parecerìa ser el responsable de la menor lateralización cerebral de la mujer.

Esto podría explicar la razón de que las mujeres puedan simultáneamente realizar varias tareas al mismo tiempo. Hellen Fischer encuentra que esta diferencia puede estar asentada en el rol de las mujeres en la crianza de los niños por cientos de generaciones. (Fischer, 2000)

Tambièn explicarìa el por què sus procesos de pensamiento siguen el patrón de funcionamiento circular. Esto es, expresando varias reflexiones entre un número significativo de variables. Lo cual nos permite entender su discurso prolijo en detalles.

La menor asimetría funcional en las mujeres, también podría explicar la simultànea incorporación a los procesos del habla y el pensamiento del procesamiento de sus emociones.

Asi mismo, la diferencia encontrada en la baja lateralización de las mujeres asi como en la presencia de mayor materia gris en el hemisferio izquierdo, podrían ser los responsables de una mayor destreza verbal del sexo femenino frente al sexo masculino.

Como afirma la doctora Brizendine, las mujeres serìan mucho màs hábiles para decodificar la comunicaciòn. Esta habilidad podría deberse a las diferencias que èsta posee con respecto a la amígdala y al hipocampo con relación a los hombres. (Brizendine, 2007)

La diferencia en la comisura anterior, que en las mujeres es màs voluminosa, podría ser la responsable de que las mujeres sean màs conscientes de sus propias emociones y de los demás.

En esta misma línea, las mujeres serìan màs diestras en expresar preverbalmente sus emociones y relacionarse con facilidad por este medio. Un estudio de Erick Coats y Robert Feldman asi lo confirma. (Coats, 1996)

Esto podría explicar algunos estudios de la Psicologìa Social, en los que se ha evidenciado que los hombres a diferencia de las mujeres, suelen definir su identidad separándose de quien los cuida, mientras las mujeres acogen desde pequeñas la interdependencia como parte de su identidad. (Lerver, 1978)

Sin embargo, vale aclarar que en la revisión de este dato realizada por Maccoby y Jacklin en 1974, no se apreciò entre los sexos una diferencia en el nivel de dependencia. Sin embargo, en los datos específicos se observò que las chicas son màs dependientes cuando los padres estàn en el

mismo lugar, mientras que los hombres se resisten màs a la separación de los padres. (Maccoby, 1974)

Sobre el mismo tema, encontraron Whiting y Edwards en 1973, que las mujeres buscan màs a menudo la ayuda de las personas mayores y se mantienen en mayor contacto, mientras que los hombres tratan de captar la atención de los adultos buscando su aprobación e interrumpiendo. (Whiting, 1973)

Estas situaciones podrìan estar involucrada en la atracción de las mujeres por trabajos que reducen las diferencias y en las que existen mayores relaciones personales, mientras a los hombres les interesan las ocupaciones que realzan las diferencias y en las que puede ejercer dominancia social.

Esto podría explicar de alguna manera el que las mujeres no tendrían tanta presencia a nivel de poder político o de captación de premios nòbel.

Los estudios confirman además, que el estilo de comunicaciòn de los hombres fortalecerìa su poder social pues suelen ser directivos, mientras que las mujeres prefieren ser democráticas. Asi mismo, los hombres darìan màs prioridad a ganar y a dominar a los demás. (Eagly, 1991) (Sidanius, 1994)

La Psicologìa Evolutiva cree que estas diferencias tienen que ver con que los machos físicamente dominantes lograron un mayor acceso a las hembras, lo que favoreció que desarrollen la agresión y la dominancia.

Tambièn resulta interesante en este punto, resaltar las investigaciones realizadas con respecto a la motivación al éxito, en donde se han encontrado diferencias importantes, pues parece ser que desde la escuela, los hombres parecen desarrollar una mayor autoconfianza y expectativa de éxito con relación a las mujeres. Asi mismo parece ser que los hombres atribuyen sus éxitos a su propia capacidad, mientras que las mujeres lo atribuyen a su suerte.

Segùn Horner, las mujeres están motivadas para evitar el éxito, “para huir de una supuesta pèrdida de feminidad y de un rechazo social por parte de los hombres”.[11]

Por otro lado, con respecto al mayor nivel de agresividad en el hombre, Brizendine cree que la diferencia en la amígdala, en donde los hombres parecen tener mayor energía cerebral y procesadores mayores.

Sin embargo, la mayoría de estudios coinciden en que es la testosterona la causa de la mayor agresión en los varones y que se correlaciona con el flujo hormonal.[12]

---

[11] Citado en Colom Marañon, R. B., 2005, *Psicologìa de las Diferencias Individuales*,Piràmide, Madrid, p.523.

Al respecto vale la pena señalar que en un análisis de Minton y Schneider, realizado en 1985, de 100 estudios diferentes en 1985, se concluyò que el 70% de los mismos se encontró una mayor agresividad en hombres y únicamente en un 5% se pudo sostener lo contrario.

Sin embargo, cabe aclarar que si bien los hombres parecen utilizar la agresión directa màs que las mujeres, en lo que respecta a las agresiones indirectas o de tipo màs social, no existe diferencia entre los géneros. (Moya H., 2007)

Por otro lado, la oxcitocina, liberada en mayores proporciones en la mujer, parecerìa estar involucrada en la mayor empatìa, dado que èsta està ligada al comportamiento maternal de las mujeres.

Varios estudios sociales, han concluido que las mujeres demuestran una mayor empatìa. Se ha demostrado, por ejemplo, que las mujeres sobrepasan a los hombres en la lectura de las emociones de los demás, asi como tienen mayor inclinación a identificarse con los demás. (Mestre, 2009)

---

[12] Dentro de los prisioneros convictos se ha detectado que los màs violentos tienen niveles altos de testosterona. Asi también, con la edad y la reducción de la misma se ha detectado una baja en la agresividad. Por otro lado se ha observado que las drogas que disminuyen la hormona sexual masculina tiene correlación directa con las tendencias agresivas y violentas. Estos resultados pueden investigarse en (Dabbs, 1992; Dabbs y cols. 1995, 1998).

Esto podría sustentar el hecho de que las mujeres han desarrollado mayor percepción visual y empatìa y, por ello, prefieren ciertas ocupaciones en las que estas habilidades son necesarias como la educación, la atención en salud, la psicologìa, etc.

Por último vamos a resumir de manera sucinta, lo que la Psicologìa Evolutiva ha aportado con respecto a las diferencias de gènero, aunque algunas de sus afirmaciones ya hemos referido en los párrafos anteriores:

Los hombres al principio de la historia eran cazadores mientras las mujeres recolectoras. Los hombres protegían a la familia mientras las mujeres protegían a la prole. Estas funciones habrìan determinado que tanto los cuerpos como el pensamiento se adapten a ellas. Asi el hombre desarrollò màs corpulencia, aprendió a arriesgarse y separar su mundo emocional de su foco de atención, asi como tuvo que desarrollar orientaciòn y comportamientos de desafío.

Las mujeres por su lado, tuvieron que percibir peligros cercanos desarrollando una mejor orientaciòn en el corto espacio, percibiendo mínimos detalles y gestos para comunicarse de forma eficiente.

Esta situación y el hecho de vivir en comunidad compartiendo labores de reproducción, cuidado y recolección

le facilitò desarrollar innumerables destrezas relacionadas con la comunicaciòn, la cooperaciòn y la lectura gestual.

En contraste, el hombre aunque cazaba en grupo, no necesitò esta destreza en comunicaciòn, pues podía hacerlo en silencio y generalmente concentrado en su tarea o en la competencia con sus pares.

Ser cazador determinò también su capacidad de abstracción del medio; su mayor capacidad para calcular distancias; su capacidad espacial y su destreza para manejar en su mente formas y movimientos.

Estas diferencias en los roles ancestrales tendrían incidencia directa en ciertas aptitudes diferenciales, especialmente en las aptitudes espaciales y perceptivas.

Para concluir este tema, vale la pena señalar enfáticamente, que estas diferencias morfológicas, estructurales y funcionales no comportan ninguna diferencia a nivel de inteligencia.

Debemos señalar también que las investigaciones en este campo, al decir de sus autores, no son concluyentes. La mayoría de investigadores sugieren que deben seguir realizándose trabajos experimentales en este tema desde varios enfoques y teorìas.

El cerebro y las funciones psíquicas superiores son y seràn en el futuro próximo, el mayor de los misterios asi como el mayor de los desafíos para la ciencia.

3.2.5. DIFERENCIAS EN EL RENDIMIENTO ACADÈMICO.-

Los datos estadìsticos de varios paìses demuestran que las mujeres estàn acaparando los primeros lugares en las escuelas y Colegios. Esto ocurre en Latinoamèrica y en Europa.

En España, Suiza y los países escandinavos esta es una tendencia creciente desde hace años.

El estudio PISA del 2001, realizado en conjunto por los países de la OCDE, concluyò que a igualdad de condiciones y edad, el rendimiento escolar es superior en las alumnas.

Asi mismo estudios realizados en España, por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluaciòn en los años 1995, 1997, 1999 y 2000 muestran que el rendimiento

académico medio de las alumnas entre 12 y 16 es significativamente mejor que el de los hombres.

La Revista Business Week, en mayo del 2003 publicò un artículo en el que señalaba el hecho preocupante de que las chicas estaban marginando en rendimiento académico a los chicos.[13]

Algunos autores consideran que estas diferencias pueden atribuirse a la rápida madurez de las mujeres en relación a sus compañeros varones. Esta madurez les permitiría asumir con mayor responsabilidad la tarea escolar.

Otros autores creen que podría deberse a que se registran mayores problemas de aprendizaje y de comportamiento en los varones que en las mujeres, pues varios estudios demuestran que los hombres tardan màs en desarrollar autocontrol.[14]

Esta situación ha sido encarada por algunos autores poniendo en entredicho la coeducación, aduciendo que estas diferencias de rendimiento podrían deberse a la necesidad de una pedagogìa y didáctica diferenciada entre los sexos.

---

[13] AL respecto se puede leer a Joel Wendland en la revista electrónica Politicalaffairs.net

[14] Estudios en la Universidad de Columbia y replicados en la Universidad de Texas con niños y niñas, demostraron que los niños a pesar de las instrucciones contrarias terminaban accediendo a sus deseos, mientras las niñas podían controlarse mejor. El estudio expuso a niños y niñas a un objeto deseado y observaron los diferentes comportamientos cuando se les pedìa no tocarlos mientras los investigadores salìan de la sala.

Según explican los expertos, no se trata de exigir estándares de desempeño diferentes a hombres y mujeres, sino de llegar a garantizar un buen rendimiento por medio distintos.

Nosotros creemos que estas aseveraciones crean confusiones que, a la larga, podrían contribuir a la creaciòn de nuevos estereotipos de gènero y el fortalecimiento de tradicionales formas de ver a las mujeres y a los hombres, encasillando ahora su forma de aprender y luego, su desempeño.

Sobre este tema en nuestro país existen también datos que explicìtan esta diferencia de rendimiento académico.

Asi conforme los datos registrados en el Ministerio de Educaciòn con respecto a las pruebas SER tomadas a principios del 2009, las mujeres, a nivel nacional, presentan un mayor rendimiento escolar que los hombres y su tasa de repitencia y abandono es menor.

Con respecto a las àreas acadèmicas, es interesante advertir que en todos los niveles tanto de educación básica como bachillerato, existe una diferencia en el rendimiento entre géneros, con una marcada y sostenida distancia de

promedios a favor de los hombres en el área de Matemática y a favor de las mujeres en Lenguaje y Comunicación.[15]

Adicionalmente y por datos obtenidos en la Direcciòn Provincial de Educaciòn de Pichincha, se conoce que en la mayoría de establecimientos educativos mixtos, son las mujeres las que obtienen los primeros puestos en rendimiento académico. Lamentablemente esta realidad no ha sido recogida como un dato estadìstico.

3.3. EL GÈNERO

Si retomamos lo dicho en el primer capìtulo, la orientaciòn educativa es una *“transmisión de ideas que permiten al ser humano elegir entre varias opciones”* (Vega, 2007) tenemos que, obligatoriamente, detenernos en las implicaciones que el gènero tiene en esas “ideas”.

Partiremos de vislumbrar este concepto como una categoría de análisis que en el devenir de los tiempos se ha construido y reconstruido desde una diversidad de aplicaciones y con una extensión progresiva dada su creciente aplicación a varias ramas de la ciencia. A este respecto, Marta Lamas encuentra en dicha diversidad que *la*

[15] Los resultados pueden verse en la página web del Ministerio de Educaciòn. www.educacion.gov.ec

constante es la simbolización de la diferencia sexual. (Lamas, M., 1997).

Por la década de 1950, John Money diferenciaba ya sexo de gènero, utilizando èsta última expresión para describir los aspectos sociales, psicológicos y culturales en contraste a la mera pertenencia biológica y genética de las personas.

Pero será el científico social americano Stoller para finales de los 60 en el XXIII Congreso Internacional de Psicoanàlisis el que generalizarà la diferencia entre gènero y sexo. [16]

Desde entonces el concepto de gènero ha desarrollado una visión teórica compleja que ha permitido aplicarlo como una categoría de análisis social que aporta con valiosos elementos explicativos de la realidad.

[16] Los orígenes del concepto género se encuentran en la Psicología médica con los estudios de Robert Stoller (1964), quien plantea la distinción entre el sexo (determinado biológicamente) y el género (determinado social y culturalmente). Este autor estableció una relación entre el gènero y el tratamiento que recibìa el niño y la niña por parte de las figuras parentales, describió la importancia que tenía en los primeros años de vida la adjudicación del gènero definiendo la núcleo de la identidad de gènero a la vivencia ìntima de ser hombre o mujer construida en el primer año de vida. Vèase para mayor detalle R. Stoller (1968) Sex and Gender, Nueva York,Jason Aronson.

3.3.1. EL GENERO COMO CATEGORÌA DE ANALISIS

Como categoría de anàlisis, el *género*, no corresponde a su significado gramatical, esto es como una de las categorías del sustantivo, ni tampoco como, muchas veces errònamente se lo usa, es sinónimo de sexo como lo hemos aclarado en el primer capìtulo.

Gènero, como habíamos dicho, es una categoría teórica relacional y dinámica, que comprende las diferencias psicológicas, sociales, culturales e històricas. Por tanto expresa los sistemas de roles, comportamientos y subjetividades en función del sexo y a través de la historia.

Martha Lamas nos amplia esta visión, al considerar que èste se articula en tres instancias:

a.- La asignación de gènero. (rotulación y atribución) Ocurre cuando nacemos y básicamente està definida por nuestros padres con base en la identificación genital.

b.- La identidad de gènero. Esta instancia ocurre cuando el individuo adquiere el lenguaje y aunque no discrimina aùn la diferencia anatómica, descubre actividades propias de la masculinidad y de la feminidad.

c.- El papel o rol del gènero. Esta última instancia de consolidación del gènero se forma gracias al conjunto de normas y prescripciones que la sociedad y la cultura determinan para diferenciar el comportamiento femenino del masculino. (Lamas, 1986)

Como podemos apreciar, el gènero reúne componentes que abarcan màs alla de las diferencias fisiológicas. En esta dimensión, la categoría sexo/gènero comprende la construcción de las identidades femeninas y masculinas en todos los aspectos de la vida privada y pública.

Al respecto por considerarlo como uno de los conceptos màs ilustrativos tomaremos a Rubin que lo define como:

> *El conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y en el que se satisfacen esas necesidades humanas transformadas*. (Rubin, 1986)

Tomando dicho concepto, el gènero abarca los símbolos culturales, las normas y valores sociales que han sido elaborados a partir de la diferencia anatómica y fisiológica.

Lo interesante de este concepto, es que esta resalta la traducción simbólica de las necesidades humanas en una época determinada.

Adicionalmente, este concepto nos permite entender el sexismo, es decir la discriminación de personas de un sexo por considerarlo inferior a otro y basado en la opresión o privilegios según el sexo, en sus dos vertientes: feminismo o machismo.

El concepto de Rubin nos permite reflexionar sobre las razones implícitas en sociedades sexistas que, por siglos, han significado una postura claramente androcentrista.

Postura que erigió en su tiempo una sociedad patriarcal, de poder masculino y subordinaciòn femenina. Con cierta seguridad podemos afirmar, que las necesidades de la sociedad patriarcal construyeron mucha de la ideología androcentrista, filtrando entre medio, necesidades de poder de toda ìndole.

Pero retomando el concepto que estamos analizando, vale señalar que el gènero al ser un concepto dinàmico, posee impronta histórica, social y cultural.

Por tanto, este concepto ha sido objeto de evolución constante. Asi desde los primeros estudios de los iniciales movimientos feministas de los años 70, marcadamente

feministas, pasò a etapas gobernadas por los “estudios de las mujeres” y lo que se llamò “mujerismo”.

Luego en los años 80s y 90s, el concepto fue consolidándose en los llamados Estudios de Género que, dejaron atrás las teorías del conflicto social o de las clases dominantes para pasar al análisis de la interacción hombre-mujer; hombre-hombre; y, mujer-mujer.

En la actualidad, gènero implica el estudio tanto de la feminidad como de la masculinidad y se enmarcan en la Teorìa de los Derechos Humanos, pues se erige como un eje transversal de estos.[17]

Es asi que los estudios de gènero han pasado de su primera etapa en manos del feminismo extremo a ser una suerte de categoría dentro del análisis del derecho al desarrollo humano.

Se comprende entonces que los movimientos de mujeres actúen ahora junto los Organismos internacionales, impulsando políticas pùblicas para la igualdad de gènero. Visiòn que ha inspirado varios instrumentos internacionales ratificados también por nuestro paìs. [18]

---

[17] Para una mayor comprensión de la evolución del tèrmino puede consultarse el trabajo de Lamas, 1986.

[18] En 1970, la “*Declaración Universal de los Derechos del Hombre”* cambia su denominación por “*Declaración Universal de los Derechos Humanos*”. En 1975 Naciones Unidas declara el Año Internacional de la Mujer y convoca la Primera Conferencia Mundial de la Mujer en México, en ese mismo año; meses más tarde la Asamblea General declara el Decenio de la Mujer de 1976 a 1985. Y, en 1979 se aprueba la *Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer* (CEDAW por sus siglas en inglés). En la década de los 90 se realizan las primeras Conferencias Mundiales de la Mujer (Conferencia realizada en 1980 en Copenhague; en 1985 en Nairobi y en 1995 en Beijing) Por otro lado, también se realiza la Conferencia Internacional

Desde esta perspectiva, el gènero es un elemento de análisis en la promoción y protección de los derechos humanos de mujeres y hombres. Incluye los principios de no discriminación y universalidad.

La redacción de *Los principios de Yogyakarta sobre la Aplicación de la Legislación Internacional de Derechos Humanos a las Cuestiones de Orientación Sexual e Identidad de Género* establece el gènero como un tèrmino interdependiente de los derechos humanos y de las libertades fundamentales.[19]

En esta línea se incorporan nuevos estudios tanto en el mundo como en la Regiòn. Nuestro país no es ajeno a este nuevo enfoque y desde esta postura, ha desarrollado su Plan de Igualdad de Oportunidades, en el que la categoría

sobre Población y Desarrollo realizada en El Cairo en 1994, que constituye un avance significativo en el reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos. En el ámbito Latinoamericano, un evento de trascendental importancia es la aprobación de la *Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer Belem Do Pará*, adoptada en Brasil en 1994,. *El Consenso de Lima, adoptado por la VIII Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe, e*l Programa de Acción Regional para las Mujeres de América Latina y el Caribe, 1995-2001; en el **2004**, se da el *Consenso de México aprobado en la Novena Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y El Caribe de la CEPAL en donde* se reafirma el compromiso establecido en la Plataforma de Acción de "profundizar el desarrollo de un sistema de información basado en estadísticas desagregadas por sexo para incorporar efectivamente la perspectiva de género".

[19] Este documento fue presentado en marzo del 2007 en el Consejo de Derechos Humanos de la ONU y ratificado posteriormente por la Comisiòn Internacional de Juristas y se redactò en noviembre de 2006 en la ciudad indonesa de Yogyakarta por un grupo de expertos en Derechos Humanos.

gènero se aplica a los derechos a la libertad, educación, salud, etc. [20]

En este punto, debemos preguntarnos si la evolución del concepto gènero como unidad de análisis a nivel teórico y académico, ha representado en la misma proporciòn un cambio en las pràcticas sociales.

Al respecto, Marcela Lagarde señala:

> *Las latinoamericanas sintetizan cada dìa una doble jornada que no es la simple suma de dos tiempos de trabajo. Se trata de una doble vida configurada por dobles espacios, dobles tiempos intensificados, actividades simultàneas y el sobreuso del tiempo. Las normas y los códigos de comportamiento de cada espacio y cada relación son diferentes, contradictorios y conflictivos.* (Legarde, 1999)

Esta autora nos describe claramente el momento histórico que atraviesa la categoría gènero, particularmente en nuestra región y país.

Podemos aseverar que aunque existen cambios impulsados desde los teorìa social, las cifras estadísticas no parecen explicitar sino tìmidos cambios sociales.

---

[20] Este documento es desarrollado en nuestro país en marzo del 2005. Está en vigencia el *Plan de Igualdad de Oportunidades de las Mujeres Ecuatorianas 2005-2009*, mismo que fuera declarado como Política del Estado Ecuatoriano, mediante Decreto Ejecutivo 1207-A del 9 de marzo de 2006, publicado en el Registro Oficial No.234 del 22 de marzo del 2006.

El principio de la no discriminación por sexo, se enfrenta y coexiste con tradicionales códigos patriarcales en una lucha constante, cuyo costo màs importante, reside en la vida misma de los sujetos de esta lucha: las mujeres.

Desde esta perspectiva, vale la pena analizar la contrucciòn social de “gènero” desde las relaciones de poder patriarcal en nuestra región y en nuestro país. Esto nos permitirà comprender la tensión generada entre la teoría y la pràctica sobre este tema y su expresión en padres, docentes, alumnos y sociedad en general en nuestro medio.

3.3.2. EL ENFOQUE DE GENERO EN EL ECUADOR.-

Desde una postura constructivista, el gènero es como señala Geoconda Herrera “el filtro con el que interpretamos el mundo y a nosotros mismos, y al mismo tiempo como una especie de armadura con la que construimos nuestras vidas”. (Herrera, 2000)

Recordemos que el constructivismo, parte de considerar al sujeto que aprende, como el gestor de sus propias estructuras cognoscitivas, conforme va interpretando e integrando sus experiencias vitales.

Todos los individuos organizamos la información que recibimos del ambiente y formamos nuestros conocimientos, creencias, autoconcepto, identidad, en otras palabras, nuestra subjetividad psicológica.

Sin la pretensión de abarcar esta contrucciòn social en nuestro país a nivel social e individual; daremos una visión lo màs clarificadora sobre el gènero en el Ecuador.

Esto nos permitirá tener un panorama claro sobre el foco de la cultura ecuatoriana en el tema, es decir sobre el conjunto de características màs sobresalientes de la misma.

En el Ecuador al igual que en muchos países sudamericanos, los estudios de gènero se caracterizan por una débil institucionalización en los centros académicos, por lo que las producciones vienen de organizaciones no gubernamentales o de espacios extra académicos. Este fenómeno ha determinado que muchos de los estudios e investigaciones estén dispersos y poco articulados, fundamentalmente en el tema educativo y familiar.

Los esfuerzos del DINAMU, luego CONAMU y ahora Secretaria de Transiciòn de aglutinar las investigaciones sobre gènero en nuestro país aùn son incipientes comparadas con otros países del mundo e inclusive de la región.

Como señala Gioconda Herrera Mosquera:

> *A pesar de la diversidad de aproximaciones desde las cuales se han abordado las cuestiones de gènero en el país, puedo decir que un elemento en común de toda la producción es precisamente que sus limitaciones y potencialidades interpretativas están atravesadas implícitamente o explícitamente por estas tres tensiones: interdisciplinariedad vs compartimentalizaciòn; discurso normativo y analítico; universalismo y diferencia en el análisis de gènero.* (Herrera Mosquera, 2001)

Asi, en nuestro país la producción sobre gènero ha estado restringida a los estudios desde las ciencias sociales, particularmente desde la etnografía y la antropología, con una clara predominancia de los estudios sobre la mujer indígena y rural.

Antes que textos o investigaciones interdisciplinarias, como sucede en otros países, en el Ecuador las investigaciones sobre gènero se concentran en numerosos folletos de formaciòn, memorias de talleres, seminarios nacionales e internacionales y proyectos sociales y políticos.

En este punto y por considerarlo un documento de enorme importancia e implicación en el tema investigativo sobre gènero, resaltamos el enorme esfuerzo que implica el Plan de Igualdad de Oportunidades 2005-2009 en el que organizaciones como el INEC, UNIFEM, CEPAL y el CONAMU, por medio de una Carta de compromiso Interinstitucional, se comprometen a efectuar esfuerzos conjuntos para integrar la perspectiva de género tanto en la definición de sus políticas como en la planificación, procesamiento y difusión de la información estadística.

Sin embargo de estos lìmites de la producción nacional, intentaremos dar una visión global de la evolución en la asignación de significantes y significados de gènero en nuestro país.[21]

3.3.3- BREVE PANORAMA DE LA CONSTRUCCIÒN SOCIO HISTÒRICO DEL GENERO EN NUESTRO PAÌS.-

Desde la conquista por los Españoles, nuestro país ha sufrido la subordinación de la mujer con respecto al hombre.[22] Un patriarcado fundado en ideas de origen divino en unos casos y en otros, en supuestas diferencias

[21] Para una panorámica de los trabajos de investigación producidos en el Ecuador, puede verse el libro de Gioconda Herrera Mosquera (2001).

[22] En Amèrica se consolida esta visión desde España por medio de las Leyes de Partidas, la familia patriarcal y las normas de la Iglesia Catòlica sobre la familia y los roles conyugales.

naturales que permitìan la supervivencia de la familia como institución social primaria.

Adicional a ello, existía la imagen de la mujer-madre como centro de dicha sociedad y una sublimación de su papel reproductor, que significò para muchas mujeres una dominación absoluta por parte del hombre. Un claro ejemplo de sexismo benévolo.

Todas las organizaciones de la época asi como las instituciones tuvieron esta tendencia.

Este hecho se ve ilustrado de una forma grotesca en el trabajo de Christiana Borchart de Moreno en el que se resalta el argumento de la “imbecibilidad” del sexo femenino utilizado a finales del siglo XVIII por un abogado quiteño en una querella comercial. Según el Diccionario de Autoridades de 1726, la imbecilidad se entiende como la falta de fuerza o debilidad en un sentido muy amplio, debilidad que requerìa protección por parte del Estado y de la sociedad, en una suerte que las mujeres se consideraban similares a los menores de edad, es decir incapaces de negociar sin el expreso consentimiento del padre o el marido. (Borchart, 1992).

Dada esta peculiar forma de ver a la mujer, no es difícil entender que en la época de la colonia, las mujeres eran consideradas inferiores y, por tanto, subordinadas al

hombre. Invisibles en casi todos los aspectos del quehacer cotidiano y social de la época.

El impacto de las aseveraciones de Darwin aùn no habían sido removidas de los cimientos culturales. Recordemos que èste asentò las primeras nociones diferenciales entre sexos, señalando en su libro " La descendencia del Hombre", la notable diferencia entre los poderes intelectuales de hombres y mujeres, con clara superiorioridad del primero, según sus inferencias.

Estas y otras concepciones a lo largo del siglo pasado y en la época republicana marcaron claras implicaciones discriminatorias en contra de la mujer.

A la hora de determinar la división sexual del trabajo, se dejò a las mujeres relegadas a labores domèsticas. Asi lo señala el trabajo de Ana Marìa Goetschel, quien analiza las diversas tecnologías educativas para la mujer en los perìodos graciano y liberal. En sus estudios presenta, las imágenes y representaciones propias de lo femenino, en las que se resaltan la educación para la maternidad, las labores domèsticas, las labores manuales y artísticas sostenidas a la par por las instituciones religiosas y sociales de la época. (Goetschel, 1997)

Aunque nos parece lejano este panorama, no es menos cierto que en las raíces de un concepto y en la historia de las vivencias de un pueblo, muchas veces se encuentra la razón de viejas pràcticas renovadas o maquilladas.

Por mucho tiempo en nuestro país se asumiò de forma natural, la inferioridad intelectual de la mujer, cuyo impacto resonò en los servicios de salud y educación asi como en su participación en la economía y en la vida pública.

La escuela avalò dicha inferioridad y confiriò legitimidad a muchas pràcticas discriminatorias hasta que a inicios del siglo XX, con el acceso en 1896 de las mujeres al trabajo, a la función pública y a la educación, la sociedad ecuatoriana tuvo que abrir espacios de discusión en el tema.

Recièn en 1924, desde la inscripción para el voto de Matilde Hidalgo de Pròcel se iniciaron cambios importantes en los roles femeninos y masculinos. A partir de allí, las mujeres tìmidamente exploraron campos hasta entonces vedados para ellas y en los años 60s inician el proceso organizativo y de movilización.

Los años 70s llegaron con nuevas demandas desde el mundo y la Regiòn, incubadas por un feminismo exacerbado de raíces marxistas. Estos movimientos impulsan cambios a

nivel jurìdico al mismo tiempo que las mujeres toman los espacios académicos de forma creciente.

A partir de 1975, cuando en la Primera Conferencia Mundial de la Mujer en Mèxico se declara el Año Internacional de la Mujer y el Decenio de la Mujer de las Naciones Unidas (1976 – 1985) surgen los movimientos femeninos de modo articulado en Amèrica Latina y en nuestro Paìs.

Poco a poco, se abandona la idea de la desigualdad de gènero con bases biológicas o naturales y se reconoce que son las estructuras sociales y los imaginarios colectivos los que condicionan los comportamientos de hombres y mujeres.

Recièn en 1989 se pone fin a la potestad marital y en 1995 se expeden leyes contra la violencia a las mujeres estableciéndose por primera vez las Comisarias de la Mujer. Asi mismo se aprueba entrados los 90s, la Ley de Maternidad Gratuita y Atención a la Infancia, la Ley de Descentralización y Participación Ciudadana; la Ley de Amparo Laboral, la Ley de Cuotas y la participación política de las mujeres; el Programa de Apoyo a las Mujeres Rurales del Ecuador, entre otras.

Por último las reformas constitucionales del 2008, incluyen en todos los acápites de derechos, las nociones de la igualdad de gènero.

En las últimas elecciones se ejecuta las leyes de cuotas para la participación política de las mujeres y se inicia un proceso de unificar estrategias desagregadas por género, de modo que se visibilice la problemática en todas las dimensiones.

En el campo educativo, vale destacar que, en el último decenio, se han realizado importantes esfuerzos, especialmente en cuanto al proyecto de alfabetización y capacitación para el mejoramiento de la calidad de vida de las mujeres campesinas.

Tambièn hay que resaltar el impulso de programas para incluir los enfoques de gènero como derecho humano y como eje transversal de los curriculums acadèmicos, incluyendo la temática de la equidad de género en la capacitación de los docentes y en las revisiones de textos escolares.[23]

Sin embargo, nuevamente tenemos que abrir un paréntesis y preguntarnos si estos cambios teóricos, jurídicos y políticos han ido a la par de las pràcticas sociales, especialmente en el ámbito educativo y laboral, que para efectos de nuestro estudio nos interesan.

---

[23] Gracias a los estudios de la DINAMU del CENAISE y la UNICEF sobre el sexismo presente en la docencia y en los textos escolares ecuatorianos se expidió el Decreto 963 del Ministerio de Educaciòn y Cultura obligando al Consejo Editorial y a la Comisiòn Nacionalde Textos Escolares de respetar las recomendaciones de este estudio con respecto a la erradicación de imágenes y textos sexistas y discriminatorios.

Para contestar a esta inquietud, echaremos mano de las estadísticas del SIISE Mujeres.

Las cifras de la Encuesta del Uso del Tiempo realizada en el 2005, arrojaron que las mujeres en nuestro país, trabajan en promedio 18 horas más a la semana que los hombres, incluyendo el trabajo remunerado y el trabajo no remunerado en el hogar. (CONAMU, 2006). Sin embargo, los indicadores de ingresos propios de las mujeres no reflejan dicha situación.[24]

> *El modelo del hombre proveedor es un ejemplo de ello y actualmente sigue siendo el punto de partida para el diseño de políticas de empleo, de producción y de seguridad social, aun cuando alrededor del 50% de la población femenina en edad de trabajar (PET) es parte de la PEA, y aun cuando la participación del ingreso de las mujeres en los hogares con cónyuge ha contenido una mayor ampliación de la pobreza y cerca de una cuarta parte de los hogares ecuatorianos depende del ingreso de la mujer* (hogares con jefatura femenina). (Ministerio de Coordinaciòn de Desarrollo Social, CONAMU, 2008)

[24] Estos datos se pueden encontrar en el SIISE, Mòdulo SIMUJERES en el acápite Trabajo Reproductivo de Mujer y Economìa.

3.4. EL ENFOQUE DEL GENERO EN LA EDUCACIÒN

ESCUELA Y FAMILIA

Para comprender la orientaciòn acadèmica como un proceso constructivista dentro del enfoque de gènero que analizamos, es necesario comprender la complejidad de los procesos educativos en donde existen varios agentes y actores.

De entre estos actores, resaltan por su importancia educativa, la escuela y la familia.

3.4.1- EL GÈNERO EN LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

"La Educaciòn es la vìa por excelencia a través de la cual se refuerzan o se desmontan los estereotipos de gènero que subyacen en la desigualdad de mujeres y hombres" (Fernàndez Rius, 2005)

El sistema educativo al cumplir su función de formar y educar a las nuevas generaciones por medio de la transmisión del conocimiento científico y los saberes

culturales es, sin duda, responsable de reproducir las relaciones e ideas subyacentes.

La escuela se erige como el agente socializador por excelencia. Como tal proporciona las pautas del sistema de gènero imperante en la sociedad que lo regenta.

Los roles femenino y masculino se transmiten, se refuerzan, se mantienen o se replantean desde todos los ámbitos de su organizaciòn.

Desde el androcentrismo, la educación ha consolidado por décadas una concepción de las personas en función del gènero, arraigando la división sexual de las ciencias, la divisiòn sexual del trabajo, los estereotipos de gènero y las expectativas diferenciales de rendimiento.

Estos estereotipos, sin duda, han sido difíciles de desarraigar de las pràcticas escolares y, por tanto, han multiplicado una visión del mundo y de la realidad diferenciada entre espacios de hombres y espacios de mujeres.

Campos académicos para hombres, campos académicos para mujeres; ciencias duras versus ciencias blandas, Imágenes y textos sugerentes de roles y espacios diferentes para hombres y mujeres.

Sabemos que la multiplicación de los estereotipos de gènero no se explicita en ningún documento escolar o curricular; sin embargo, es en “las formas de hacer” de las

escuelas en donde se descubren y se reproducen mensajes, imágenes y una cultura lingüística que, con claridad, fomenta un enfoque conservador de gènero.

Si consideramos que la educación escolar es obligatoria para la transiciòn a la vida laboral o productiva de las personas, el papel de la orientaciòn acadèmica de la misma en la división sexual del trabajo se convierte en una situación de evidencia innegable.

Cuàl es la influencia del gènero en esta situación y cuàles son las reglas implícitas que lo sustentan.

Al respecto tomaremos las reglas sociales que resultaron en las investigaciones de Amparo Tomè y Xavier Rambla y que pautarìan los significados de los rasgos masculinos y femeninos en las organizaciones escolares:

Regla de visibilidad: Esta regla establece que los rasgos masculinos son màs visibles que los femeninos, estructurando el sexismo desde la posición superior del hombre en las relaciones sociales. Como lo señalan los autores, esta regla se cumple en situaciones como la ocupación espacial o la distribución de los ámbitos de juego.

Regla de la definición.- Esta regla refiere a que los rasgos masculinos son màs compactos y se delimitan màs

claramente que los femeninos, por lo tanto se definen con mayor facilidad.

Regla de la responsabilidad.- Segùn esta regla, las escuela induce a las niñas a reconocerse en relación con lo privado, lo ìntimo, mientras que los niños se reconocen en relación con lo público y externo. (Tomè, 2001)

Adicionalmente, esta visibilidad de lo masculino se traduce en la valoración de las ciencias consideradas “duras”, esto es la matemática y las ciencias naturales, ambas masculinizadas. Al contraste, las ciencias “blandas” como lenguaje y estudios sociales son invisibilizadas y desvalorizadas por ser eminentemente femeninas.

Nuevamente, la visibilidad de lo masculino reporta al mismo tiempo un sistema de poder.

Esta situación va acompañada de una estratificación al interior de la organización educativa, pues los puestos de dirección son relacionados con los hombres, mientras que los cargos subordinados, llámese secretarìas, auxiliares, docentes de pre primaria y primaria son relacionados con las mujeres.

Estudios realizados en España, demuestran que el “techo de cristal”, una especie de limitación en las mujeres con respecto a su promoción laboral, ha incidido

directamente en el hecho de que existan màs hombres en cargos directivos en las escuelas.

3.4.2. EL GENERO Y LOS/LAS DOCENTES.-

Sin duda, el profesorado se convierte en un elemento de alto impacto en la transmisión de los estereotipos de gènero, pues estos se cristalizan en sus pràcticas cotidianas; en las relaciones que mantienen; en sus mensajes y el uso que hacen de los símbolos e imágenes.

Los y las docentes actùan en una suerte de modelo reforzador y por tanto, ejercen una influencia en la formación y relacionamiento de sus alumnos y alumnas.

Al respecto, resulta muy interesante el trabajo de Enrique Diez y cols., quienes investigaron la cultura de gènero en las organizaciones escolares españolas. Descubrieron que existen barreras internas sobre gènero tanto en docentes varones como en mujeres. Asi mismo destacaron la visibilidad de lo masculino antes que lo femenino en las àreas acadèmicas, experiencias didácticas, estructuras organizativas, liderazgos y equipos de trabajo. (Diez Gutierrez, 2006)

Investigaciones de otros autores confirman estos sesgos por gènero, entre ellos, en Mèxico los trabajos de Gabriela Delgado; en Perù los de Teresa Tovar, en Uruguay los de Lilian Celiberti y los trabajos en Argentina de Gloria Bonder y Alicia Palermo.

Por otro lado, es interesante anotar que la percepción y las expectativas que los profesores tengan del rendimiento de sus alumnos y alumnas, son un determinante a la hora de aplicar la orientaciòn acadèmica, sin importar el campo científico del que se trate.

Algunos de los elementos distorsionadores de esta percepción y expectativas, podrían ser:

- Los estereotipos sobre aspectos de alumnos, alumnas (gènero, raza, familia, etc.)
- La asociación de dichos estereotipos con las capacidades o aptitudes de los estudiantes (matemáticas para varones, lenguaje para mujeres, etc.)
- La influencia de las propias preferencias y expectativas personales.
- La persistencia en ideas y creencias sobre el desempeño de los estudiantes tanto a nivel académico como comportamental.

No olvidemos que la influencia de los docentes està demostrada en varios estudios de investigación, como una de las màs importantes en el desarrollo y socializaciòn de las personas.

La relación profesor-estudiante por ejemplo, ha determinado el desempeño escolar posterior; la motivación al aprendizaje, la apertura o prejuicio a las diferentes ciencias; el comportamiento en el aula; la proyección personal; la identidad; la orientaciòn profesional, entre otras. Existen muchas investigaciones que asi lo demuestran.

Para nuestro estudio resulta interesante, por ejemplo los estudios que han demostrado que las acciones del profesor condicionan las atribuciones del estudiante, es decir, las explicaciones, justificaciones o excusas de los individuos frente a una asignatura. (Graham, 1991)

Si los docentes poseen dicha influencia, imaginemos la importancia de la misma, frente a las autopercepciones del alumno sobre su orientaciòn acadèmica. Al respecto se ha llegado a establecer que, por ejemplo en matemáticas, la percepción de los estudiantes sobre su habilidad, no depende de situaciones objetivas aptitudinales sino màs bien de situaciones subjetivas. (Meece, 1990)

Otro dato importante en este tema, es la probada teoría de la “eficacia en la enseñanza”, es decir las creencias del propio profesor y su incidencia directa en el rendimiento de los alumnos y también el efecto “Pigmaleon”, es decir el impacto de las expectativas del docente sobre sus alumos.[25]

3.4.3. EL GENERO Y EL CURRICULUM.-

Otro elemento importante a la hora de analizar el enfoque de gènero en las escuelas, es el curriculum. Para su mayor comprensión seguiremos a Jaime Sarramona, para quien èste posee cinco fundamentos: filosófico que comprende la determinación de los fines últimos de la educación; social al convertirse en una función mediadora entre el sujeto y el contexto social; de marco académico por su acreditación social; y, de fundamentación epistemológica, psicológica y pedagógica.

Concluimos entonces que el curriculum es la concreción de los fines que persigue el sistema educativo en todos los ámbitos en los que èste se aplica, es decir no únicamente en lo referido a la academia, sino también a los saberes culturales y de pràcticas sociales.

---

[25] Esta investigación se recoge en el libro “Pygmalion in the Classroom”, en dondeMcClelland prueba a la saciedad como las expectativas de los profesores tienen relación directa con el rendimiento de estos. Defiende que, al considerar los profesores más inteligentes a ciertos estudiantes, éstos tienden a rendir más.

Esta nociòn amplia de curriculum nos permite comprender claramente el llamado “curriculum oculto”, que para efectos de nuestra investigación es de suma importancia, pues refiere todos los objetivos no previstos explícitamente en el manifiesto escolar.[26]

Es precisamente su cualidad de ìmplìcito el que lo hace tan importante a la hora de analizar el impacto de los estereotipos de gènero en las organizaciones escolares, pues como hemos dicho antes, ninguna institución educativa basa sus objetivos en la desigualdad o la discriminación, sin embargo en sus pasillos, patios y aulas expresan y sancionan los comportamientos propios de los roles y estereotipos de hombres y mujeres asi como los prejuicios sobre supuestas diferencias aptitudinales.

Adicionalmente tenemos que tener en cuenta el curriculum resignificado, es decir aquellos objetivos que los y las docentes entienden que deben enseñar aunque no conste en la planificaciòn escolar, en donde la orientaciòn educativa juega un papel de enorme importancia, pues los/las docentes orientan a sus estudiantes desde sus propias cosmovisiones.

---

[26] La expresión “curriculum oculto” fue acuñada por Jackson en 1968, quien la aplicò básicamente para designar un conjunto de sistemas de recompensas y poder que existen en los grupos escolares y por los que los alumnos aprenden a conformar sus valores sociales de acuerdo a normas implícitas y explìcitas. Para su mayor comprensión, puede remitirse al libro de este autor: “Life in classrooms”, Nueva York, Rinehaart and Winston.

Ambos curriculums apuntan a la tarea socializadora de la escuela, pues consideran no la intención expresa de los objetivos educativos sino el efecto de la acción de la misma.

Creemos que este es el punto crucial de análisis, pues aunque se considera que nadie tiene la intención de discriminar o sostener una sociedad androcéntrica, los hechos parecen confirmar lo contrario.

Por tanto debemos tener presente la importancia del análisis dentro de los procesos pedagógicos y la inserción de un pensamiento crìtico en los/las docentes en este tema.

3.4.4.- EL ENFOQUE DE GENERO EN LA EDUCACIÒN ECUATORIANA

Iniciemos con un relato recogido por Raquel Rodas y que nos ilustra una realidad educativa en el Quito de 1908.

> *Las señoritas decentes se educan internas en el Colegio de los Sagrados Corazones o en la Providencia, donde aprenden a confeccionar flores de seda, tocar piano, leer en francés y reciben unas pocas nociones de aritmética, gramática e historia natural. Para ingresar a esos Colegios se les pide a las niñas pureza de sangre y confesiòn escrita de pertenecer a un hogar legalmente*

> *constituido, piadosamente mantenido y con posibilidades de pagar la dote anual.* (Rodas, 1992)

Aunque dicho relato nos parezca lejano en el tiempo, no es menos cierto que muchas de estas creencias y estereotipos seràn el signo de la educación en el Ecuador por muchos años, especialmente en la educación liderada por las congregaciones religiosas, en donde los códigos de gènero sostuvieron por años la educación diferenciada.

Raquel Rodas en una síntesis de la realidad de los modelos educativos, ilustra el modelo segregado que apuntaba a los valores de sumisión, silencio, obediencia, orden, laboriosidad, delicadeza, sacrificio y sencillez para las mujeres. Estos valores se desarrollaban por medio de ciertas destrezas como: costura, buenas costumbres, lenguaje, música y canto e higiene.

Luego, el paso a la educación mixta, implicarìa valores como la responsabilidad individual; la competitividad y la homologación con los hombres. Estos valores se desarrollan por medio de destrezas como la educación física, las actividades manuales y la economía domèstica. (Rodas, Curriculo de Formaciòn Docente y Perspectiva de Gènero, 1999)

En la actualidad, los valores declarativos de la educación mixta parten de la igualdad; no obstante, los códigos de gènero se reproducen dìa a dìa en nuestras aulas.

Al respecto, en el Ecuador, como habíamos señalado anteriormente, no existe una investigación articulada e interdisciplinaria sobre el tema de gènero, particularmente en el ámbito de la educación. Sin embargo haremos un esfuerzo para ofrecer un panorama al respecto.

Los mayores esfuerzos de estudio en este campo, los ha cristalizado la Facultad de Ciencias Humanas de las Universidad Politècnica Salesiana y la Facultad de Filosofìa, Letras y Ciencias de la Educaciòn de la Universidad Central del Ecuador, quienes han realizado algunas aproximaciones al tema desde la realidad universitaria.

A nivel escolar y de educación básica, resalta por su significatividad, el trabajo de investigación realizado por el CENAISE en su proyecto “Educaciòn y Discriminaciòn a la Mujer” realizado en cooperación con el DINAMU; UNICEF y el MEC en 1992, en el que se analizò el rol de los textos escolares de pre primaria, primaria y el papel de los docentes en la fijación de estereotipos sexuales.[27]

[27] El informe final y sus anexos , puede ser revisado en el Centro de Documentaciòn de la Secretaria de Transiciòn, antiguo CONAMU.

Revisemos algunas de las conclusiones de mayor relevancia para nuestra investigación, a las que llegó este grupo de investigadores.

Cabe señalar que esta investigación se realizò en una muestra de docentes de las ciudades de Quito y Guayaquil y en el análisis de los principales textos escolares usados por dichos docentes.

En el trabajo con los y las maestras:

1.- Los docentes usan los textos de modo poco analítico y desconocen las técnicas para análisis de textos.

2.- A pesar de existir una mayoría de mujeres en la docencia (de la muestra) ellas son por igual portadoras de una carga sexista no criticada en su propia pràctica.

3.- No se encuentran diferencias sustanciales en cuanto a edad en la conservación de ideas sexistas.

4.- Por regiones, Guayaquil se mostrò màs sexista que Quito.

5.- El 70% coincide en la necesidad de eliminar la discriminación sexual en la educación.

En el análisis de libros:

1.- Las mujeres nunca aparecen como héroes ni como personas importantes en la historia.

2.- En algunos textos hay excesiva cantidad de niñas rubias, asumiendo un papel paradigmático, gerneralizante y, por tanto, con un bajísimo nivel de referencialidad.

3.- No se registró presencia de la mujer en los libros de 3er. Grado.

4.- Las referencias a mujeres cèlebres hacen alusión a la mujer como sinónimo de belleza, pureza, fidelidad, esposa o madre ejemplar y abnegada.

5.- Se encuentran fisonomías descontextualizadas. Una suerte de mujer ideal.

6.- Existe mayor presencia y referencia de hombres en los ejemplos, en los gráficos, en las fotografías.

Como se puede colegir de este estudio, la realidad nacional con respecto al enfoque de gènero es marcadamente sexista y androcéntrica. Los docentes contribuyen con sus actitudes a la formación de estereotipos sexuales basados en prejuicios.

Del mismo estudio se desprendió que:

> *Los y las docentes estimulan una mayor participación de los niños, los reconocen màs aptos para actividades técnicas, les asignan funciones de dirección y mayor responsabilidad,*

> *consideran natural su agresividad. Mientras que creen que las niñas requieren màs protección, son màs aptas para "actividades pràcticas", lèase: costura, floristería,trabajo manual; deben se màs tranquilas, menos inquisitivas*. (Robalino, 1992)

Con dicha conclusión podemos advertir que el curriculum oculto de las escuelas ecuatorianas, poseen un sesgo sexista y por tanto, los códigos de gènero implícitos, con seguridad, tienen impacto en la orientaciòn acadèmica de los estudiantes.

Si dichos códigos son parte de nuestra cultura educativa no es difícil colegir que la investigación sobre el impacto de estos son de importancia extrema a la hora de precisar los objetivos deseables de la coeducación.

Recordemos que la escuela es la institución social por donde pasa la mayoría de la población y, por tanto, donde se construye la cultura de un país.

Los prejuicios de gènero se mantienen. Las mujeres siguen siendo sujetas a discriminación y a pràcticas de desvalorización intelectual.

Esta realidad quedó evidenciadad en los resultados de una encuesta realizada por el IECAIM en la ciudad de Quito en 1998. Los padres de familia encuestados indicaron que la segunda forma de maltrato màs frecuente en las

Instituciones Escolares a las niñas es el insulto contra su intelecto.

Datos corroborados por una encuesta realizada por Defensa del Niño Internacional, a varias niñas escolares del país. Estas reportaron que entre los insultos que màs les molestan, està el ser rotuladas de tontas y bobas y otras palabras que disminuyen su valoraciòn intelectual. Este estudio reveló que los profesores insultan en un 24,4% a las niñas con calificativos que desvalorizan su inteligencia. (Instituto Ecuatoriano de Investigaciones y Capacitaciòn de la Mujer. Punto Focal del INSTRAW de la ONU, 1998).

De la apertura al cambio o de la pereza intelectual, dependerá que el enfoque de gènero se convierta en un eje de libertad o siga siendo un eje discriminatorio en nuestro Ecuador.

Al respecto vale la pena rescatar lo señalado por la Facultad de Filosofìa de la U. Central que en el marco de la Reforma Universitaria y pone como evidencia lo siguiente:

> *En lo que se refiere a los/las estudiantes, estos son formados con una concepción sexista y tradicional que repercute en una presencia pasiva y subordinada de las alumnas……La orientaciòn*

> *profesional presenta un sesgo androcéntrico, las estudiantes deben optar por carreras no tradicionales, por lo que es usual su acceso a las especialidades supuestamente "femeninas" como las carreras de docencia, trabajo social, que siguen siendo las màs desvalorizadas y constituyen un factor de desventaja en el mercado laboral.* (Rodas R. M., 2000)

Si la orientaciòn educativa y acadèmica conforme habíamos señalado es la transmisión de ideas que permiten a los estudiantes elegir entre varias opciones, podemos colegir que, en nuestro país, conforme los estudios realizados a los que hemos hecho alusiòn, èsta se encuentra en medio de un entramado de factores sexistas.

Para realizar un análisis màs exhaustivo revisemos algunas estadísticas para enmarcar nuestro estudio y observar si aùn existe una tendencia a masculinizar o feminizar los campos académicos.

Analizando los datos del CONESUP sobre los graduados del país según el gènero y el área del conocimiento podemos concluir que:

- Existe un incremento sostenido de las mujeres a los estudios universitarios tanto técnicos como de

segundo, tercero y cuarto nivel a partir de la década de los 70s. Por ejemplo, las estadísticas de acceso a becas para estudios de maestrìa y doctorado dentro y fuera del país señalan una diferencia del 52% de mujeres con relación a los hombres.[28]

Las àreas del conocimiento en donde la presencia de las mujeres es mayor son:

- Administraciòn y Comercio con un 14,61% en comparación a un 8,32% de presencia masculina.
- Ciencias de la Salud, en donde destaca la Escuela de Enfermerìa con un 6,38% en relación a un 3,96% de presencia masculina.
- Ciencias de la Educaciòn en donde el porcentaje registra la mayor de las diferencias, con un 17,97% respecto de un 8,45% de presencia masculina.

Por su parte las àreas de conocimiento en donde la presencia de los hombres es mayor son:

- Agrìcola y Pecuaria con un 2,92% en relación a un 0,93% de presencia femenina.
- Tecnologìas en donde se registra la mayor diferencia, pues la presencia masculina representa el 10,39% en relación a un 3,86% de presencia femenina.

[28] Datos de la Secretaria de Ciencia Y Tecnologìa (SENACYT) del 2006.

En las demás àreas de conocimiento, no se registran mayores diferencias porcentuales, dígase: Artes y Arquitectura; Ciencias Bàsicas; Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias de la Cultura. [29]

Con respecto a las ocupaciones, los datos por segregación laboral de gènero, registran también diferencias significativas con respecto a hombres y mujeres.[30]

PEA por rama de actividad en donde las mujeres registran mayor participación:

- Hoteles y restaurantes con un porcentaje de 4,8% en relación a 1,6 de presencia masculina.
- Enseñanza con un porcentaje de 8,1 en relación a un 2,9 de presencia de hombres dedicados a esta rama.
- Servicios sociales y de salud en un porcentaje de 3,9 en relación a 1,3 de presencia masculina.
- Servicios Comunitarios y Personales en 5,8% de presencia femenina en relación a un 2,5 de presencia de hombres dedicados a esta actividad.

[29] Datos del CONESUP actualizados al 30 de marxo del 2006

[30] Datos de “Mujeres y Hombres del Ecuador en cifras II. CONAMU, 2005, pg. 78 del Sistema Integrado ed Encuesta de Hogares. Mòdulo de Empleo. Nov. 2003

- Servicio domèstico con un 9,3% de mujeres dedicadas a esta actividad frente a un 0,3% de presencia masculina en este campo de actividad.

PEA por rama de actividad en donde los hombres registran mayor participación:

- Agrìcultura, caza y ganadería con un 33,4% en relación a un 24,4% de presencia femenina.
- Construcciòn en un 9,6% frente a un escaso 0.3% de mujeres dedicadas a esta actividad.
- Transporte, almacén y comunicaciones con un 7% en comparación a un 1,4 % de presencia femenina.
- Administraciòn Pùblica y Defensa con un 4,6% frente a un 2,5% de presencia femenina.

Como podemos observar y para efectos de un análisis que relacione estos datos con la orientaciòn acadèmica en los/las estudiantes de bachillerato, advertimos que se mantienen los estereotipos de ramas “feminizadas” y “masculinizadas” tanto en la opción profesional como en la ocupación por ramas de actividad.

Con respecto a las ramas y àreas de conocimiento “feminizadas” podemos observar que son aquellas que prolongan los roles domésticos de cuidado y atención al hogar o al cuidado de los demás. Estereotipo que està muy

arraigado en la sociedad y en las organizaciones escolares como lo hemos visto.

Resulta paradògico que la educación como campo de estudio presente una clarìsima “feminización”, corroborada por los datos del Ministerio de Educaciòn.

Los datos totales muestran que existen 68.864 hombres trabajando de docentes en nuestras organizaciones escolares en relación a 131.858 mujeres. La diferencia mayor se resgistra en EGB e inicial, pues la presencia femenina es significativamente mayor. Sin embargo, en sección bachillerato esta diferencia se anula. (Ministerio de Educaciòn Ecuador, 2010)

Esta realidad nos lleva a preguntarnos ¿si la educación està en manos de mujeres mayoritariamente, èstas son entonces las reproductoras del sexismo? ¿Es una situación consciente o una pràctica sin mayor reflexión?. Preguntas que, sin duda, podrían ser parte de una investigación posterior.

Por otro lado y como dato interesante, vale señalar que en el mercado de trabajo, las brechas salariales demuestran que ni el nivel educativo ni el tipo de inserción según regímenes laborales, incide en la reducción de brechas de gènero.

Càlculos estadìsticos realizados por Larrea y Sànchez comprueban que “la igualdad de otras condiciones

(educación, experiencia laboral, inserción laboral, posición como jefe de familia) los salarios de las mujeres son inferiores a los de los hombres en un 16%."[31]

Vale la pena señalar que la forma y acceso de las mujeres al mercado de trabajo están marcados en general por prácticas sexistas. Además esta situaciòn incide en la ocupación de las mujeres en ramas de actividad de baja productividad, que sin duda, posee su base en la desigualdad de condiciones en materia educativa y de formación profesional: un 10% de la Población Económicamente Activa (PEA) femenina del Ecuador no tiene ningún nivel de instrucción, el 29% tiene instrucción secundaria y solamente el 16% ha cursado el nivel superior.[32]

Esta situación cobra importancia cuando se la relaciona con el mejoramiento de la calidad de vida futura de las mujeres y por tanto, de su nivel de autonomía. Situaciones èstas que determinan de forma directa la organización familiar.

---

[31] Citado en el Informe de la GTZ sobre Gènero, Corresponsabilidad entre trabajo productivo y reproductivo y Presupuesto Pùblico. Caso Ecuador. Pág. 49. UNEPA y GTZ, Quito – Julio 2007.

[32] Datos del SIISE en ECV/99-SIISE.

3.5. *EL TRATAMIENTO DEL GÈNERO EN LA FAMILIA*

Como hemos señalado antes, la educación es un sistema abierto y complejo conforme a la Teorìa de Sistemas, en donde la familia se erige como una institución social y educativa directamente responsable de la educación de las nuevas generaciones y como un subsistema de la orientaciòn acadèmica.

Al respecto tomaremos, por considerarlo sumamente ilustrativo de la afirmación anterior, lo señalado por Jaume Sarramona como las metas educativas de la familia:

1.- Socializaciòn básica en un contexto determinado de idioma, costumbres, hàtidos de relación interpersonal, etc.
2.- Orientaciòn general en la vida que se traduce en orientaciòn religiosa, moral, ideológica, profesional, etc.
3.- Identificaciòn con el rol de gènero a través de la convivencia con padres y hermanos del mismo gènero y opuestos.
4.- Actitudes y hábitos personales y de relación interpersonal, expresados tanto a través del autoconcepto como por formas de comunicaciòn. (Sarramona, 2000)

Como se desprende de estos objetivos educativos de la familia, en su seno se desarrollan los modelos de

relacionamiento, de comportamientos y de expectativas sociales favoreciendo la evolución y la dinamización cultural.

Cada familia posee un modelo educativo y un estilo parental especìfico, sin embargo, surgirà desde unos valores sociales y culturales específicos también.

En la familia se imparte el curriculum educativo familiar como un curriculum oculto en donde los padres, por medio de su estilo de apego, construyen en sus hijos valores, métodos, tareas, motivos, guiones o esquemas que regulan el comportamiento de sus miembros. En este contexto los roles de gènero y los estereotipos seràn parte de ese entramado educativo.

Con quièn pasan los hijos, què actividades realizan y còmo èstas se llevan a cabo en las relaciones internas de la familia, son elementos determinantes a la hora de analizar el impacto de la familia en la construcción del gènero.

El modelo estereotipado de familia tradicional implica un rol asignado al padre, que cumple las funciones de proveedor al conseguir los medios de subsistencia de la familia asi como un rol asignado a la madre, que a su vez cumple funciones de cuidado en cuanto a alimentación y salud de los hijos.

Este modelo como vemos es de corte patriarcal y reconoce los valores culturales y la creencia de que la mujer realiza labores domèsticas y privadas mientras el hombre se dedica a actividades pùblicas.

La realidad de la familia en la actualidad sin embargo ha tenido que dinamizarse frente a las necesidades económicas; a la monoparentalidad; y, a la demanda de una sociedad compleja que impulsa un cambio hacia un mayor igualitarismo entre hombres y mujer.

Sin embargo, los estudios demuestran que en esta transición al igualitarismo, las mujeres han terminado duplicando su trabajo domèstico sin que exista una contrapartida de los hombres en la misma proporción. Un estudio de Alberdi (1995) demostró por ejemplo, que en la sociedad española, las mujeres suman màs horas de trabajo que los hombres, girando su tiempo libre en torno a la familia mientras que los hombres usan el tiempo libre con amigos y fuera del hogar.[33]

El impacto de estos cambios en la mentalidad de las nuevas generaciones aùn està por verse. Nuevas investigaciones sobre este tema podrían despejar un panorama de cambio y transición, que con seguridad alcanzarà su equilibrio en unos años y redefininirà los roles de gènero en la familia y, por tanto, en la sociedad.

---

[33] Citado en Rodrigo, Marìa Josè y Jesùs Palacios (coords.) en “Familia y Desarrollo Humano”, Alianza Editorial, Madrid, 2008, pag. 75

Sin embargo de estos cambios, los resultados de las investigaciones confirman, por ejemplo que las mujeres siguen siendo las protagonistas en el campo educativo de sus hijos, en cuanto a las relaciones con la escuela y el aprendizaje. Rambla (1998).

En este campo, vale resaltar un estudio realizado en Mèxico, sobre el rendimiento escolar, que concluye:

- Las variables contextuales en torno a la madre adquieren mayor relevancia. Especialmente las expectativas de la madre respecto de la carrera educacional de su hijo/a son decisivas, y es la variable que màs aporta, tanto en matemática como en castellano.

- Es importante considerar que las expectativas de la madre se explican, a su vez, en grado significativo por su nivel de escolaridad, la que a su vez, està fuertemente relacionada con el nivel de escolaridad del jefe de hogar y el nivel de ingresos familiares. (Mella, 1999)

Esto nos enfrenta a dos realidades. La primera es que la mujer sigue siendo la mayor protagonista en la educación

de sus hijos/as sin una requilibrio de funciones. Esto determina al mismo tiempo que no pueda enfrentar pragmàticamente su propia subordinaciòn o dependencia.

La segunda, es que se reafirma el rol de la mujer en el ámbito domèstico “feminizando” la educación y, por tanto, nuevamente reforzando la división sexual del trabajo.

A esta realidad se suman los problemas de violencia intrafamiliar que demuestran una vez màs el sexismo imperante en nuestras sociedades, pues el maltrato a las mujeres es el màs claro ejemplo de còmo funciona èste.

Diversas investigaciones en el mundo demuestran como en el seno de la familia se crean las primeras bases para el ejercicio y la aceptación de la violencia contra las mujeres en la vida cotidiana. (Aguilar, 2002; Amnistìa Internacional, 1991; Batres y Claramunt, 1993; Bunch, 1991; Bunster, Enloe y Rodrìguez, 1996; Burgos, 1998; Organizaciòn Panamericana de la Salud, 1992; Walker, 1979; Rico, 1996).

La violencia familiar contra las mujeres, reporta una forma de discriminación fundada en el sexo y determina en la prole muchas de las pràcticas y creencias sobre la inferioridad y sumisión de la mujer frente al esposo.

La violencia de gènero como se ha llamado también a la violencia contra las mujeres, implica la agresión física y también la intelectual, emocional y patrimonial.

Una expresión de violencia contra las mujeres es, sin duda alguna, someterlas a estereotipos de roles y, con ello, someterlas a las expectativas que esto provoca, reduciendo su visión y autoproyecciòn.

El rendimiento y la orientaciòn acadèmica son parte de dichos estereotipos y por tanto, reponden a expectativas que perpetùan el sexismo y la violencia social.

3.5.1. EL GENERO Y LA FAMILIA ECUATORIANA.-

> *“Mi madre decía: si tienes cualquier problema con el esposo. Ahí no hay que reclamar, decía. Eso nos aconsejaba nuestra madre, así, haciéndonos sentar a los once que éramos… Hay que atenderle, respetarle….. no hay que criticar al esposo, porque con el hombre que se echa y se levanta nunca hay que ser así. La*

ropita arreglada, la comidita, el cuartito….” (Inés, 1991).[34]

Como habíamos afirmado con anterioridad, las investigaciones en el Ecuador sobre gènero no han podido hasta ahora, realizar un trabajo interdisiplinario que analice campos como la escuela y la familia.

Las investigaciones sobre aspectos familiares han girado en torno al mundo indígena y a la vinculación de mujer y etnia. Otro grupo de investigaciones se han ocupado del tema de la violencia intra familiar y de la participación de la mujer en la economía familiar.

No contamos por tanto con trabajos que nos orienten en la construcción del gènero a nivel de familias. Sin embargo, trataremos de ofrecer una visión global sobre la realidad de la familia y su función socializadora con relación a la orientaciòn educativa, desde datos generales y sobre todo, desde las estadísticas.

Desde la época de la colonia, la familia en el Ecuador fue basada en el modelo patriarcal y asi se definió hasta los años 70s; década en la que la mayoría de países latinoamericanos son influenciados por las posturas de los movimientos feministas y de las corrientes culturales de

[34] Tomado de las entrevistas realizadas en febrero y marzo de 1991 de la investigación de Gloria Camacho (1997). Mujeres Fragmentadas. Quito: CEPLAES. Cap.2

aquella época que trasgredieron los conceptos tradicionales de familia.

Hasta esos años, la familia era numerosa, entre seis y cuatro hijos por pareja, lo cual determinò la baja incorporación de la mujer al trabajo extra domèstico y el acceso a los estudios. El hombre se erigía como el proveedor por excelencia y representante social de la familia en su conjunto.

Nos pueden orientar en este hecho, las leyes civiles con respecto a la patria potestad que etimológicamente significa “autoridad paterna”, la misma que señalaba al hombre como cabeza de familia y tutores de los hijos y del patrimonio familiar. Esta potestad se extendía a los derechos personales como la facultad del padre de sujetar, corregir o castigar a sus hijos o esposa, por lo que los delitos contra su honra lo justificaban para matar a su mujer y al amante de èsta.

Antes de las reformas del año 1936, la mujer casada requería de decreto judicial, con conocimiento de causa, para la enajenación de bienes raíces de la sociedad conyugal, pues hasta ese año la mujer, en el Ecuador, era una persona relativamente incapaz y sometida a la potestad marital, cuando era casada (Art. 156 del Código Civil, codificado el 2 de diciembre de 1959).

Recièn en 1970, la Comisión Legislativa Permanente, expide algunas reformas al Código Civil en donde se elimina la potestad marital, otorgándose a la mujer el mismo derecho que el marido, quitándole por primera vez de la facultad de administrar los bienes propios de la mujer.

Sin embargo de estos cambios, se mantuvo hasta 1989 el art. 157, por el cual se disponía que "el marido tiene derecho para obligar a la mujer a vivir con él y a seguirle donde quiera que èste traslade su residencia...".

A partir del año 1970, comienza en el Ecuador una dura lucha por parte de las mujeres para obtener una igualdad de derechos con respecto al hombre y, concretamente, para equiparlos en cuanto a la administración y disposición de los bienes de la sociedad conyugal.

Finalmente, el Congreso Nacional dicta la ley 43, reformatoria del Código Civil, publicada en el suplemento del Registro Oficial # 256, el 18 de agosto 1989 en la que se pone fin a la potestad del marido y a su capacidad de “defenderse” legalmente de un delito contra su honra por medio de la violencia y hasta del asesinato.

Esta realidad normativa nos ilustra claramente sobre la situación de gènero en nuestra sociedad antes de la década de los 90s. Recordemos que las leyes son expresiones del poder de una sociedad, por tanto, es fácil concluir que el poder era androcéntrico.

Como se desprende de estos datos, los estereotipos de gènero en nuestro país han sido marcadamente sexistas por muchos años. La mujer madre y el hombre proveedor han sido pautas de formación de muchas generaciones.

Las capacidades diferentes; las profesiones feminizadas y masculinizadas; las aptitudes naturales de hombres y mujeres; los comportamientos propios de las mujercitas y de los hombrecitos han sido parte de nuestra historia y, sin duda, lo siguen siendo.

Según el estudio "Diversidad en la familia ecuatoriana" y una de sus investigadoras, Gloria Ardaya, a la mujer se la ha asignado un papel central en el ámbito de la familia, pero no en los demás... "El poder doméstico de las mujeres en el ámbito privado es arrollador, en contraposición a lo que sucede en el plano de lo público. La mujer revierte este poder, no para ella, sino para un miembro masculino de la familia.

Para la investigadora, hay en la familia "madres poderosas", con absolutas atribuciones sobre los hijos, y "esposas débiles" con pocas atribuciones frente a sus cónyuges.

"Cuando las mujeres se enfrentan al mundo del trabajo, su debilidad se acentúa, y

muchas trabajan por necesidad, pero no porque vean el trabajo como un espacio de realización personal".

Mientras las mujeres van entrando con fuerza en el mundo público, no sucede lo mismo a la inversa: "los hombres no están entrando con ese ímpetu en lo doméstico y su irresponsabilidad es creciente, sobre todo en los sectores populares". (HOY, 1995)

Estas aseveraciones confirman la subordinación de la mujer frente al hombre en nuestra sociedad y, por tanto, nos permiten vislumbrar una orientaciòn sexista en su interior.

Las estadísticas nos permiten visualuar aùn màs esta situación de subordinaciòn de las mujeres en la familia ecuatoriana, por ejemplo, en el Ecuador, las mujeres trabajan en promedio 18 horas más a la semana que los hombres, según la Encuesta del Uso del Tiempo (EUT) aplicada en Noviembre de 2005, incluyendo todo tipo de trabajo, remunerado o no.

El trabajo doméstico que incluye el cuidado de niños/as, enfermos/as y personas con discapacidad, sigue estando a cargo de las mujeres, aún cuando las mujeres tengan empleo o realicen una actividad generadora de ingresos en el hogar o fuera de él. Esto nos permite deducir que la extensión de la jornada laboral de las mujeres se debe a esta duplicación de tareas, como también

lo demuestran las cifras de la EUT, en detrimento de los tiempos de sueño, de descanso, de ocio y de esparcimiento, afectando sus condiciones de salud y de desarrollo integral. [35]

Otros datos interesantes, señalan que existe una marcada diferencia en la tasa de participación en el trabajo domèstico entre hombres y mujeres. Resalta la Provincia de Esmeraldas en donde la tasa de desigualdad alcanza el 26,27. En Quito el registro màs alto señala una tasa de desigualdad de hasta 13,94. Estos datos confirman que la mujer sigue encargada, sin importar su edad, del trabajo domèstico sin contar con la ayuda del hombre.[36]

Los estudios especializados señalan además que las niñas y adolescentes "ayudan" a la madre en las tareas domèsticas, aliviándole la carga para que pueda dedicarse a la búsqueda de ingresos. Los niños y adolescentes no cumplen este rol.

Asi mismo el cuidado de los hijos, según las cifras, aùn continùa como ocupación únicamente femenina. En la encuesta de condiciones de vida del 2006 se registra un contundente 76,5% de niños y niñas que pasan el mayor tiempo cuidados por sus madres, aun cuando ellas trabajen.

---

35 CONAMU-INEC-UNIFEM-OPS/OMS-Municipio del Distrito Metropolitano de Quito, *Encuesta del Uso del Tiempo en el Ecuador 2005*, Serie Información Estratégica II, , 2006.

36 Fuente**:** Módulo del Uso del Tiempo, EUED. Año**:** Diciembre 2005. Elaboración**:** CONAMU. SIISE

Considèrese en este punto que frente a un 39,3% de hogares con negocio dirigido por hombres se registra un 80,5% de hogares con negocio dirigido por mujeres. (ECV-INEC 2006)

Con respecto a la violencia intrafamiliar contra la mujer, los datos son de una contundencia absoluta, pues en el 2006 se registran 53.510 denuncias de maltrato a mujeres en el país y, aunque existe un decrecimiento para el 2007, la cifra se mantiene en datos inconcebibles (23.142) en una sociedad que se proclama igualitaria.

Esta realidad se ve reflejada también en los datos de violencia física contra niñas y adolescentes menores de 15 años en los hogares y que asciende al 27,7% a nivel nacional. Igual realidad registra la violencia psicológica a este mismo grupo que registra un 24,9% a nivel nacional.[37]

Como hemos dicho antes, la violencia contra la mujer, es la mayor expresión de una sociedad sexista.

El Ecuador continúa siendo una sociedad androcéntrica y tradicional en los roles asignados a hombres y mujeres. A pesar de las innumerables declaraciones que contrarían este principio, las pocas investigaciones realizadas y los datos estadìsticos nos ofrecen un panorama desalentador.

---

[37] Fuente: CEPAR ENDEMAIN, año 2004. Elaboraciòn; SIMUJERES. SIISE

Aunque las investigaciones y estadísticas anteriores no se diseñaron para averiguar la incidencia de la familia en los roles de gènero, nos sirven de guía para advertir que la familia ecuatoriana multiplica una visiòn sexista en las nuevas generaciones.

La implicación para la orientaciòn educativa y acadèmica es evidente. Si la familia ecuatoriana es sexista, lo màs probable es que reproduzca dichos modelos en sus hijos e hijas, orientando sus expectativas en esta direcciòn.

PARTE IV

4. METODOLOGÌA

4.1. PARTICIPANTES DE LA MUESTRA.- Los alumnos y alumnas participantes en el estudio (n = 40), pertenecen al segundo año de Bachillerato, especialización Ciencias del Colegio Nacional Mixto Leonardo Maldonado de la área rural de Puembo del I. Distrito Metropolitano de Quito. Las edades están comprendidas entre los 15 y 17 años.

Para la entrevista a profundidad se escogió a seis docentes del Colegio Nacional Mixto Leonardo Maldonado de la sección Bachillerato de entre 12 profesores de Educaciòn Media.

Para el grupo focal se seleccionò a 10 padres de familia, divididos en cinco mujeres y cinco hombres de entre 20 padres de familia de la sección de Bachillerato.

4.1.2. DESCRIPCIÒN DE LA INSTITUCIÒN EDUCATIVA INVESTIGADA Y SU AMBITO SOCIO ECONÒMICO CULTURAL

a.-LA ORGANIZACIÒN

El Colegio Nacional Técnico Leonardo Maldonado Pérez, està ubicado en la Provincia de Pichincha, en la Parroquia de Puembo, perteneciente al Cantòn Quito.

Su financiamiento es gubernamental dada su calidad de Colegio Fiscal.

Cuenta únicamente con Colegio es decir, 8avo, 9no y 10mo. de Educaciòn Bàsica, Primero Propedèutico y los dos cursos de Bachillerato. El Bachillerato se divide en tres especialidades:

- Comercio y AdministracióN
- Especialidad Contador Bachiller
- Ciencias Generales

b.- BREVE RESEÑA HISTORICA DE LA INSTITUCIÒN.- El Colegio fue creado el 8 de septiembre de 1980 según Acuerdo Ministerial 16150. Para el año lectivo 1986-1987 se gradúa la Primera Promoción de Técnicos en Electricidad y en Comercio y Administración especialidad Contador Bachiller.

Desde el año lectivo 2005-2006 se incorporò la especialidad de Ciencias Generales.

En la actualidad el Colegio cuenta con dos Primeros Años de Bachillerato el uno es con la Especialidad de

Ciencias General y el otro como Único, en atención al decreto 1786 de la Reforma del Bachillerato.

c.- MISIÓN: El Colegio Nacional Técnico Leonardo Maldonado Pérez con sus autoridades, Personal Docente y administrativo tiene la noble finalidad de servir a la juventud de la ciudad de Puembo y de las parroquias vecinas, de preparar a sus estudiantes como bachilleres capaces de enfrentar los retos de la vida moderna.

d.- VISION: La aspiración hasta el año 2002 es mejorar la preparación técnico-pedagógica de los maestros, consolidarnos como colegio técnico con sus especialidades en el bachillerato de Comercio y administración: Contabilidad e Informática, lograr el equipamiento de laboratorios, biblioteca y la construcción de nuevas aulas.

e.- OBJETIVOS GENERALES:

- Formar ecuatorianos conscientes de sus derechos y deberes con autoestima suficiente que les permita desarrollarse como personas capaces, creativas y productivas.

- Alcanzar en los alumnos el desarrollo de la inteligencia que les permita usar la tecnología y la ciencia en su propio beneficio y en el de la comunidad.
- Desarrollar valores humanos como la solidaridad, la democracia, el respeto a los demás la tolerancia y la responsabilidad.
- Crear conciencia de conservación del equilibrio ecológico y tomar en cuenta la relación hombre – naturaleza

f.- DE SU PERSONAL.-

El Colegio està dirigido y representado legalmente por el Lic. Julio Conis Molina Abarca, en su calidad de Rector Encargado y por el Lic. Jefferson Humberto Domínguez en su calidad de Vicerrector E.

El Consejo Directivo u órgano colegiado de mayor jerarquía lo componen: Rector, Vicerrector, Inspecciòn y la Secretaria General.

Cuenta con 40 empleados, de los cuales 21 docentes son con Nombramiento conforme la Ley de Escalafòn del Ministerio y 14 contratados de forma privada, 3 personas en administración y 2 en servicios generales.

Cabe mencionar que en el Colegio existen 25 mujeres y 15 hombres. Todos los cargos directivos estàn ocupados por hombres, excepto una de las personas de Inspecciòn.

g.- POBLACION ESTUDIANTIL:

El Colegio cuenta con un total de 685 estudiantes, divididos en dos secciones: 548 alumnos y alumnas en el Sistema de Educaciòn Regular diurna y 137 alumnos y alumnas en el Sistema de Educaciòn Popular nocturna.

La distribución por cursos es la siguiente:

Educaciòn Regular		
Curso	Paralelo	Total
8vo	A	35
8vo	B	39
8vo	C	41
9no	A	46
9no	B	47
9no	C	44
10mo	A	30

Curso	Paralelo	Total
1ero.	Bachi. Ciencias	26
1ero.	Bach. Comun	38
2do.	Bachi. Ciencias	41
2do.	Bachi. Contab	35
3ero.	Bachi. Ciencias	38
3ero.	Bachi. Contab	32
		210

10mo	B	29
10mo	C	27
		338

Total	Secc.
Diurna	548

Secciòn Educaciòn Popular		
Curso	Paralelo	Total
8vo	A	34
9no	A	35
10mo	A	15

Curso	Paralelo	Total
1ero.	Bachi.	32
2do.	Bachi. Contab	14
3ero.	Bachi. Contab	7

Total	Secc.
Nocturna	137

Total	Alumnado
todo el Coleg	685

4.1.2.1. BREVE DIAGNOSTICO SITUACIONAL

a.- Ámbito Geográfico.- El Colegio está ubicado en la parroquia de Puembo y se encuentra dentro de la jurisdicción del Distrito Metropolitano de Quito.

El Distrito Metropolitano de Quito cubre un territorio correspondiente al 1.64% del territorio nacional. Comprende un área de 421 498 hectáreas, distribuidas en 16 parroquias urbanas y 33 suburbanas, en las que se encuentra la Parroquia de Puembo.

La ciudad de Quito es la segunda ciudad más poblada del Ecuador y, en la última década, registra un incremento poblacional del 37,8%. Dos tercios de este incremento està atribuido a las comunidades suburbanas, cuya población asciende a los 430 000 habitantes.

Cabe mencionar que el 31. 8% de la población suburbana se encuentra entre los 4 y 17 años, es decir, en edad escolar.

La población de Puembo no ha sido ajena a esta situación, registrándose un incremento en la tasa poblacional de alrededor de un 2%. La población actualmente registra aproximadamente 20.0000 habitantes, entre los cuales existen alrededor de 12.000 niños, niñas y adolescentes, toda vez que los empadronados como mayores de edad alcanzan los 6.969.[38]

b.- Ámbito social y cultural.-

El Colegio Nacional de Puembo se desarrolla en un ambiente de estrato cultural medio y bajo, lo cual repercute

[38] Datos proporcionados por la Junta Parroquial de Puembo

directamente en un ambiente estimular bajo o nulo con respecto al aprendizaje.

Los usuarios del Colegio que, en su totalidad, residen en Puembo son parte de un entramado social que se encuentra afectada por una serie de variables, propias de su condición económica, cultural y social.

- Crisis de valores en el sistema socio – económico vigente.
- Consumo indebido de drogas desde muy temprana edad. Segùn la información obtenida en la Junta Parroquil, Puembo se ha convertido desde hace unos cuatro años atrás en una zona considerada de alto riesgo en este tema.
- Mala utilización del tiempo libre en los jòvenes
- Altos niveles de alcoholismo que se inicia alrededor de los 14 años.
- Relaciones sexuales y embarazos precoces
- Desintegración familiar
- Migraciòn de padres

En el ámbito cultural, Puembo al estar cerca a la Capital de la República, puede acceder a este Centro de cultura. El Colegio Nacional Puembo ha podido acceder, por medio de visitas a la ciudad a muchos de los museos de la

ciudad, (Santo Domingo, Casa de Sucre, San Agustín, Benalcázar, Biblioteca del Hno. Miguel, Museo del Banco Central, Museo de las Conceptas, Museo de la Ciudad); sin embargo, estas salidas acadèmicas solo pueden realizarse una vez por año, toda vez que representan costos económicos para los estudiantes en lo que respecta al transporte.

Vale destacar que estar cerca de la capital y gracias al trabajo del Municipio por medio de las Administraciones Zonales y del Consejo Provincial entre otros, Puembo como otras zonas suburbanas, cuentan también con algunos Centros Culturales, en donde se desarrollan especialmente actividades como: música, danza folclórica y bandas de pueblo. Los jóvenes han podido beneficiarse de estas escuelas coordinadas desde la Administraciòn del Valle de Tumbaco.

De la observación de la zona se puede observar que Puembo es una región con una clara estructura agrícola, con un manejo de cultivo intensivo. Dicha observación nos permite concluir que la organización social del sector està determinado por esta característica.

Existen empresas floricultoras en la zona que evidencian un cambio en esta situación asi como evidencian que dicha explotación es un indicador de la economía

jerarquizada de la zona, pues èstas plantaciones representan a una èlite foránea al lugar.

c.- Ámbito económico.-

La crisis económica del País afecta a todos los estratos de la sociedad y con mucho mayor impacto en las zonas suburbanas, como es el caso de Puembo, en donde no existe infraestructura pública adecuada, especialmente en lo referente a espacios deportivos y de esparcimiento para la población y, en algunos casos, incluso sin alcantarillado y obras sanitarias.

La población de Puembo pertenece a un estrato económico medio y bajo, por lo que la mayoría de la población puede acceder únicamente a Instituciones Pùblicas para todos los servicios, principalmente de salud y educación.

La mayoría de la población estudiantil pertenece a una clase económica baja, cuyos padres se desempeñan como empleados en labores agrícolas, domésticas y o trabajan en las plantaciones de flores aledañas a la zona.

La mayoría absoluta de los estudiantes no disponen de los medios económicos suficientes que garanticen una buena

alimentación asi como para acceder a materiales de aprendizaje como libros, enciclopedias, ordenadores con internet, materiales especializados, etc.

Al ser una Instituciòn pública, el Colegio depende de las asignaciones estatales por lo que el presupuesto està sujeto a las restricciones financieras, propias del sistema nacional de educaciòn. Las aulas y el mobiliario de la institución, por la observación realizada, requieren de mantenimiento y muchas ellas de reposición total.

Los arreglos en los techos de las 15 aulas asi como de otras zonas, como el bar y las instalaciones sanitarias han sido cubiertos por esfuerzos de los padres de familia, por medio de varias mingas.

La limitación económica del Colegio es visible en todas sus instalaciones asi como en los materiales didàcticos, particularmente en la Biblioteca, que comparte espacio con el aula de profesores y notablemente insuficente. Asi mismo es evidente la limitación de recursos en los insumos y materiales de los laboratorios de Ciencias y el aula de computación.

Servicios como el internet, copiadora, laboratorios y recursos audio visuales reportan daños contìnuos y sin posibilidad de mantenimiento o reposición por falta de recursos económicos.

Los principales problemas del Colegio en el ámbito económico son:

No existe presupuesto para:

Adquisición de material didáctico actualizado.

Mantenimiento de la planta física.

Mantenimiento y equipamiento de laboratorio de computación.

Equipamiento de la sala de audiovisuales.

Construcción de un nuevo tramo de aulas.

Reparaciòn del adoquinado del patio cívico, pavimento de cancha de básquet y graderío.

Adquisición de mobiliario.

Incrementar el Personal Docente de acuerdo a las necesidades acadèmicas

Pagar puntualmente a los maestros.

Organizar el funcionamiento de la biblioteca, y adquirir textos actualizados

Implementar un DOBE

La prioridad, conforme lo señalan sus directivos, es contar con un número de maestros acorde a la población y necesidad estudiantiles y reponer los techos de las aulas.

d.- Ámbito Educativo.-

La educación es una de las claves del desarrollo de la sociedad y un elemento esencial para el bienestar y equilibrio personal, toda vez, que gracias a ella puede desarrollar y actualizar todas las capacidades y potencialidades que posee.

Por ello, para las principales ciudades del País, la educación es uno de los temas centrales de su administración, pues reconocen, que el fundamento de todo cambio radica en la educación. Los datos estadísticos obtenidos permiten tener una visión general de la educación en el DMQ. Hay un total de 278 642 alumnos escolarizados en 945 establecimientos.

Las estadísticas muestran que el mayor contingente lo constituyen los alumnos de Primaria. El número de alumnos inscritos en Preprimaria es muy inferior, debido a que en algunos estratos sociales los alumnos van a un centro escolar a partir del segundo año de básica.

Asi mismo, hay diferencias sustanciales entre las zonas urbanas y rurales, mientras que en la ciudad los establecimientos privados representan cerca del 50 % del total, en el área suburbana no llegan al 15 %. Esta diferenciación se debe en parte a la estructura por nivel del sistema educativo en ambas zonas. Globalmente, menos

del 24 % de las escuelas primarias de todo el Distrito Metropolitano son privadas, y el 37.7% de los colegios. En la zona suburbana la primaria representa el 74% de los alumnos escolarizados, pero no constituye sino el 37 % de los inscritos en la zona urbana.

El Colegio Nacional Puembo en esta realidad, representa la única alternativa para la zona, pues es el único Colegio fiscal.

Existen cuatro escuelas en la zona: Nacional de Puembo (diurna y vespertina); Escuela Antonio de Ulloa en el barrio Mangahutag y la escuela Rafael Bustamante del barrio el Chiche.

Conforme los datos proporcionados por la Junta Parroquil, estas escuelas albergan alrededor de 1500 estudiantes. Una vez culminado los estudios en séptimo de básica, los alumnos se trasladan a Quito o a Yaruquì.

4.1.3. DE LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES DE LA MUESTRA:

Los 40 estudiantes que participaron en la muestra son estudiantes del segundo año de bachillerato, especialización Ciencias Generales. 20 mujeres y 20 hombres de edades comprendidas entre 15 y 17 años.

La mayoría de los estudiantes de la muestra pertenecen a un estracto social y económico medio bajo y bajo.

Conforme la información recolectada por la Secretaria General del Colegio, la mayoría de estudiantes provienen de monoparentales (padre o madre e hij (padre o madre e hijos e hijas) y; extendidas con núcleo (familia nuclear y otros parientes) y extendidas sin núcleo (parientes-sin padre y madre-e hijos e hijas).

Muchos de ellos son “Hijos huérfanos con padres vivos”, pues para cubrir las necesidades económicas de las familias, muchos padres tienen obligaciones laborales con horarios extensos y no alcanzan a brindar a sus hijos calidad y cantidad de tiempo.

Asi mismo, existe un número alto de familias en los que los padres o madres han tenido que abandonar el País en busca de una mejor situación económica. Muchos de los estudiantes de la muestra se han quedado sin un referente y bajo el cuidado, en el mejor de los casos de algún pariente o familiar cercano, y en el peor de los casos al “cuidado de un vecino”.

El comportamiento observado durante las pruebas del DAT asi como de los momentos de esparcimiento a los que tuvimos acceso (cuatro recreos) nos permiten señalar que:

Los estudiantes de la muestra aceptan las reglas de comportamiento en el aula, demostrando mucho respeto a la autoridad, sumisión a las instrucciones sin reparo alguno, poca participación al momento de solicitarles alguna sugerencia o inquietud.

En los recreos se observò que los estudiantes varones prefirieron jugar fútbol y acceder a los graderíos de las dos canchas del Colegio. Al terminar el período de recreo se pudo observar que la mayoría tuvieron problemas de regresar puntuales y el tenor general, en el caso de los hombres, fue provocar un desorden en las gradas de acceso al aula y en la puerta de ingreso.

Por su parte, las mujeres prefirieron comprar en el bar y reunirse en pequeños grupos de hasta cinco y conversar.

Minutos antes del timbre que señaló la hora de ingreso a las aulas, se pudo observar como muchas de las mujeres ingresaron al aula y siguieron conversando entre ellas.

Alrededor de unas doce mujeres se mostraron comunicativas con nosotros y muy interesadas en conocer las razones de la investigación asi como los alcances de las pruebas aplicadas.

Asi mismo se observò que muchas de ellas prefirieron en la hora del recreo acceder a algunos de sus profesores o estudiar, toda vez que tenìan exámenes a las últimas horas.

El vocabulario empleado por los varones asi como el tono de voz, antes de ingresar al aula, fue alto y con algunas palabras propias de los códigos adolescentes de estratos bajos.

Existiò poca interacción entre el grupo de hombres y mujeres al momento de ingresar al aula, denotándose una separación muy marcada entre ambos grupos.

4.1.4.-LAS Y LOS DOCENTES PARTICIPANTES DE LA MUESTRA

La muestra incluyò a tres hombres de 38, 43 y 47 años de edad, profesores titulados de especialidad (matemáticas, computación y física) de carrera pública y sistema de escalafón; de condición socio económica medio-baja; de estado civil, uno separado y dos casados.

Tres docentes mujeres de 32, 43 y 52 años de edad, profesoras de especialidad tituladas (literatura, biología y química) de carrera pública y sistema de escalafón; de

condición socio económica medio baja; de estado civil casadas las tres.

Todos los docentes registraron màs de 8 años en la docencia y con experiencia, únicamente, en el sector Pùblico.

Todos los docentes entrevistados presentaron interés en el tema, las mujeres se mostraron abiertas al tema y muy comunicativas.

Los docentes varones tuvieron un acercamiento al tema desde una visión desconfiada y con frecuencia realizaron comentarios dispersos con respecto a las preguntas formuladas asi como bromas acompañadas de un lenguaje corporal que denotaba claramente deseos de bromear constantemente sobre las mujeres y el por què y para què de cada pregunta.

4.1.5. LOS RESPONSABLES FAMILIARES PARTICIPANTES DE LA MUESTRA

Los participantes son responsables familiares de los estudiantes de bachillerato del Colegio, cuyas edades oscilaban entre 32 y 53 años de edad.

Todos, tenían entre tres y seis hijos, eran de procedencia rural de la sierra, estado civil (tres hombres

y una mujer en unión libre, tres mujeres casadas y dos hombres y una mujer divorciados).

Ocho de ellos son de raza mestiza con clara ascendencia indígena campesina y dos mujeres afro americanas. Tres de las mujeres trabajan (una con empleo en una florícola de la zona, una empleada domèstica y una costurera) y dos no están empleadas y trabajan en quehaceres domésticos. Tres de los cinco hombres trabajaban en empleos bajo dependencia (mecànico, empleado de florícola y cuidador) y los dos restantes eran comerciantes y poseìan tiendas de expendio de víveres.

De la observación realizada durante el transcurso del grupo focal, se puede señalar las siguientes características psicosociales:

Su razonamiento económico y social se maneja bajo una lógica de subsistencia y manutención familiar.

Los responsables familiares son personas de bajo nivel educativo, ninguna posee un título universitario.

Todos muestran un bajo nivel de complejidad técnica en sus labores y baja calificación como mano de obra (con excepción de la costurera).

Son personas que demuestran una identidad de marginalidad y pobreza. Esto se puede intuir por las referencias contìnuas de los que “tienen” en clara referencia al “nosotros que no tenemos”. Esta identidad también està comunicada por su tipo de vestimenta, lenguaje gestual y corporal.

Existe clara muestra de sumisión a la autoridad del Colegio asi como a quienes realizamos la investigación, demostrando pasividad en cuanto a las instrucciones.

Se observa que el Colegio se ha convertido en un espacio de pertenencia y seguridad. Las mingas realizadas en grupo parecen haber contribuido a esta situación.

Demuestran una proximidad alta, es decir existe una alta tolerancia al acercamiento físico entre ellos, especialmente cuando disponen las sillas para iniciar la sesión, colocándolas muy cerca unos de otros.

Su lenguaje es fluido pero muy simple en los términos que utilizan.

El razonamiento también es simple, evitando entrar en confrontaciones o aclaraciones a lo que expresan.

4.2. INSTRUMENTOS APLICADOS.-

DAT

Se aplicò el TEST de Aptitudes Diferenciales (DAT) ; la autoencuesta sobre masculinidad y feminidad; 6 entrevistas a profundidad para docentes, tres hombres y tres mujeres y un grupo focal con 10 padres de familia, 5 mujeres y 5 hombres.

TEST DE APTITUDES DIFERENCIALES (DAT) de Bennett, Seashore y Wesman, estandarizado en Argentina por la Universidad Nacional de Buenos Aires.

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 un desarrollo lógico y constante progreso de la teoría y la práctica de la medición psicológica.

Consta de las siguientes pruebas:

- Razonamiento verbal
- Càlculo
- Razonamiento abstracto
- Velocidad y Precisiòn
- Razonamiento mecànico

- Relaciones espaciales
- Ortografìa
- Lenguaje

AUTOENCUESTA SOBRE MASCULINIDAD Y FEMINIDAD.- Basado en el inventario de Papeles Sexuales de Bem (BSRI) y adecuada por la Dra. Alicia Costa, catedrática de la Universidad Tècnica Particular de Loja de Ecuador. Este instrumento mide roles de género de manera confiable y válida. Cuenta con cuatro escalas:

- Masculinidad (Confiado de si mismo, tomar decisiones, independiente, analítico, competitivo, racional, reflexivo, personalidad fuerte, hábil para dirigir, seguro de si mismo, autosuficiente, dispuesto a arriesgarse, valiente, atlético, maduro).
- Feminidad (Sensible a la necesidad de los demás, comprensivo, tierna, afectuosa, cariñosa, gusto por los niños, dulce, caritativo, de voz suave, compasiva, amigable).
- Machismo (Agresivo, dominante, autoritario, egoísta, materialista, frio, ambicioso, rudo, enérgico, incomprensivo, individualista, arrogante).
- Sumisión (Indeciso, de personalidad débil, cobarde, sumiso, incapaz de planear, dependiente, influenciable,

conformista, tímido, retraído, pasivo, simplista, resignado, inseguro de si mismo).

Cada escala con 15 reactivos (total 60) que expresan rasgos de personalidad.

ENTREVISTAS A PROFUNDIDAD (3 hombres y 3 mujeres).-La entrevista a profundidad consistiò en una reunión individual por un tiempo aproximado de 45 minutos con cada uno de los docentes donde se le plantearon las siguientes preguntas:

1. Generalmente las mujeres no son tan inteligentes como los hombres.

2. Estaría igual de cómodo/a teniendo como Director a una mujer que a un hombre.

3. Es más importante animar a los chicos que a las chicas a participar en actividades deportivas.

4. Cuando el padre y la madre trabajan y su hijo/a se pone enfermo/a en el colegio, desde el centro se debe llamar a la madre en lugar de al padre.

5. Las mujeres están en las mismas condiciones que los hombres en cuanto a aportes científicos se refiere.

6. Las mujeres frecuentemente no acceden a buenos trabajos debido a la discriminación sexual.

7. Mayoritariamente en su centro educativo, se trata de igual manera a mujeres y hombres.

8. Actualmente, en nuestras escuelas y colegios los y las jóvenes tienen iguales oportunidades para prosperar.

GRUPO FOCAL.- 10 PADRES DE FAMILIA (5 hombres y 5 mujeres).- Se realizò una entrevista grupal abierta y estructurada, en donde se procurò que un grupo de individuos seleccionados por los investigadora de entre 20 padres de familia discutan y elaboren, desde la experiencia personal, la temática referente a las practicas familiares discriminatorias en los hijos en función de género.

El grupo focal intervinò conforme los siguientes temas:

1. Generalmente las mujeres no son tan inteligentes como los hombres?
2. Los hombres son tan capaces como las mujeres de preocuparse por la educación integral de los hij@s.
3. En todas las familias se da un trato igualitario a hijos e hijas?
4. En todas las familias se dan iguales oportunidades para que sus miembros prosperen?
5. Mayoritariamente los esposos identifican profundos valores humanos en sus esposas y viceversa.

4.3. 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 y la desarrollan en sus propios contextos, aportando para investigaciones que posteriormente se llevan a efecto en el Cittes ya mencionado.

4.4. OBJETIVOS:

OBJETIVO GENERAL:

Determinar la relación entre los roles de género y la orientación académica de los y las estudiantes de segundo año de bachillerato del Colegio Nacional de Puembo “Leonardo Maldonado” del Distrito Metropolitano de Quito.

OBJETIVOS ESPECÌFICOS:

- 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.

- Reconocer las aptitudes diferenciales y su relación con los roles de género de los y las estudiantes de segundo año de bachillerato.
- Identificar la interiorización de los roles de género y su relación con la orientación académica en los estudiantes de segundo año de bachillerato.
- Elaborar una propuesta de intervención sobre "Equidad de Género y Educación" o "Equidad de género y familia" en el Colegio investigado.

4.5. Hipótesis.-

HIPÓTESIS DE INVESTIGACION:

HIPÓTESIS: Los roles de género influyen en la orientación académica de los y las estudiantes de segundo año de bachillerato de los colegios del país.

HIPÓTESIS NULA: Los roles de género no influyen en la orientación académica de las y los estudiantes de segundo año de bachillerato de los colegios del país.

VARIABLES:

INDEPENDIENTES: ROLES DE GÉNERO.

PRACTICAS EDUCATIVAS Y FAMILIARES

DEPENDIENTES: ORIENTACIÓN ACADÉMICA.

INDICADORES (VI)

- Respuestas de la autoencuestas de roles de género.
- Respuestas de la entrevista en profundidad y del grupo focal.

INDICADORES: (VD)

- Resultados de la aplicación del test de Aptitudes diferenciales (DAT).

4.6. Recolección de datos:

Por medio de asignación aleatoria me fueron designados tres Colegios de forma previa a la investigación en el Colegio Nacional de Puembo “Leonardo Maldonado”.
Los dos primeros colegios asignados aleatoriamente, no reunieron las cualidades necesarias para la investigación,

toda vez que en el caso del primero, èste funcionaba, únicamente con sección nocturna y; el segundo, pertenecía al sistema de educación popular y ofrecía educación técnica.

El tercer colegio asignado, reunió las características necesarias para la investigación, esto es pertenecía a educación regular en horario vespertino y contaba con una población estudiantil apta para la muestra.

Realizamos las gestiones necesarias para la apertura del Centro Educativo a la investigación por alrededor de quince días, en los que se solicitaron varias aclaraciones y visitas al establecimiento.

Al final de dicho período, el Colegio, por recomendaciòn de la psicóloga del servicio del Departamento de Orientaciòn y Bienestar Estudiantil, resolvió negar la solicitud por considerar que el DAT era un test que no reportaba interés para la Institución.

Considerando aquello, se autorizò la investigación en el Colegio Nacional de Puembo “Leonardo Maldonado”, que desde la primera gestión demostró apertura para la realización de la investigación, pues al no contar con un Departamento de Orientaciòn y Bienestar Estudiantil ni con psicólogos de planta, valoraron mucho la aplicación del DAT.

Se estableció un cronograma para el desarrollo de la investigación y en ningún momento se encontró alguna dificultad gracias a la colaboración del Rector de la Institución y del psicólogo contratado por el Colegio.

Las gestiones previas y la recolección de datos implicò una semana de asistir al Colegio "Leonardo Maldonado". Su ubicación representò un bajo grado de dificultad, especialmente por su accesibilidad vial, pues la vìa de acceso es lastrada y muy mal mantenida y el Colegio se encuentra ubicado en el nor oriente de la población de Puembo, alrededor de unos veinte minutos desde el centro de dicho poblado.

El traslado desde mi lugar de trabajo me representò alrededor de una hora y veinte minutos.

DURANTE LA RECOLECCIÒN DE DATOS.-

Cada estudiante contò con una copia del cuadernillo y con una copia de la hoja de respuestas. La copia del cuadernillo fue entregada a la secretarìa asi como todas las instrucciones necesarias para una eventual futura aplicación.

La administración de los instrumentos de la investigación a la muestra estudiantil reportò dos

dificultades, específicamente con respecto a la administración del DAT:

- El tiempo requerido para las pruebas interrumpió los horarios y actividades planificadas y fue calificado como demasiado largo.

- Existieron muchas quejas de los estudiantes por considerar al DAT un instrumento de complejidad y mucho tiempo de aplicación.

Cuestionario sobre feminidad y masculinidad.-

Su objetivo principal fue determinar los índices de masculinidad y feminidad entre los estudiantes de la muestra y obtener datos que nos permitan elaborar un contraste y análisis en este tema.

La población estudiantil mostrò apertura al tema, auqnue generò cierta inquietud pues no guardaba relación con ninguna de las subpruebas del DAT.

Revisiòn documental.-

Se realizò una revisión del marco teórico mundial, latinoamericano y nacional, asi como de las investigaciones realizadas sobre el tema, estadísticas y estudios especializados.

Se detectò información dispersa en el Ecuador sobre gènero y muy escasa con respecto al tema investigado. La poca documentación y textos sobre la problemática investigada fue recopilada con suma dificultad en varios Centros de Investigaciòn, particularmente en la Secretaria de Transiciòn (antiguo CONAMU), FLACSO y en las Universidades Andina y Politècnica Salesiana.

Observaciòn: Por medio de este instrumento se pudo recoger alguna información sobre las actitudes y rasgos psico sociales de los participantes de la muestra, sin que ello adolezca de debilidades a la hora de su interpretación, por lo que se reconoce la debilidad en la argumentación en este tema.

Entrevista.- La entrevista se diseñò con el objetivo de encontrar aportes en los docentes de la organización educativa sobre sus creencias y actitudes de gènero y las posibles explicaciones de las mismas, por lo que se cuidò principalmente de ofrecer un clima de seguridad, reserva absoluta y aceptación incondicional.

Se utilizò entrevistas no estandarizadas, abiertas, no directivas, flexibles y dinámicas.

Tres de las seis entrevistas tuvieron que ser interrumpidas y reiniciadas luego de una reunión de profesores de última hora.

Luego de que pudimos coordinar los horarios disponibles y las condiciones que aseguraran un ambiente propicio para la entrevista, èstas pudieron realizarse con mediana tranquilidad, pues de todas maneras, el tiempo fue una variable importante.

Esta situación de hecho incidió en los resultados de las entrevistas, pues dada la premura del tiempo libre de los docentes, èstos contestaron con rapidez y sin mucho tiempo de reflexión a cada una de las preguntas.

GRUPO FOCAL.-

La finalidad de este grupo fue encontrar por medio de algunos temas enfocados previamente, las posibles actitudes, creencias, expectativas, supuestos y posturas sobre la problemática investigada.

Las discusiones llevadas en el grupo focal fueron estimuladas, por medio de un clima de aceptación y

tolerancia a cada postura así como la mantención de orden y pautas de escucha.

Por el objetivo propuesto, se incitó a los participantes por medio de preguntas abiertas y estímulo a la discusión y confrontación de ideas.

Se desarrollò con total tranquilidad en cuanto a tiempo, pues se convino previamente con los participantes que se lo realizarìa en un lapso máximo de dos horas, aunque tomò treinta minutos màs de lo acordado, previa aceptación de todos los miembros.

Al haber sido realizado en un dìa no laborable (sábado en la tarde), no existió nerviosismo sobre el tiempo empleado y se logró fácilmente un clima adecuado.

4.7.- RESULTADOS:

4.7.1.- Anàlisis de la variable Perfiles de Gènero

Instrumento: Autoencuesta del Inventario del Rol de Gènero

A través de la Autoencuesta del Inventario de Rol de Gènero, se recogen puntuaciones (de 1 a 7) referidos a características de interacción en cuatro escalas: masculinidad, feminidad, machismo y sumisión.

4.7.1.1 PROCEDIMIENTO.-

La Autoencuesta fue realizada en una tercera sesión, dos días luego de terminar la aplicación de los test de aptitudes diferenciales DAT y su duración fue de 20 minutos.

Fue realizada en una misma aula con la presencia de los 40 estudiantes de la muestra.

Al inicio de la sesión, los alumnos y alumnas demostraron mucho interés en conocer el objetivo de aplicar la autoencuesta. Se les indicó que implicaba únicamente una exploración de rasgos de comportamiento, con lo cual iniciamos la administración sin ningún contratiempo.

Considerando que contábamos únicamente con 45 minutos, procedimos a aplicar la autoencuesta. Se observò muchas risas y comentarios entre los varones en contraste con un silencio y concentración total de las mujeres.

Es importante señalar que a la hora de finalizar la hora clase, el autocuestionario habìa sido entregado en su mayoría por los estudiantes varones, mientras que un número mayor de mujeres solicitaron unos minutos adicionales.

4.7.1.2.RESULTADOS

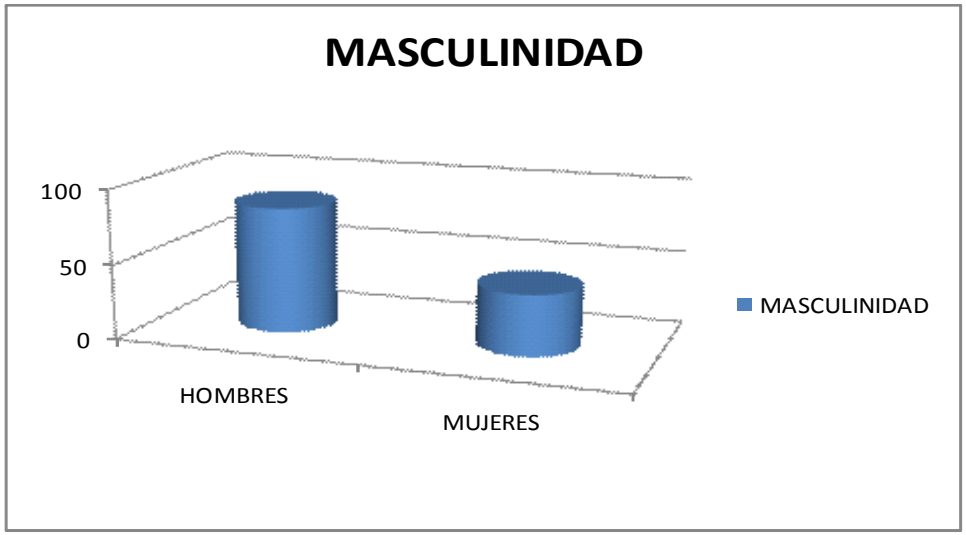
TABLA N. 1

AUTOENCUESTA / MASCULINIDAD

HOMBRES	MUJERES
96	90
44	69
86	83
91	79
91	48
90	46
97	100
87	87
95	70
75	65
101	72
73	82
94	88
93	34
53	97
99	95
84	82
89	88
95	63
57	87

TOTAL MASCULINIDAD

	HOMBRES	MUJERES
MASCULINIDAD	84,5	40,65



ANALISIS DE DATOS.- TABLA No. 1

INDICE DE MASCULINIDAD

Como se puede observar, los sujetos de la muestra presentan un alto índice de masculinidad por lo que podemos deducir que la autopercepciòn de los entrevistados se ajusta al estereotipo de rol de gènero masculino con un registro de 84.5 y que la autoperceciòn de las entrevistadas acepta en una proporción de apenas 40,65 aquellas características consideradas masculinas.

Con respecto al perfil de masculinidad del autocuestionario se observa claramente que existe un estereotipo de gènero de rol y de gènero de rasgo en los hombres de la muestra, es decir existen creencias relativas a la adecuación de roles y actividades propias de hombres.

Se puede deducir que las caracterìsticas de analìtico, atlètico, autosuficiente, competidor, confiado de sì mismo, hàbil para dirigir, dispuesto a arriesgarse, maduro, seguro de sì mismo y de personalidad fuerte son aceptadas por los hombres de la muestra como actitudes masculinas, mientras que las mujeres no las reconocen como parte de su autodefiniciòn o identidad. Esta situaciòn nos permite tambièn concluir que la regla de la visibilidad de los rasgos masculinos es evidente para los sujetos de la muestra.

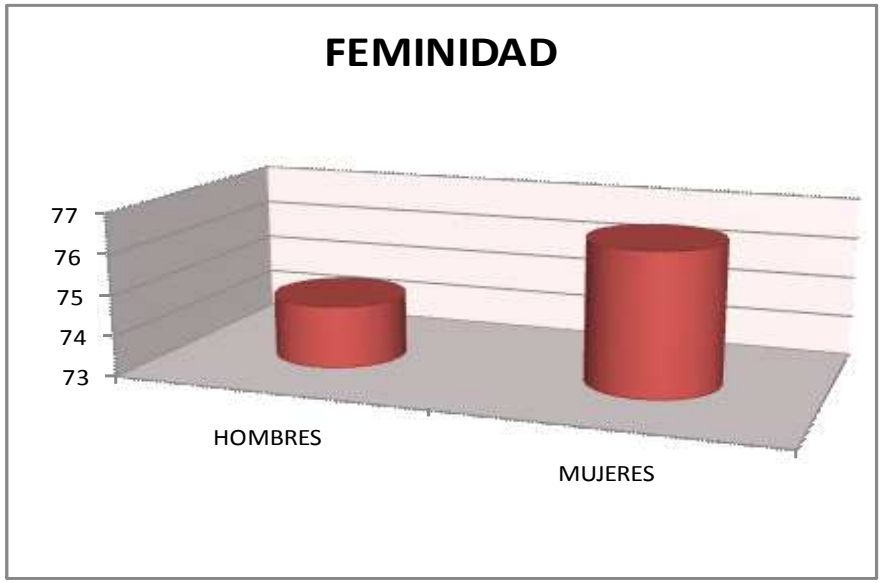
El efecto de la testosterona supondrìa la base biològica de dichos rasgos, sosteniendo una actitud màs impulsiva, arriesgada y basada en la competencia. La Psicologìa Evollutiva tambièn concuerda con que estos rasgos fueron necesarios para el hombre a la hora de ejercer su rol social. Sin embargo, tambièn podemos encontrar la razòn de esta aceptaciòn de rasgos masculinos por la definiciòn mayor social de los mismos, sostenida en la imaginerìa social, en las relaciones propias de la socializaciòn y en las expectativas culturales de lo que supone la masculinidad.

TABLA No. 2
AUTOENCUESTA / FEMINIDAD

HOMBRES	MUJERES
99	64
59	92
59	94
90	64
88	35
80	67
39	91
68	88
89	73
61	78
98	71
86	90
81	78
74	57
36	83
97	91
85	77
73	87
82	55
47	95

TOTAL FEMINIDAD

	HOMBRES	MUJERES
FEMINIDAD	74,55	76,5



ANALISIS DE DATOS.- TABLA No. 2

INDICE FEMINIDAD

Con respecto al perfil de feminidad del autocuestionario también se observa claramente que existe una coincidencia notable (76,5) con el estereotipo de gènero de rol y de rasgo femeninos y la autodescripciòn de las mujeres de la muestra.

Dichos datos nos permiten concluir, que al igual que los hombres autoencuestados, las mujeres comparten una visión estereotipada de feminidad, aceptando que existe una especie de polaridad entre los dos géneros. Esto se podría interpretar como una sujeción irreflexiva a roles asignados desde la sociedad, sostenidos en los núcleos familiares y en el mismo Colegio, especialmente entre sus compañeros de clase probablemente debido a una falta de debate sobre el tema, pero sobre todo a un modelamiento familiar que rigidiza los roles sociales de hombres y mujeres.

En el perfil de feminidad se observa una diferencia mínima entre los hombres y mujeres de la muestra de apenas 1,95, registrando un 74,55 los hombres de aceptación del perfil de gènero femenino, por lo que se puede deducir que la autopercepciòn de los sujetos de la muestra con respecto a la aceptación de los rasgos considerados femeninos son aceptados por los hombres en sus autodescripciones.

Tanto hombres como mujeres aceptan caracterìsticas como amigable, afectuoso, caritativo, comprensivo, cordial, dulce, gusto por los niños, tierno, prudente, sentimental, sensible como parte de su identidad.

Esto nos permite concluir que la feminidad es menos visible y determinada que la masculinidad y que, los hombres son capaces de identificarse con estos rasgos sin que esto los feminice al contrario de las mujeres que no concuerdan en identificarse con las caracterìsticas de la masculinidad.

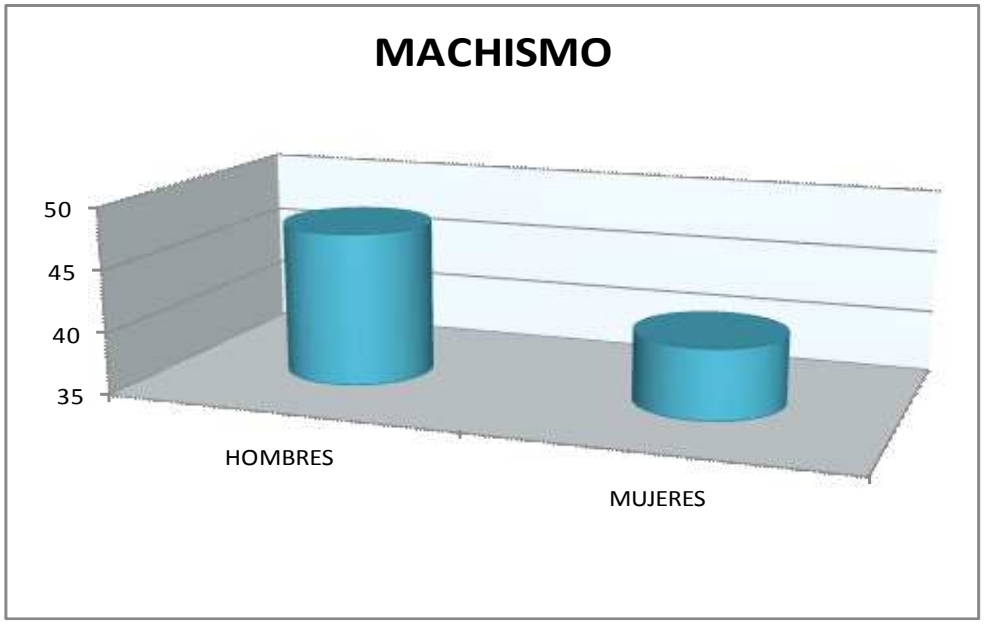
Biològicamente, las hormonas femeninas determinarian la mayor afectuosidad de las mujeres, asi como rasgos prosociales. Sin embargo, dichos rasgos tambièn son sostenidos por la cultura como rasgos esperados de una mujer, especialmente aparejados a su rol de maternidad individual y social.

TABLA No. 3
AUTOENCUESTA / MACHISMO

HOMBRES	MUJERES
34	39
52	35
54	39
32	35
29	36
40	27
50	46
75	49
49	46
42	43
34	52
61	38
39	42
59	31
47	46
52	34
55	53
45	35
63	32
35	55

TOTAL MACHISMO

	HOMBRES	MUJERES
MACHISMO	47,35	40,65



ANALISIS DE DATOS.- TABLA No. 3

INDICE MACHISMO

Caracterìsticas como agresividad, ambiciòn, arrogancia, autoritarismo, dominancia, egoìsmo, frialdad, individualismo, imposiciòn, rudeza y tiranìa son aceptadas por ambos sexos sin mayor diferencia y en bajo porc entaje.

Esto nos permite deducir que el machismo, como concepto social de dominaciòn patriarcal y que formò parte de la lògica de dominaciòn del hombre ha variado notablemente en las nuevas generaciones, permitiendonos ver un cambio en la autopercepciòn de los hombres que participaron en nuestra muestra.

Podemos deducir una transformaciòn de este concepto en la perspectiva conservadora en la que estas caracterìsticas de relacionamiento ofrecìan una saludable relaciòn con las mujeres.

Estos resultados nos permiten concluir que el machismo como forma violenta de sexismo ha variado en la autoimagen de los hombres, configurando una pràctica de gènero menos hostil.

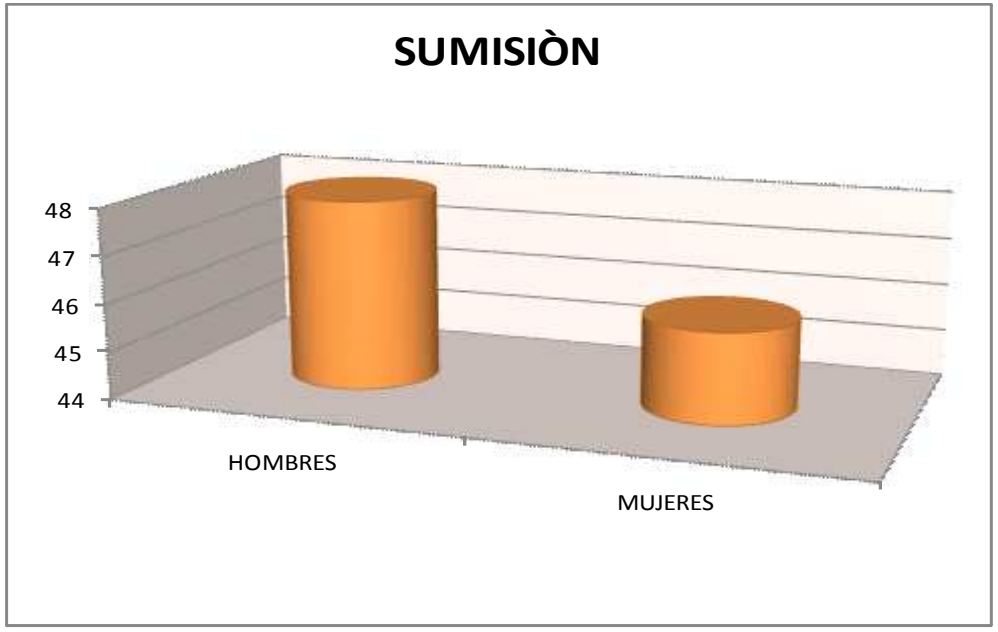
Las afirmaciones de que estos rasgos son producto de la hormona masculina quedan totalmente superadas y anuladas conforme nuestro estudio.

TABLA No. 4
AUTOENCUESTA / SUMISIÓN

hombres	**Mujeres**
51	32
66	57
33	46
44	45
45	41
66	41
36	41
57	49
48	51
34	45
33	53
55	48
48	34
61	54
38	28
51	41
57	54
55	56
44	48
38	54

TOTAL SUMISIÒN

	HOMBRES	MUJERES
SUMISIÒN	48	45,9



ANALISIS DE DATOS.- TABLA No.4

INDICE SUMISIÒN

Presentar cobardìa, conformismo, credulidad, dependencia, debilidad, influenciabilidad, incapacidad de planear, pasividad, resignaciòn y un comportamiento sumiso , conforme nuestros datos no corresponden a rasgos de identidad femenina.

La aceptaciòn tanto de hombres como mujeres de estas caracterìsticas es baja y no muestra diferencia entre los grupos.

Nos permite deducir que existe un cambio de comprensiòn en los sujetos de la muestra sobre el rol pasivo y conformista propio de una visiòn conservadora de la mujer.

Este cambio demuestra que el gènero como categorìa social y de construcciòn social es dinàmico y cambiante en cuanto a los roles esperados.

Esta tendencia se inserta en procesos democratizadore e igualitarios demandados por las mujeres y los hombres.

4.7.2. Análisis de la variable "aptitudes"

Instrumento: Test de Aptitudes Diferenciales

4.7.2.1.Procedimiento

La administración del total de la batería se realizó en dos sesiones, en días distintos y consecutivos, de 2 horas cada una. En cada sesión, los estudiantes disponían de intervalos de 10 minutos entre cada test. La administración de los tests se realizó en forma grupal, con grupos de hasta 20 participantes, divididos en dos aulas.

El orden de administración de cada prueba se determinó de acuerdo a la recomendaciòn del DAT, para dos sesiones, esto es, se iniciò el primer dìa con los test de razonamiento verbal, càlculo, razonamiento abstracto y velocidad y precisión I y II. Al dìa siguiente se realizò la toma de las pruebas de razonamiento mecànico, relaciones espaciales, ortografía y lenguaje.

Todos los y las estudiantes de la muestra expresaron sus inquietudes antes de iniciar cada una de las dos sesiones, prevaleciendo una actitud de colaboración y mucha expectativa por saber los resultados.

El hecho de usar seudónimos causò algarabía pues empezaron a ofrecerse unos a otros varios nombres y concluyò con muchas risas al descubrirse algunos de los seudónimos. Sin embargo cabe anotar que no existió resistencia a su uso, ni preguntas de la razón del uso del seudónimo. A pesar de ello, se les indicó que el uso del mismo era por razones propias de la investigación y la codificación de datos. Las interrogantes en las dos sesiones estuvieron relacionadas con su orientaciòn vocacional y elección profesional asi como con la curiosidad constante sobre què significa cada una de las aptitudes medidas y su relación con las asignaturas que reciben en su especialidad (CIENCIAS).

Existiò mucha disciplina y orden, a pesar de que no hubo necesidad de contar con ningún docente del Colegio, sino únicamente con el encargado del Departamento de Orientaciòn y Bienestar Educativo, quien colaborò en la administración de la baterìa con uno de los grupos.

Al finalizar las dos jornadas, los estudiantes pidieron una sesión completa para conocer ciertas particularidades de orientaciòn vocacional y de opción profesional.

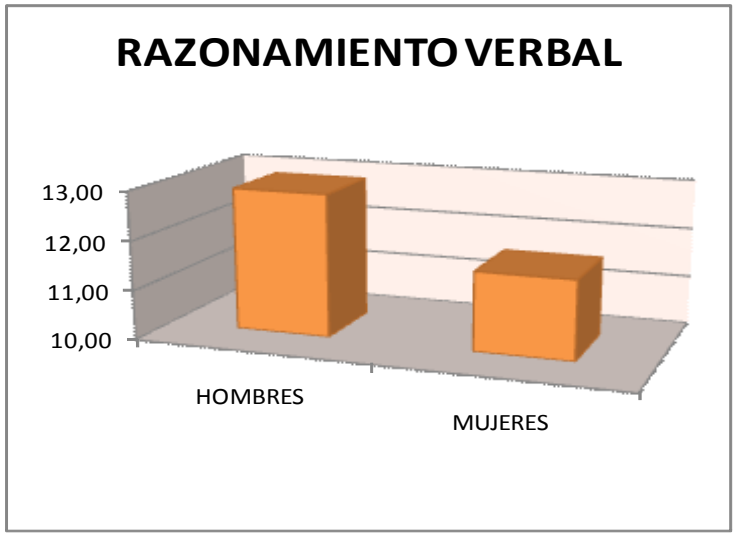
4.7.2.2. RESULTADOS

TABLA No. 5

RAZONAMIENTO VERBAL

HOMBRES	MUJERES
10	10
12	14
18	12
13	12
8	11
12	7
9	11
9	12
10	13
17	15
13	19
10	7
17	25
17	8
11	6
10	7
23	11
12	11
12	11
15	10

TOTALES	
HOMBRES	12,90
MUJERES	11,60



ANALISIS DE DATOS.- TABLA No. 5

RAZONAMIENTO VERBAL – DAT

Existe una mìnima diferencia entre hombres y mujeres, estadìsticamente no significativa en este subtest que mide la capacidad para comprender conceptos y relaciones formuladas en palabras.

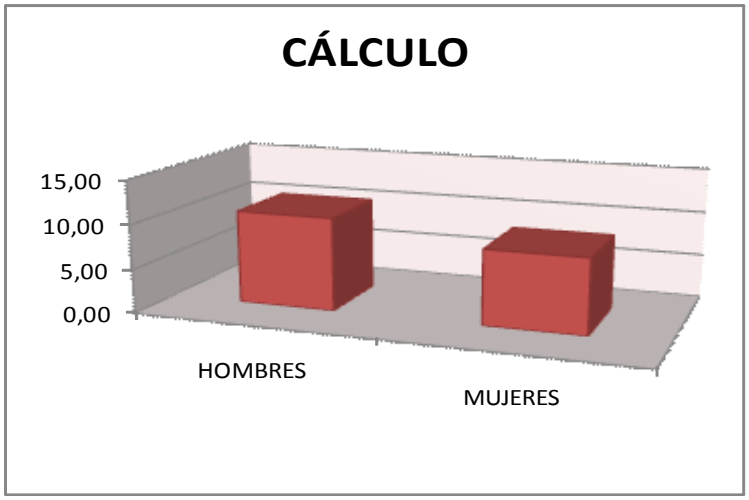
Estos datos nos indican que tanto hombres como mujeres poseen igual aptitud para desempeñarse en el campo de las relaciones verbales y los conceptos.

Por tanto no existe, segùn nuestros datos, ninguna razòn cognitiva para creer que las mujeres son màs aptas en destrezas verbales, conforme algunas creencias que postulan una mayor especializaciòn en las mujeres del hemisferio izquierdo, sede de la capacidad verbal.

TABLA No. 6
CÁLCULO

HOMBRES	MUJERES
9	4
7	14
19	7
9	9
6	5
11	10
15	12
9	8
12	5
12	8
5	12
14	9
8	13
7	4
9	5
9	8
25	9
7	6
7	15
11	6

TOTALES	
HOMBRES	10,55
MUJERES	8,45



ANALISIS DE DATOS.- CUADRO No. 6

CALCULO - DAT

La comprensiòn de las relaciones numèricas y la facilidad para el manejo de las nociones aritmèticas no presenta sino una diferencia mìnima entre hombres y mujeres, por lo que no se puede señalar que existe una aptitud diferencial significativa.

Desde la biologìa esta mìnima diferencia podrìa encontrar su base en la lateralizaciòn cerebral de los hombres, la misma que les permite contar con un pensamiento lineal, propio del manejo aritmètico.

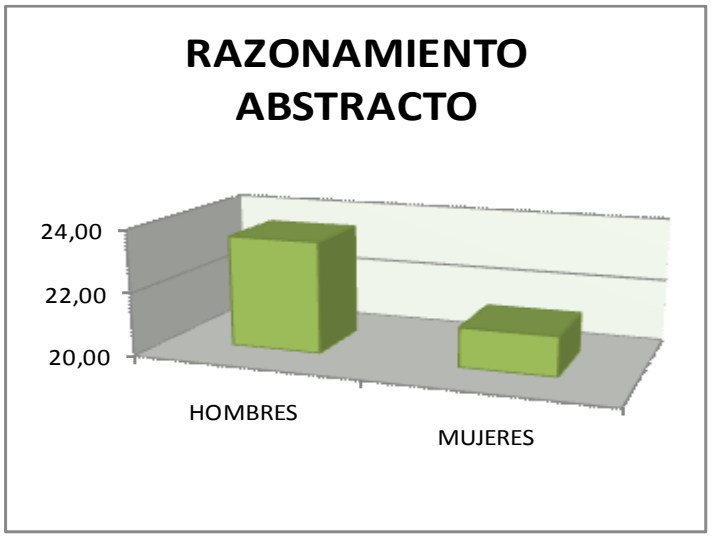
Sin embargo, dada la magnitud de la diferencia, èsta no puede ser considerada dentro de paràmetros diferenciales, por lo que podrìa deberse, sobre todo, a paràmetros de socializaciòn y de orientaciòn acadèmica pues existe la creencia arraigada en docentes de que los hombres superan a las mujeres en aptitud matemàtica, lo cual podrìa condicionar el aprendizaje y la enseñanza sobre todo con relaciòn a las expectativas de desempeño.

Dicha creencia queda anulada conforme nuestros resultados, pues los datos indican que no existe tal diferencia y, por tanto, la pretendida superioridad de los hombes en càlculo procede claramente de un prejuicio cultural.

TABLA No. 7
RAZONAMIENTO ABSTRACTO

HOMBRES	MUJERES
20	24
25	27
45	10
28	21
27	17
8	25
39	27
8	20
35	13
18	17
28	35
16	23
14	38
24	8
22	20
27	10
42	30
18	23
16	13
11	24

TOTALES	
HOMBRES	23,55
MUJERES	21,25



ANALISIS DE DATOS CUADRO No. 7

RAZONAMIENTO ABSTRACTO - DAT

No existe una diferencia estadìsticamente significativa que nos permita concluir que hombres y mujeres poseen diferente capacidad para notar relaciones de figuras abstractas y deducir principios a partir de esquemas no verbales.

Los estudiantes de la muestra denotan igual capacidad para razonar con figuras abstractas.

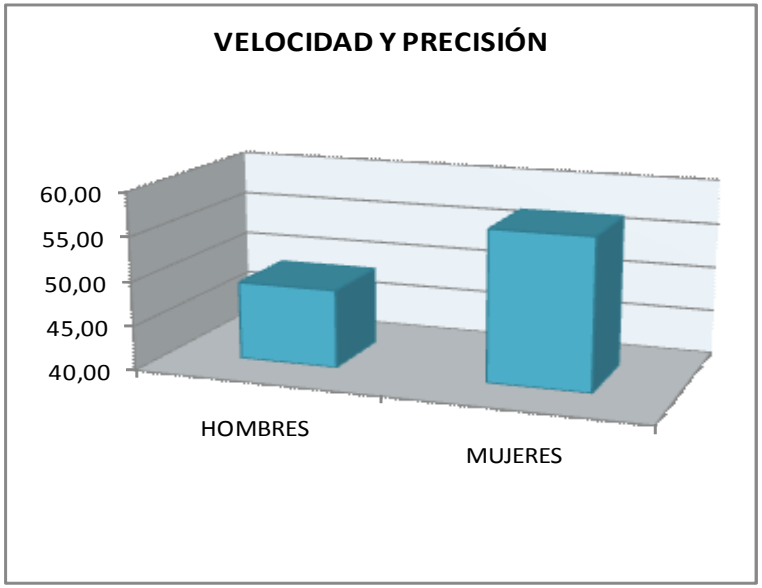
Siendo esta capacidad determinante en el aprendizaje y el razonamiento inductivo, podemos deducir que no existen datos que corroboren una diferencia de capacidad fluida (educciòn de relaciones y correlatos) en la inteligencia de mujeres y hombres, otorgàndoles iguales oportunidades de desarrollo profesional y acadèmico en todas las àreas que impliquen percepciòn de relaciones entre objetos.

TABLA No. 8

VELOCIDAD Y PRECISIÓN

HOMBRES	MUJERES
58	55
53	55
52	32
58	56
39	60
54	57
65	60
28	57
13	63
39	56
36	71
58	57
70	73
45	55
71	60
27	56
57	49
26	56
58	53
69	57

TOTALES	
HOMBRES	48,80
MUJERES	56,90



ANALISIS DE DATOS.- TABLA No. 8

VELOCIDAD Y PRECISIÒN - DAT

La mayor diferencia que se registra entre los estudiantes y las estudiantes de la muestra, corresponde a este subtest de velocidad y precisión, con una diferencia de 8,1 entre los rangos percentiles respectivos. Esto nos indica que las mujeres de la muestra presentan mayor rapidez de respuesta perceptual que sus compañeros hombres.

Vale destacar que las diferencias a favor de las mujeres, en el factor velocidad y precisión han sido avaladas por algunas investigaciones como los estudios clásicos de Anne Anastasi (1958) o Leona Tyler (1965).

Desde la psicologìa evolutiva esto posiblemente tiene su origen en la diferencia perceptual que el cerebro femenino tuvo que desarrollar dadas las tareas sociales asignadas, pues las mujeres tuvieron que estar atentas a minùsculos detalles en la lectura del ambiente, de los rostros y las señales comunicativas para asegurar la supervivencia del grupo y la prole. Adicionalmente estuvo a cargo de labores de mayor motricidad fina y, por tanto, con mayor demanda de concetraciòn en la percepción del detalle y la minucia.

Biològicamente dicha superioridad, podrìa estar amparada en una diferencia cerebral entre los sexos en la amígdala y el hipocampo, asi como en una diferencia entre las terminaciones nerviosas de la nariz, ojos y oìdos en donde las mujeres se destacan.

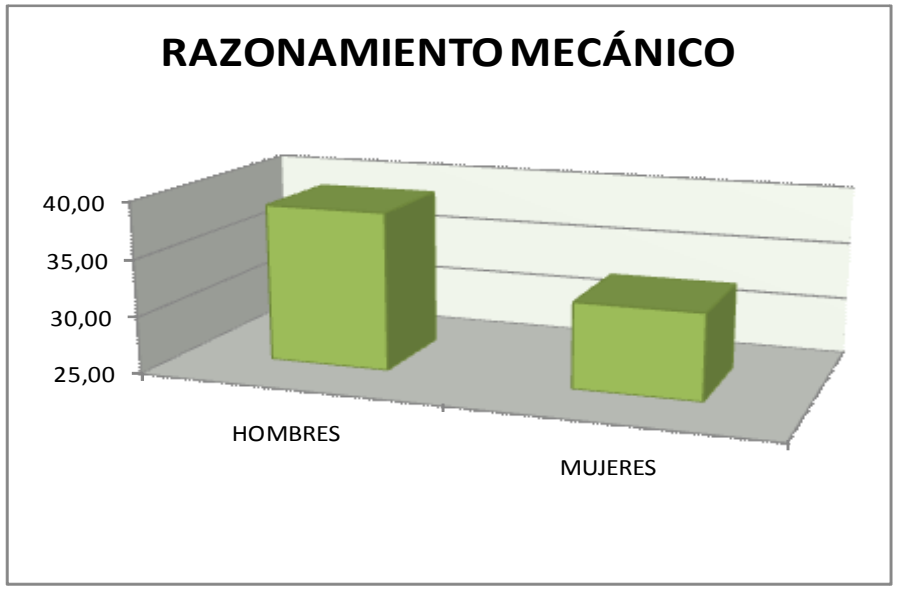
Esta capacidad diferencial también podría deberse a un condicionamiento cultural, pues es sabido que a las mujeres se les exige desde pequeñas a responder a los pequeños detalles y a los aspectos formales y de imagen, màs que los hombres.

Incluso el llamado “sexto sentido de la mujer” implica también la atención a minúsculos detalles a los cuales, se supone bajo el target popular, el hombre no accede porque èl atiende a lo general y no a los detalles. Situaciòn que ha determinado muchas pràcticas sociales en las que las mujeres son estimuladas a ser màs meticulosas en sus actos que los hombres a los que se les permite, desde pequeños, a ignorar los detalles.

TABLA No. 9
RAZONAMIENTO MECÁNICO

HOMBRES	MUJERES
38	30
37	38
45	29
49	36
32	27
36	37
49	39
30	34
34	37
26	29
37	40
43	29
39	39
30	22
50	23
45	32
46	24
35	39
35	32
40	33

TOTALES	
HOMBRES	38,80
MUJERES	32,45



ANALISIS DE DATOS.- TABLA 9

RAZONAMIENTO MECÀNICO - DAT

La mayor diferencia a favor de los estudiantes varones de la muestra se registra en este sub test de razonamiento mecànico, con un 6,35 de diferencia, lo que nos permite inferir que los alumnos de la muestra poseen mayor aptitud para aprender los principios de funcionamiento y reparación de dispostivos en relación a sus compañeras mujeres.

Este resultado nuevamente podría ser cotejado con los estudios que afirman la existencia de diferencias estructurales y funcionales a nivel cerebral establecidas por autores como Rubia o Helen Fischer, en los que se evidencia un dismorfismo sexual cerebral en donde la lateralización de funciones es màs acentuada en el cerebro masculino, permitiéndoles de este modo mayor facilidad de realizar tareas que requieran interés focalizado y pensamiento lineal, como es el caso de la comprensión mecánica.

A la luz de la Psicologìa evolutiva, posiblemente este resultado se pueda explicar en el hecho de que los hombres, en la organización social primigenia, debieron desarrollar tecnología que les permitiese lograr eficiencia en la caza y la pesca màs que las mujeres, cuyas funciones se limitaron a otros campos.

Por otro lado, esta diferencia obtenida también podría explicarse en las nociones del determinismo recìproco existente entre el concepto de gènero, el ambiente y las actitudes sociales de convalidación de este concepto.

No es extraño encontrarse con frases de evidente construcción social, como “a los hombres les gusta descomponer las cosas” o “la mecánica es cosa de hombres”, por solo citar un par de ejemplos y que en este estudio fueron

compartidos en su totalidad por la muestra de padres y madres de familia con la que se trabajò en el grupo focal.

Por tanto, el análisis de estas diferencias también los debemos relacionar con las creencias sostenidas desde el contexto familiar y los rotundos estímulos que la sociedad provee a los hombres para que respondan a una aptitud mecánica.

De hecho, la imagen de la masculinidad “dura” integra esta aptitud como una de las principales para ser masculino. Resulta evidente esta afirmación, si analizamos la imagen del hombre, desde los personajes de televisión o cine, en donde èstos se caracterizan por una habilidad extrema en la mecánica desde pequeños aparatos hasta verdaderas màquinas de ciencia ficción.

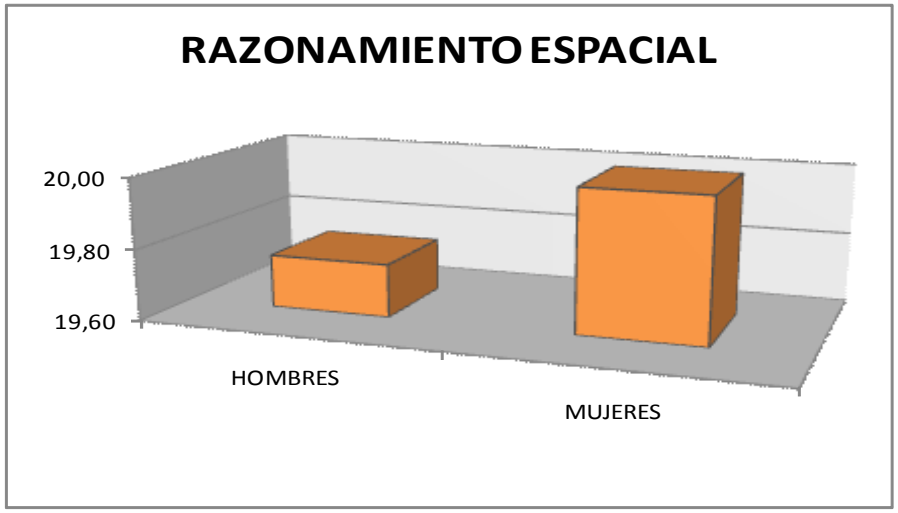
Tambièn debemos señalar que muchos de los juguetes “tìpicos” de hombres, se caracterizan por contener principios mecánicos.

La atribución de “habilidades mecánicas” a los hombres ha sido un fenómeno muy antiguo y arraigado tanto en los mensajes verbales diferenciales como en la pràctica social en donde, no es extraño, que todos coincidan en la expectativa de que todo hombre debe saber arreglar cosas o entender de mecánica.

TABLA No. 10
RAZONAMIENTO ESPACIAL

HOMBRES	MUJERES
19	24
34	26
45	15
24	27
19	15
12	14
18	40
14	17
28	14
12	12
12	32
9	11
12	16
19	17
21	23
14	18
18	24
20	28
29	9
16	18

TOTALES	
HOMBRES	19,75
MUJERES	20,00



ANALISIS DE DATOS.- TABLA No. 10

RAZONAMIENTO ESPACIAL - DAT

Conforme los datos obtenidos, se registra una diferencia mìnima y, por tanto, no significativa entre hombres y mujeres de la muestra. Esto nos indica que no existe una aptitud diferente en la capacidad para visualizar o imaginar un objeto construido a partir de la imagen de un patròn. Asi mismo en la capacidad de visualizaciòn general que implica la aptitud de relacionar espacios e identificar rotaciòn.

Estos resultados contrarìan la supuesta superioridad del hombre en capacidad espacial, la misma que fue sostenida mediante argumentos biològicos en los que se comprometìa a la testosterona como responsable de una mayor habilidad viso espacial y de orientaciòn general. Dicho supuesto asentò la creencia de que los hombres son capaces de leer un mapa mejor que las mujeres o de orientarse y direccionarse en el espacio.

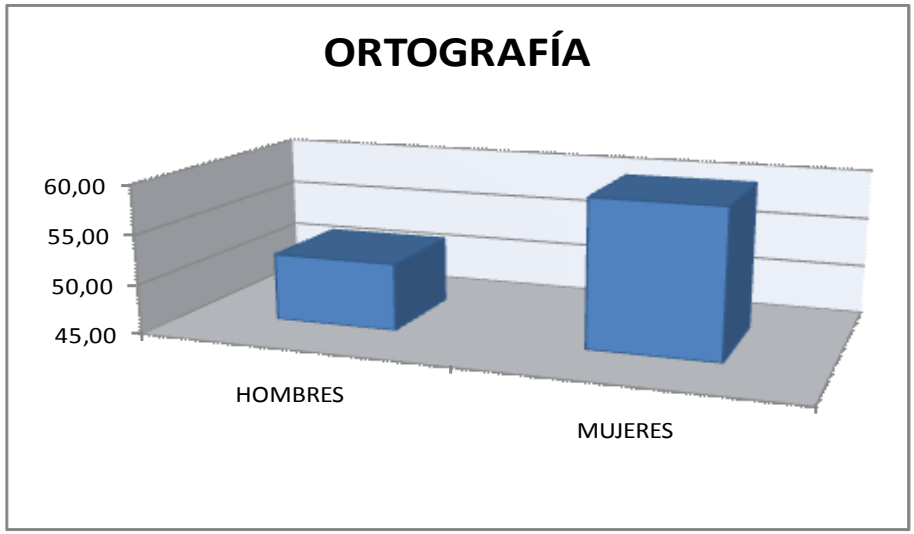
Conforme los datos obtenidos en este sub test, estas nociones no encuentran sustento empìrico y, por tanto, nos permiten deducir que las creencias con respecto a la superioridad masculina en esta aptitud son producto de imaginarios sociales y culturales.

TABLA No. 11

ORTOGRAFÍA

HOMBRES	MUJERES
50	55
32	71
75	62
51	59
33	59
57	60
51	59
42	63
57	64
55	44
50	62
51	66
51	56
55	62
54	36
42	55
57	71
47	66
64	69
62	56

TOTALES	
HOMBRES	**51,80**
MUJERES	**59,75**



ANALISIS DE DATOS.- TABLA No. 11

ORTOGRAFÌA - DAT

Existe también una evidente diferencia entre hombres y mujeres en el test de ortografía, a favor de las mujeres con una diferencia de 7,95 puntos entre los rangos percentiles. Se podría concluir que en los sujetos de la muestra, las mujeres presentan mayor aptitud en la estimación de su capacidad para distinguir entre el uso correcto del idioma y el incorrecto.

Aunque la correlación con el test de lenguaje no es alta según los estudios experimentales y, por tanto, implica un test separado el de ortografía, podríamos para realizar el análisis de los resultados obtenidos cotejarlo con los resultados de lenguaje, toda vez que ambos test porporcionan una estimación acertada de la capacidad de un sujeto para distinguir el uso correcto del idioma. Si observamos el gràfico de lenguaje, la diferencia entre los rangos percentiles obtenidos de la muestra en el test de lenguaje es la menor registrada en el DAT, por tanto no podemos interpretar que la diferencia obtenida en el test de ortografía se debe a una "diferencia natural" entre hombres y mujeres, en donde èstas últimas se supone son mejores en todo lo que implica destreza verbal o escrita.

Dicha diferencia ha sido impulsada desde teorías genetistas y neurobiológicas mediante estudios experimentales que demostrarìan que las mujeres poseen mayor destreza lingüística, al contar con un desarrollo mayor del hemisferio izquierdo y por tener un 30% màs grande la región de Wernicke dedicada a esta destreza.

Vale resaltar que en los datos de estandarización del DAT, se observa una ventaja de las mujeres en tareas de deletreo y de uso gramatical del lenguaje,. Con respecto a la ventaja en el deletreo, se ha visto que aumenta con la edad, mientras que en el uso gramatical del lenguaje se mantiene al mismo nivel. (Feingold 1988)

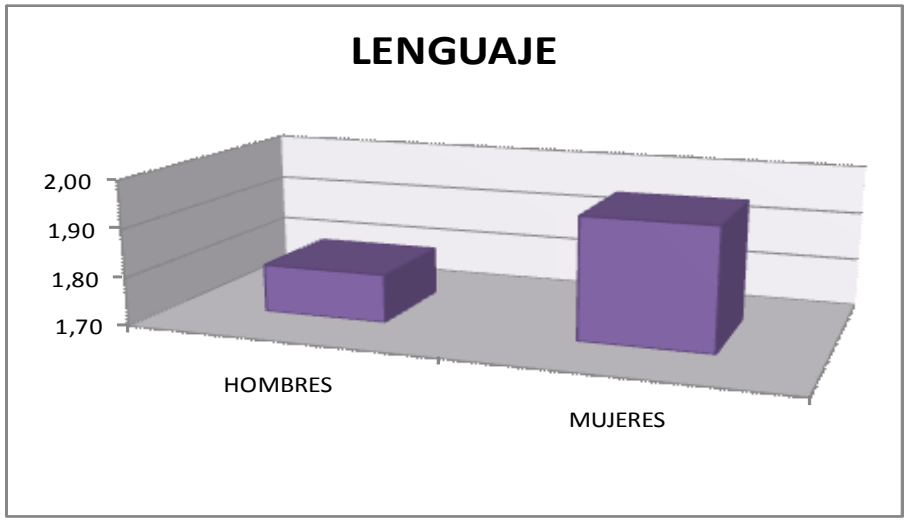
Podemos interpretar que la diferencia conseguida a favor de las mujeres en la relación con los rangos percentiles, podría deberse a una mayor destreza en la velocidad perceptiva, memoria rutinaria (ambas destrezas encontradas en los estudios de Anne Anastasi) o en condiciones particulares como hábitos de lectura, mejor manejo de reglas ortográficas o mayor escrupolosidad.

Adicionalmente esta ventaja puede estar relacionada con la madurez màs temprana de las mujeres al expresarse verbalmente y, por tanto, con las pràcticas escolares cargadas de expectativas altas sobre el desarrollo de la escritura y lectura en el desempeño de las mujeres.

TABLA No. 12
LENGUAJE

HOMBRES	MUJERES
2	2
1	1
3	0
4	4
0	1
0	6
2	3
0	6
2	1
3	4
3	3
0	0
0	2
4	0
3	1
1	0
3	2
1	2
2	1
2	0

TOTALES	
HOMBRES	1,80
MUJERES	1,95



ANALISIS DE DATOS- TABLA No. 12

LENAGUAJE - DAT

Conforme los datos obtenidos en este sub test de lenguaje, no existe diferencia alguna entre hombres y mujeres en la aptitud de manejo del lenguaje correcto y la capacidad de usar el idioma.

Estos datos nos permiten establecer que, en nuestro estudio, no existe evidencia empìrica de la supuesta superioridad de las mujeres en la destreza del uso del lenguaje.

Algunos autores han sugerido que las mujeres poseen superioridad en el lenguaje debido a su menor lateralizaciòn cerebral; a la diferencia presentada en su cuerpo calloso asi como por una poblaciòn neuronal mayor en el hemisferio izquierdo. Tambièn, la psicologìa evolutiva ha señalado esta supuesta superioridad de las mujeres en el uso del lenguaje, sustentandose en su necesidad de desarrollar pensamiento contextual y de comunicaciòn colaborativa por su rol social y de maternidad.

Nuestra investigaciòn no concuerda con tales afirmaciones, por lo que podemos concluir que esta superioridad es una creencia que, conforme nuestros datos, es inexacta y responde a prejuicios sociales y culturales que pueden determinar una orientaciòn acadèmica diferencial que, adicionalmente, contempla prejuicios con respecto a la divisiòn sexual de las ciencias y del trabajo.

4.7.3.- ANALISIS DE LA VARIABLE ESCALA DE ROLES DE GÈNERO EN LOS Y LAS DOCENTES

INSTRUMENTO:

Entrevistas a seis docentes

4.7.3.1 PROCEDIMIENTO.

Las entrevistas realizadas a los docentes de Bachillerato del Colegio Nacional “Leonardo Maldonado” fueron realizadas en dos días consecutivos en un período de 45 minutos con cada entrevistado. El primer dìa se entrevistò a los tres docentes hombres y el segundo dìa a las docentes mujeres.

La predisposición de los profesores fue positiva en todos los casos. Antes de iniciar la entrevista se explicó a todos la razón de la entrevista y se empleò alrededor de unos cinco minutos para establecer un clima de confianza y cercanìa. Todos expresaron su deseo de que los resultados no sean socializados con el Director del Colegio o alguna autoridad, por lo que nos comprometimos a darles tal garantía de confidencialidad y anonimato.

Todos los docentes entrevistados demostraron su interés en el tema, particularmente las tres mujeres entrevistadas, quienes en los cinco primeros minutos comentaron temas relacionados a prejuicios de gènero dentro de sus experiencias conyugales, demostrando mucho deseo de aportar al tema.

Lo hicieron con mucha seriedad y pocos comentarios que no tuviesen que ver con la temática presentada.

En el caso de los profesores, dos de èstos tuvieron un acercamiento al tema desde una visión desconfiada y con frecuencia realizaron comentarios dispersos con respecto a las preguntas formuladas asi como bromas acompañadas de un lenguaje corporal que denotaba claramente deseos de bromear constantemente sobre las mujeres y el por què y para què de cada pregunta.

Una vez iniciadas las entrevistas, todos los docentes y las docentes se mostraron colaborativos y con mucha frecuencia reiterativos en sus opiniones.

Todas las entrevistas fueron grabadas, previa autorización de cada uno de los docentes y transcritas tratando de respetar el lenguaje y la estructura de cada una de las participaciones.

La muestra incluyò a tres hombres de 38, 43 y 47 años de edad, profesores titulados de especialidad (matemáticas, computación y física) de carrera pública y sistema de escalafón; de condición socio económica medio-baja; de estado civil, uno separado y dos casados.

Tres docentes mujeres de 32, 43 y 52 años de edad, profesoras de especialidad tituladas (literatura, biología y química) de carrera pública y sistema de escalafón; de condición socio económica medio baja; de estado civil casadas las tres.

4.7.3.2. RESULTADOS

TABLA No. 13

RESULTADOS DOCENTES

CATEGORÍAS	TRADICIONAL	ft	%	MODERNO	fm	%
INTELIGENCIA	Diferente capacidad	2	33,00	Capacidad igual	4	66,67
AUTORIDAD	Machismo, prejuicios	5	83,33	Asignaciòn de tareas por igual	1	16,67
RESPONSBILIDAD	Sexismo	5	83,33	Equitativas	1	16,67
OPORTUNIDAD	Limitaciones a la mujer	6	100,00	Igualdad y equidad	0	0,00
PROMEDIO			74,92			25,00

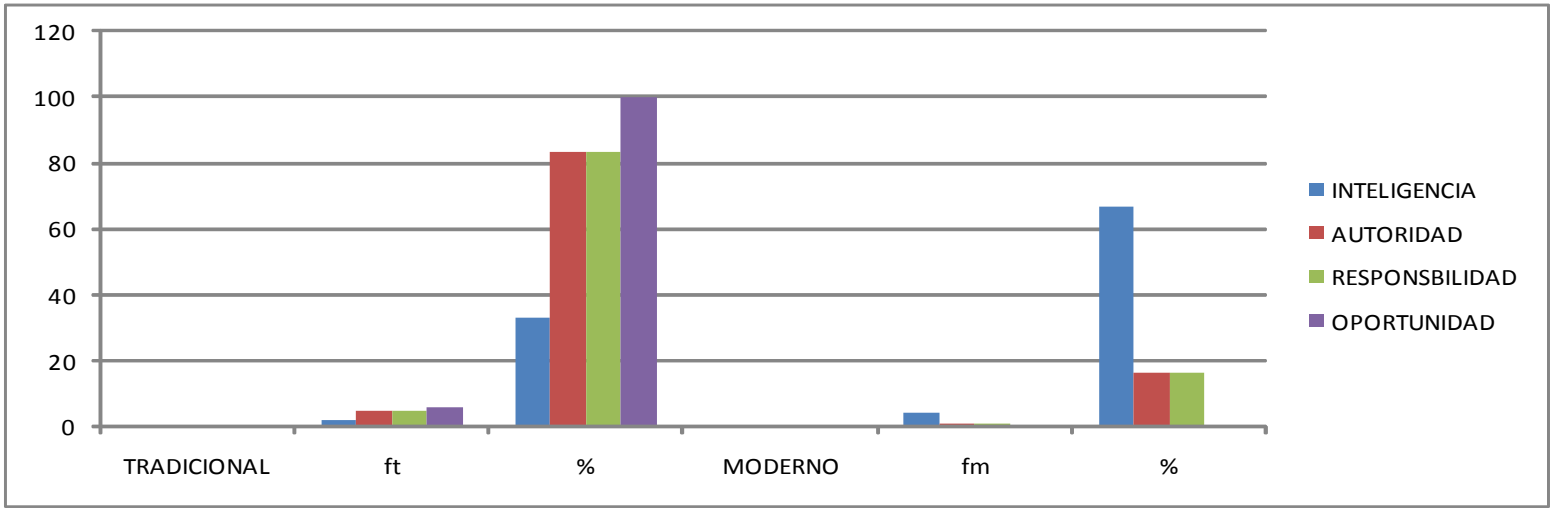
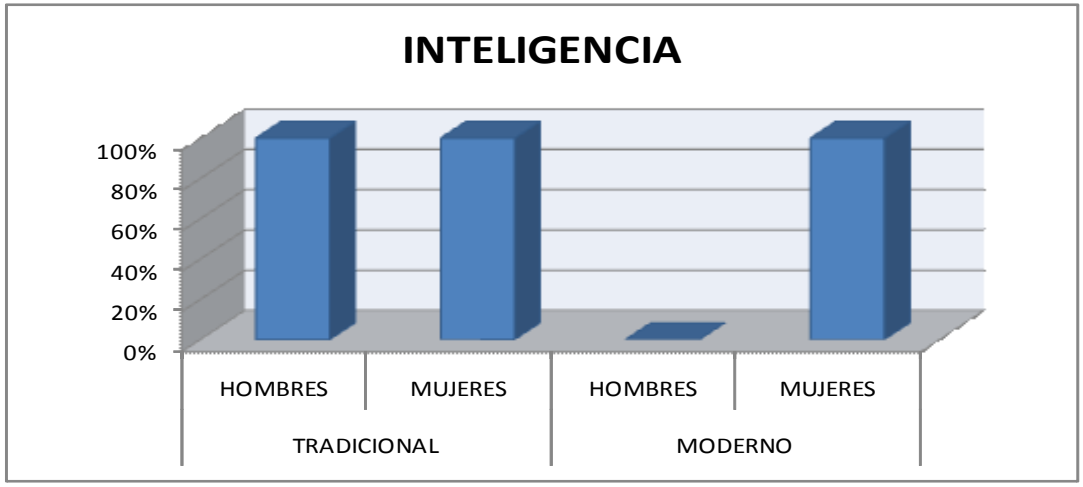


TABLA No. 14

DOCENTES/INTELIGENCIA

	TRADICIONAL		MODERNO	
CATEGORÍA	**HOMBRES**	**MUJERES**	**HOMBRES**	**MUJERES**
INTELIGENCIA	5	4	0	1



ANALISIS DE DATOS.- TABLA No. 14

CATEGORÌA INTELIGENCIA – ENTREVISTA DOCENTES

Siendo la inteligencia un concepto general que muchas veces abarca propiedades o dimensiones diferentes conforme la postura asumida, debemos señalar que los entrevistados coincidieron en considerarla un componente genètico y ambiental . Siendo las aptitudes frente al conocimiento, las principales cualidades del comportamiento inteligente.

Es evidente la postura tradicional en este tema en los docentes varones en relaciòn a una postura moderna en las mujeres.

Existen estereotipos marcados con respecto a lo que “saben hacer” las mujeres y los hombres especialmente en los profesores hombres, denotándose frases excluyentes y aceptación de creencias consolidadas socialmente como la ineptitud de las mujeres en las ciencias exactas, las diferencias “naturales” de gènero o las actitudes de interacción tìpicas de mujeres y hombres en el Centro Educativo.

Se puede observar un lenguaje ambivalente en las entrevistas y contradictorio sobre el tema. Por un lado se esgrimen comentarios sexistas y estereotipados y, por otro, se reconoce verbalmente varias veces la igualdad de inteligencia entre hombres y mujeres. Lo cual y dentro del contexto de la entrevista, se puede interpretar como un sexismo benévolo y ambivalente, es decir una visión claramente estereotipada de las mujeres, acompañado de un tono afectivo positivo que soslaya un reconocimiento de capacidades al mismo tiempo que se las niega.

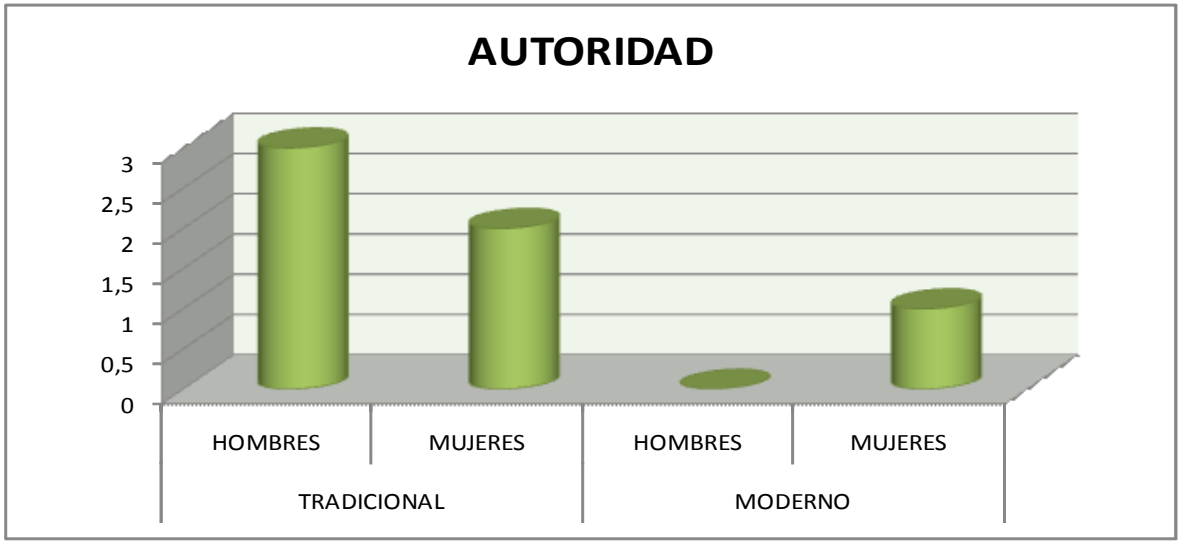
Por su lado las mujeres, señalan de modo asertivo la igualdad de inteligencia y sus criterios no resultan ambivalentes, sin embargo también incurren en algunos estereotipos de gènero con respecto a los hombres (necesidad de figurar, competir, descalificar), asi mismo denotan refuerzo de creencias sobre la “culpa” de las mujeres en las diferencias establecidas.

Podemos interpretar que estas posturas con respecto a la temática de la inteligencia, posiblemente tengan clara incidencia en la orientaciòn educativa, objeto de nuestra investigación, pues sustentan muchos de los postulados que han sido esgrimidos para una división sexual de las profesiones o de los campos de conocimiento. El curriculum oculto del Colegio investigado incorpora, sin duda, creencias estereotipadas sobre ciencias masculinas y ciencias femeninas insertas en un fenòmeno jeràrquico en donde las ciencias "duras" son màs valoradas que las "blandas", obviamente en detrimento de la feminidad. Adicionalmente se puede advertir el mito de la "complementariedad" de los sexos en este tema.

TABLA No. 15

DOCENTES / AUTORIDAD

	TRADICIONAL		MODERNO	
	HOMBRES	**MUJERES**	**HOMBRES**	**MUJERES**
AUTORIDAD	3	2	0	1



ANALISIS DE DATOS.- TABLA No. 15

CATEGORÌA AUTORIDAD – ENTREVISTA DOCENTES

Desde un concepto de autoridad referido a la capacidad de enfrentar conflictos y tomar decisiones asi como de planear, cordinar y manejar una organizaciòn, se registra en una mayorìa absoluta una postura tradicional tanto en docentes hombres como en mujeres.

Todos los docentes coinciden en que existe discriminación con respecto al gènero en cuanto a ejercer autoridad y confirman un sesgo de gènero a la hora de aceptar la dirección o jefatura del Centro Educativo investigado. Nuevamente encontramos un discurso teórico sobre la igualdad de las mujeres y los hombres pero un contraste obvio con los hechos que describen la realidad.

Podemos inferir que dicha contradicción evidencia que el discurso anti discriminatorio ha penetrado en el pensamiento de los docentes entrevistados aunque en la realidad no se evidencia como tal. Dicha situación podría afectar de un modo directo y, posiblemente, de gran impacto la orientaciòn educativa y las pràcticas del Colegio con respecto a los prejuicios y sesgos tradicionales sobre los roles de gènero.

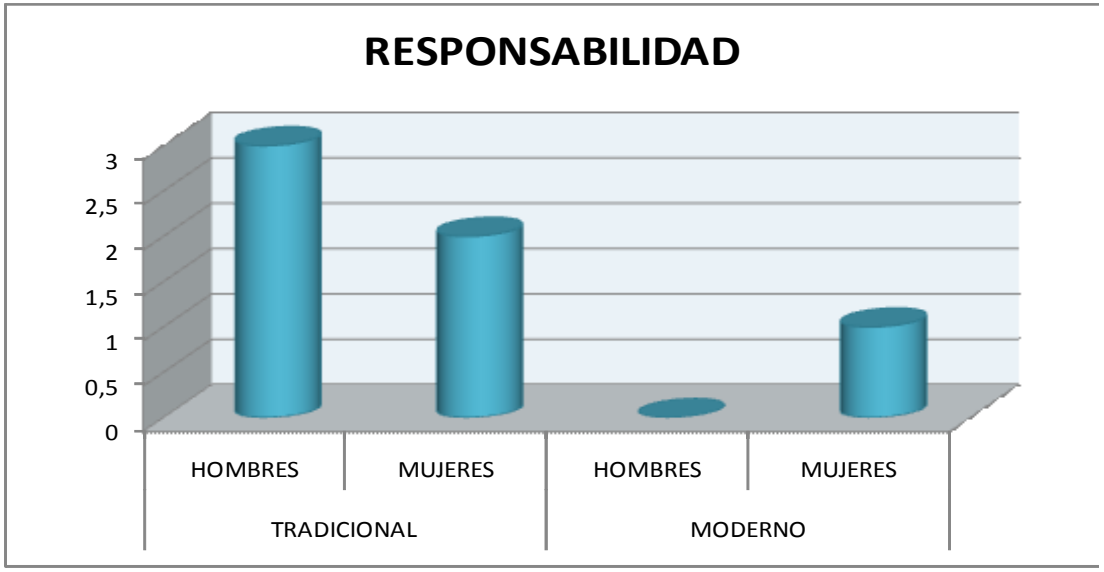
Los conceptos esgrimidos por los y las maestras implican un sexismo benèvolo en el que se recalca la fortaleza de un hombre para enfrentar los conflictos. Elemento que nos orienta sobre la forma de percibir el liderazgo y, por tanto, el sexismo inherente a esta postura a favor de cualidades masculinas.

Tambièn se evidencia claramente una aceptaciòn implìcita de la discriminaciòn de las mujeres en el campo laboral y productivo ligado estrechamente con el rol "maternal" de la mujer y el supuesto lìmite que esta condiciòn acarrea.

TABLA N. 16

DOCENTES / RESPONSABILIDAD

	TRADICIONAL		MODERNO	
	HOMBRES	**MUJERES**	**HOMBRES**	**MUJERES**
RESPONSABI	3	2	0	1



ANALISIS DE DATOS.- TABLA No. 16

CATEGORÌA RESPONSABILIDAD – ENTREVISTA DOCENTES

Este concepto engloba la capacidad de enfrentar las situaciones de una manera autònoma asi como una capacidad de responder a actividades de modo eficiente.

La mayorìa de los entrevistados enfrentan este tema desde posturas tradicionales señalando varios conceptos y juicios que determinan con claridad la existencia de pràcticas estereotipadas de gènero en el Plantel donde laboran.

Se emiten criterios mayoritarios sobre que los hombres requieren mayor incentivo al deporte, con criterios tradicionales donde el estudiante varòn posee cualidades como: inquieto, violento, físico y con necesidad de "descargar" su energía en contraste con una imagen femenina, tranquila, dedicada a los estudios, sensible y con vulnerabilidad al juicio de sus compañeros varones.

Existe una aceptaciòn implìcita de diferencias naturales entre hombres y mujeres, en donde se evidencia con mayor claridad la superioridad masculina en temas fìsicos y de liderazgo social. Es importante recalcar que en este tema se evidencia una creencia marcada sobre que las mujeres son màs dedicadas a la estudio, màs detallistas en sus trabajos y tareas y màs tranquilas, lo que puede devenir en un estereotipo de rol, con clara incidencia en el curriculum oculto y las expectativas de los docentes.

TABLA No. 17

DOCENTES / OPORTUNIDAD

	TRADICIONAL		MODERNO	
	HOMBRES	**MUJERES**	**HOMBRES**	**MUJERES**
OPORTUNID	3	3	0	0

ANALISIS DE DATOS.- TABLA No. 17

CATEGORÌA OPORTUNIDAD-ENTREVISTA DOCENTES

Las preguntas relativas a este tema, refieren conceptos de inclusiòn social tanto de hombres como mujeres en todos los àmbitos asi como las condiciones en las cuales esta oportunidad se desarrolla.

Como se puede apreciar de los datos obtenidos, se detecta una mayoría de posturas tradicionales, pues el 100% de los entrevistados confirman que las representaciones sociales de gènero afectan las oportunidades tanto de hombres como mujeres.

En las reflexiones hechas por los entrevistados puede encontrarse con claridad estereotipos de gènero, roles asignados socialmente y conceptos que implican posturas conservadoras sobre las funciones de la mujer en la familia y sociedad.

El rol de la “madre” es compartido por todos los participantes. En sus afirmaciones se puede entreveer una idea clara de la mujer frente a la división sexual del trabajo; de su rol de encargada del cuidado de los hijos y del control masculino sobre el femenino.

Tanto la maternidad social como familiar es evidenciada en todos los argumentos esgrimidos por los y las docentes entrevistadas. Dicho rol maternal està claramente asociado con supuestos "naturales" de diferencias entre hombres y mujeres que sustentan a su vez, diferencias sociales de responsabilidad.

La realidad ecuatoriana es analizada por nuestros entrevistados con una evidente aceptaciòn de discriminaciòn sexual y de asignaciòn tradicional y rìgida de roles familiares y sociales entre los sexos.

Sin embargo, también podemos encontrar argumentos que implican la percepción de un proceso de cambio, en el que la rigidez tradicional de roles de gènero es cuestionada aunque sigue siendo aceptada como un hecho social y evidenciado en el Centro Educativo en el que realizamos la investigación.

4.7.4.- ANALISIS DE LA VARIABLE PRACTICAS FAMILIARES EN LA DETERMINACIÒN DE LOS ROLES DE GÈNERO

INSTRUMENTO:

Grupo focal realizado con responsables familiares del segundo año de bachillerato del Colegio Nacional Mixto de Puembo “Leonardo Maldonado”.

4.7.4.1. PROCEDIMIENTO.-

Las personas que componen el grupo focal son todos padres de familia del segundo de bachillerato del Colegio Nacional de Puembo “Leonardo Maldonado”, se los selecciona de entre 20 padres de familia tomando en cuenta la necesidad de contar con 5 mujeres y 5 hombres, aprovechando que existe una reunión de entrega del primer aporte trimestral de sus hijos.

Se inicia explicando alrededor de unos cinco minutos el objetivo y la organización del grupo focal, de modo que quede muy claro que el fin es obtener una información a profundidad sobre las percepciones, sentimientos y prácticas que sobre gènero han vivenciado o sostienen.

A solicitud de los padres y madres, se explicó brevemente lo que implica la categoría gènero y por medio de indagaciones intercaladas se les conceptualizò, con base en sus experiencias, lo que implica el concepto

gènero y como èste ha ido construyendo las relaciones entre los hombres y las mujeres.

La creaciòn de un clima de confianza es rápidamente evidenciado al iniciar con una conversación muy amena sobre un tema que capta la atención de todos los responsables familiares y propuesto por uno de los padres: la noticia de que un transexual ecuatoriano obtuvo la cèdula de identidad con cambio de gènero.

Luego de esto se trabaja con suma fluidez pudiendo abarcar todos los temas propuestos. Los padres escogidos son personas que expresan su disposición de colaborar y comparten mucho sus criterios .

Trabajamos por el período de dos horas y media, cumpliendo con facilidad los objetivos trazados.

Los participantes son responsables familiares de estudiantes de bachillerato del Colegio, cuyas edades oscilaban entre 32 y 53 años de edad. Todos, tenían entre tres y seis hijos, eran de procedencia rural de la sierra, estado civil (tres hombres y una mujer en unión libre, tres mujeres casadas y dos hombres y una mujer divorciados) Ocho de ellos son de raza mestiza con clara ascendencia indígena campesina y dos mujeres afro americanas. Tres de las mujeres trabajan (una con empleo

en una florícola de la zona, una empleada domèstica y una costurera) y dos no están empleadas y trabajan en quehaceres domésticos. Tres de los cinco hombres trabajaban en empleos bajo dependencia (mecànico, empleado de florícola y cuidador) y los dos restantes eran comerciantes y poseìan tiendas de expendio de víveres.

Todo el desarrollo del grupo focal fue grabado previa autorización de los miembros del grupo focal y transcritas tratando de respetar el lenguaje y la estructura de cada una de las participaciones.

4.7.4.2. RESULTADOS

TABLA No. 18

RESULTADOS RESPONSABLES FAMILIARES

PADRES DE FAMILIA

CATEGORÍAS	TRADICIONAL	ft	%	MODERNO	fm	%
INTELIGENCIA	Diferente capacidad	9	90	Igual capacidad	1	10
RESPONSABILIDAD	Asignaciòn de tareas inequitativas	10	100	Tareas compartidas	0	0
OPORTUNIDADES	Discriminaciòn a la mujer	9	90	Igualdad social	1	10
TRATO IGUALITARIO	Inquidad y sexismo	10	100	Iguales oportunidades	0	0
VALORES HUMANOS	Prejuicios sobre la maternidad	10	100	Iguales valores	0	0
PROMEDIO:			96			4

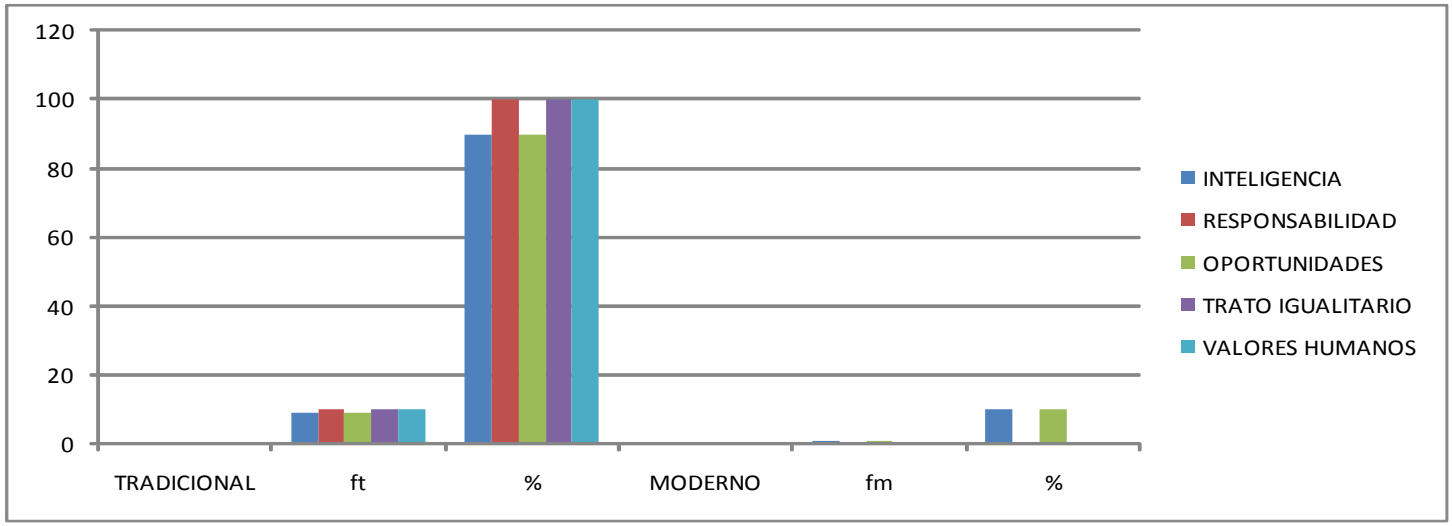
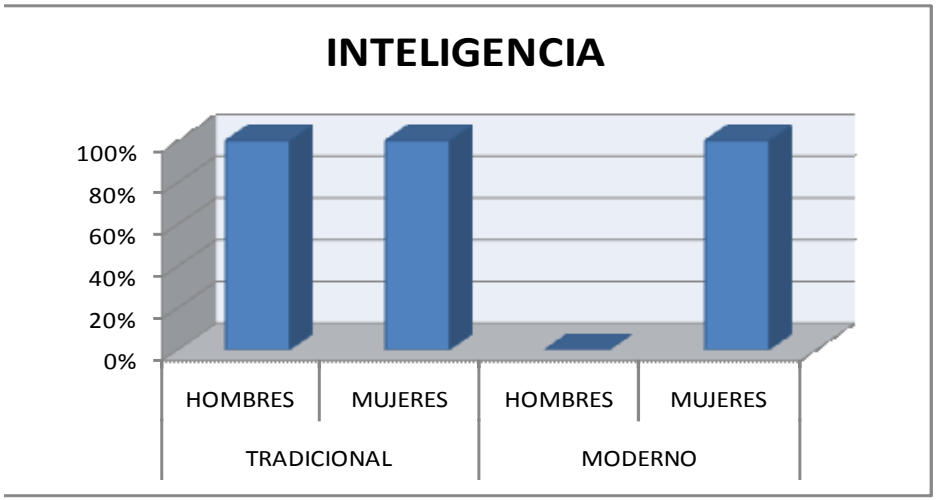


TABLA No. 19

RESPONSABLES FAMILIARES / INTELIGENCIA

	TRADICIONAL		MODERNO	
CATEGORÍA	**HOMBRES**	**MUJERES**	**HOMBRES**	**MUJERES**
INTELIGENCIA	5	4	0	1



ANALISIS DE DATOS.- TABLA No. 19

CATEGORÌA INTELIGENCIA-GRUPO FOCAL RESPONSABLES FAMILIARES

Tomando en cuenta la inteligencia como un concepto que engloba aptitudes, actitudes y capacidades para un comportamiento inteligente en todos los àmbitos de desarrollo y desenvolvimiento humano.

Se registran posturas basadas en una desigualdad de gènero con bases biológicas o naturales, que implican una visión determinista en los comportamientos de gènero denotándose una tendencia a pensar que las aptitudes y la orientaciòn educativa es diferente según el sexo.

Existe una marcada tendencia a pensar en aptitudes diferenciales que determinan de un modo claramente absolutista, una diferencia en los roles sociales y frente a las àreas del conocimiento asi como de actividades productivas.

Se evidencia un sexismo benèvolo, cargado de planteamientos extremadamente sexistas, en particular con relaciòn a las capacidades intelectuales y de rendimiento de las mujeres en relaciòn a los hombres, en los que se reconoce mayor aptitud social y productiva.

La maternidad se acepta como un lìmite natural para el desenvolvimiento social de las mujeres tanto a nivel familiar como econòmico. Las posturas de las mujeres con respecto al rol maternal evidencian con suma claridad, una aceptaciòn implìcita del mismo que, con seguridad, es transmitido a sus hijos e hijas. Este rol determinarìa, segùn los entevistados, una natural diferencia de rendimiento y comportamiento inteligente.

Se detectò una relación entre “pèrdida de la feminidad” y estudios o profesiones “masculinas”, compartido por la mayoría de los asistentes, es decir una creencia basada en la división sexual profesional, por lo que podemos encontrar indicios fuertes de condicionamiento de gènero en la orientaciòn educativa.

Se establecen estereotipos de gènero e interpretaciones deterministas sobre la capacidad intelectual y sobre una diferencia de aptitudes entre hombres y mujeres, estableciendo claras visiones sexistas con una tendencia a la naturalización de las diferencias.

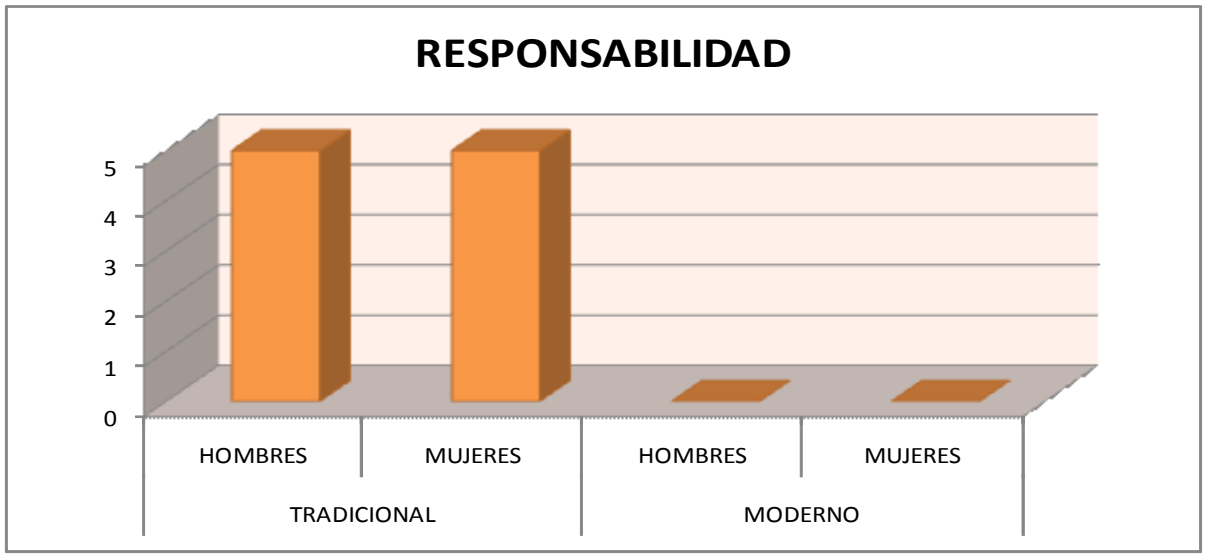
Se puede analizar por los datos obtenidos que los asistentes al grupo focal comparten en su mayoría, que es necesario educar a los hijos para convertirlos en “hombres” y “mujeres”, en donde la idea de la maternidad, social o biológica integra la visión de “mujer”; esto es se asigna el rol de cuidadora a la madre o a las mujeres que viven en casa.

Es interesante como la posición de la Iglesia es tomada como un argumento desde una visión de gènero en una dimensión clara de maternidad y de madre del hogar con funciones domèsticas y privadas, en donde la visión de sacrificio es aceptada por la mayoría de los asistentes al grupo focal.

TABLA No. 20

RESPONSABLES FAMILIARES / RESPONSABILIDAD

	TRADICIONAL		MODERNO	
CATEGORÍA	**HOMBRES**	**MUJERES**	**HOMBRES**	**MUJERES**
RESPONSABI	5	5	0	0



ANALISIS DE DATOS.- TABLA No. 20

CATEGORÌA RESPONSABILIDAD – GRUPO FOCAL RESPONSABLES FAMILIARES

Considerando como responsabilidad, la capacidad de enfrentar situaciones , tomar decisiones y resolver eficientemente las tareas sociales, individuales y familiares.

Se registran posturas tradicionales en este tema en las que se acepta la división sexual del trabajo, asignando a los hombres el trabajo productivo y el rol de proveedor por medio de una vida pública (fuera de casa) y a las mujeres el trabajo domèstico y de ámbito privado, en el que se pone de relieve la educación, la salud y el cuidado de la familia.

Nuevamente se evidencia la aceptaciòn del "rol maternal" de la mujer como una limitaciòn absoluta sobre sus tareas, actitudes y aptitudes individuales, familiares y sociales.

Se detecta una presión de doble vìnculo en las mujeres pues existe la creencia de que existe una imposibilidad de acceder a las aspiraciones o autonomía personal sin desmedro de la imagen de la madre abnegada.

Se desprende un supuesto que considera que las mujeres cuando acceden la independencia económica acceden a un concepto de autonomía y de menor discriminación, sin que incluya esta situación una modificación de su rol de sostenimiento familiar.

Se registra una visión sexista desde las mujeres participantes de la muestra que resaltan la trasgresión de las nuevas generaciones al rol de madre y esposa responsable de la salud emocional familiaar, en una evidente contradicción con los valores que manifiestan a la hora de pensar en la reinvindicaciòn de la mujer.

Existe una elocuente postura que implica una perpetuación de los roles de gènero tanto en los hombres como en las mujeres sobre la responsabilidad de hombres y mujeres. Las imágenes de la masculinidad y feminidad son evidentemente tradicionales y por tanto, podemos inferir que estructuran modelamientos y estilos parentales en los que se diferencia la forma de educar a un hombre y a una mujer, privilegiando la competitividad en los hombres y la sumisión en las mujeres.

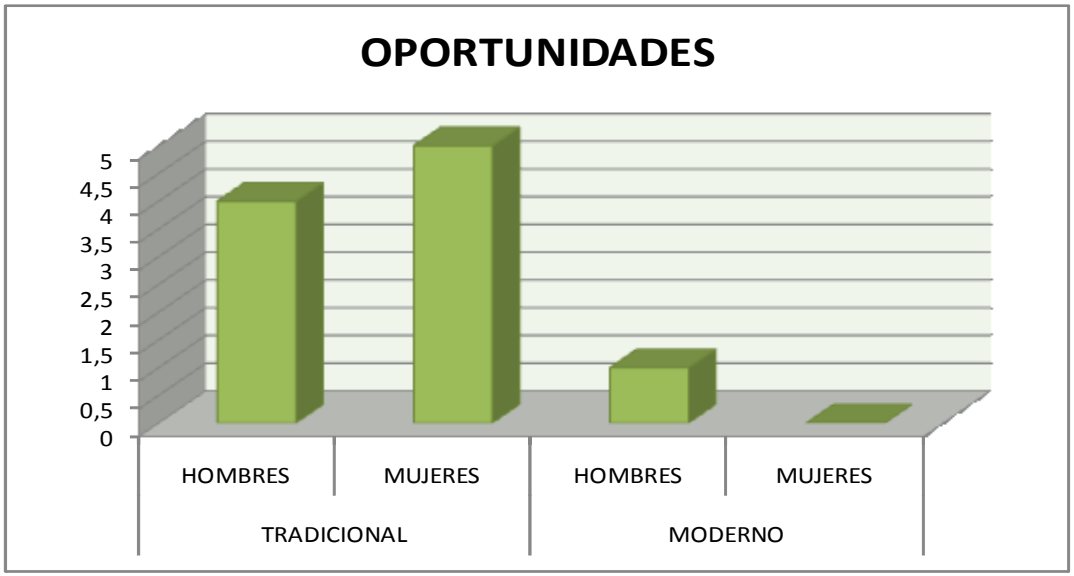
Los hombres desarrollan un seximo benévolo que incluye posturas sexistas pero con ciertas posturas positivas hacia las mujeres.

Existe una implícita “justificación del sistema” en las mujeres, quienes ven en este estado de cosas cierta retribución en la idealización del papel de la mujer, de la madre como centro de afecto y entrega.

TABLA No. 21

RESPONSABLES / OPORTUNIDAD

	TRADICIONAL		MODERNO	
CATEGORÍA	**HOMBRES**	**MUJERES**	**HOMBRES**	**MUJERES**
OPORTUNIDADES	4	5	1	0



ANALISIS DE DATOS.- TABLA No. 21

CATEGORÌA OPORTUNIDAD – GRUPO FOCAL RESPONSABLES FAMILIARES

Cuando se habla sobre la temática de igualdad de oportunidades , la mayoría de los asistentes coincide en encontrar diferencias en los roles sociales y al interior de la familia de hombres y mujeres, expresando códigos de gènero en donde se expresan esferas masculinas y femeninas establecidos desde una visión polarizada entre el mundo domèstico y el de la producción; entre el mundo de la maternidad y de la paternidad; entre el mundo privado y el público; entre lo no remunerado y lo remunerado.

Asi mismo se puede inferir dentro del mismo tema una visión de gènero en la que se “naturaliza” los roles asignados a los hombres y las mujeres; con un supuesto base de que existen factores innatos para tales roles, en los que, resalta en primer puesto, la maternidad seguida por una creencia de aptitudes y capacidades diferentes. Todos los asistentes al grupo focal coincidieron con una distribución “natural” de roles sociales y familiares basados en el gènero.

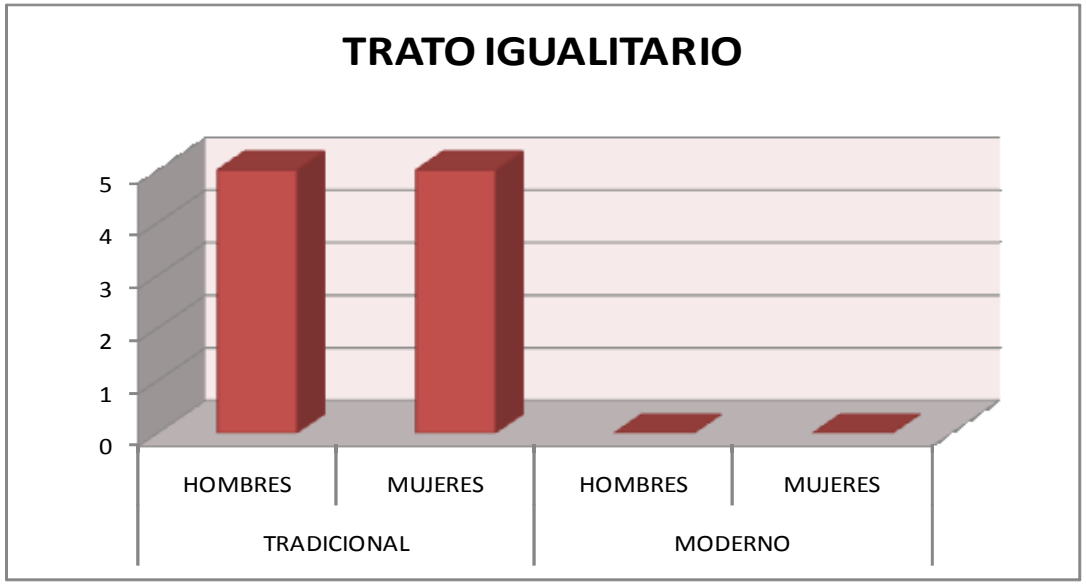
Las oportunidades estarìan entonces definidas desde esta naturalizaciòn de diferencias, en donde la mujer "debe" responder a su rol familiar con la consecuente implìcita sanciòn social si no se corresponde con lo que se espera de ella.

La realidad de la familia ecuatoriana desde la pobreza, migraciòn, violencia intra domèstica y machismo se evidencian en este tema, pues se acepta que existe una diferencia de oportunidades a todo nivel en desmedro de las mujeres.

TABLA No. 22

RESPONSABLES FAMILIARES / TRATO IGUALITARIO

	TRADICIONAL		MODERNO	
CATEGORÍA	**HOMBRES**	**MUJERES**	**HOMBRES**	**MUJERES**
TRATO IGUALITARIO	5	5	0	0



ANALISIS DE DATOS.- TABLA No. 22

CATEGORÌA TRATO IGUALITARIO – GRUPO FOCAL RESPONSABLES FAMILIARES

Cuando se habla sobre la temática de igualdad de trato se incluye tanto las relaciones interpersonales, familiares como sociales.

Nuevamente se registran posturas eminentemente sexistas y tradicionales sobre el tema. Existe una aceptaciòn implìcita y pasiva de la diferencia natural que subyace en este tema, aceptando que las mujeres "se deben" a la familia y los hombres pueden acceder a otras tareas extra familiares.

Desde esta postura, el trato responde a estas diferencias. Se acepta que las mujeres estàn en desventaja con respecto a los hombres, sobre todo, en temas como autonomìa e independencia.

Las tareas entre hombres y mujeres son evidentemente aceptadas desde una naturalizaciòn de las diferencias .

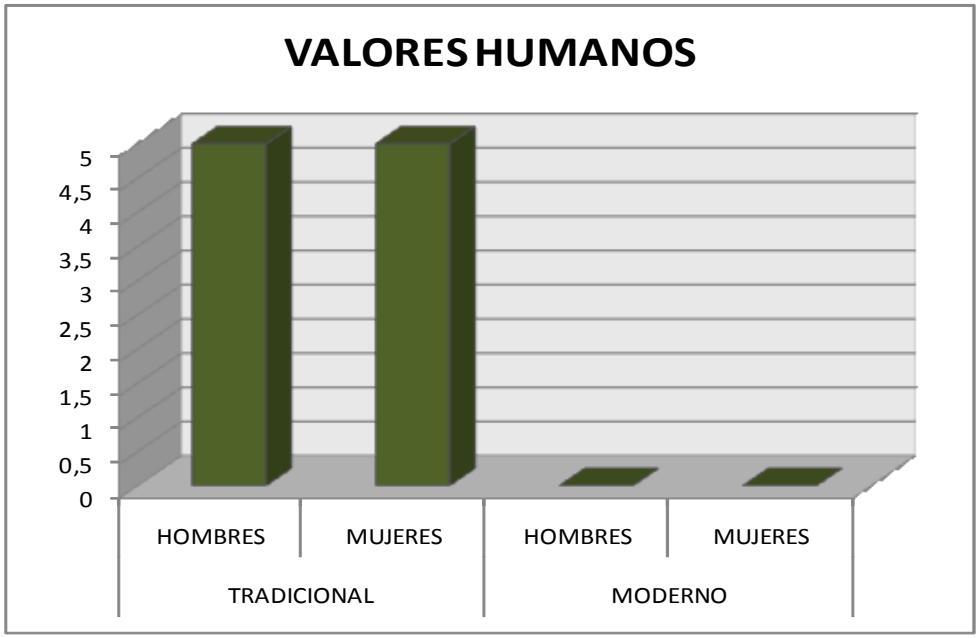
Se puede inferir que los prejuicios de roles existen al interior de las familias entrevistadas asi como en el àmbito cultural que se desenvuelven. La domesticiadad femenina sigue siendo la cualidad màs importante versus el caràcter pùblico de la masculinidad.

Es interesante aclarar que nuevamente es el sexismo benèvolo el que impera en las declaraciones contrastado con una evidente necesidad de cambio en esta situaciòn tanto en hombres como en mujeres; lo cual nos ofrece un indicador aùn dèbil sobre una transformaciòn en este tema.

TABLA No. 23

RESPONSABLES FAMILIARES / VALORES

	TRADICIONAL		MODERNO	
CATEGORÍA	**HOMBRES**	**MUJERES**	**HOMBRES**	**MUJERES**
VALORES HU	5	5	0	0



ANALISIS DE DATOS.- TABLA No. 23

CATEGORÌA VALORES – GRUPO FOCAL RESPONSABLES FAMILIARES

Dentro de la temática de valores humanos o fortalezas por gènero, se evidencian posturas también dicotómicas entre los valores propios de un hombre y de una mujer, bajo una creencia de complementaridad entre el hombre no expresivo y la mujer tierna; entre el proveedor y la cuidadora de la familia; entre el educador fuerte y la complicidad maternal.

Todos èstos claros ejemplos de una visión maternalista plagadas de ideas y actitudes que encuentran predominante la responsabilidad femenina ante los hijos y la familia como centro afectivo.

Existen declaraciones evidentemente sexistas y con clara demostraciòn de una mayor libertad masculina con respecto a los roles asignados socialmente y de una aceptaciòn idealista de las mujeres en las que la maternidad y la responsabilidad familiar les concede una especie de privilegio como "centro familiar".

Podemos inferir que los modelos estereotipados tanto de roles como actitudes de gènero que demostraron las intervenciones de los padres y madres de familia del grupo focal, posiblemente construyen una ideología sobre la división sexual del trabajo y la división sexual de las profesiones u orientaciones educativas pues està determinado por expectativas tradicionales de gènero con una acentuada diferenciaciòn entre la lo domèstico de lo femenino y lo pùblico de lo masculino.

4.8.- DISCUSIÒN

El objetivo de nuestra investigación fue identificar posibles influencias entre la orientaciòn acadèmica y los roles de gènero en los y las estudiantes de segundo año de bachillerato del Colegio Nacional de Puembo “Leonardo Maldonado”.

Para ello, propusimos un modelo de investigación en donde se relacionen los factores intra escolares y extra escolares con la orientaciòn acadèmica. En este modelo, hemos relacionado, indicadores de aptitudes diferenciales y rasgos de gènero en los y las estudiantes por un lado; e, indicadores sobre posturas de gènero tanto en los docentes del como en los responsables familiares del Colegio investigado.

Iniciaremos nuestro análisis, con el indicador de nuestra variable dependiente, esto es, con los resultados de la aplicación de los ocho subtest del DAT a los y las alumnas del segundo año de bachillerato del Colegio “Leonardo Maldonado”.

Por los resultados encontrados, podemos señalar que no encontramos diferencias significativas a un nivel de

0.05 entre los y las estudiantes de la muestra en ninguno de los test aplicados.

Se encontraron diferencias moderadas en las subpruebas de velocidad y precisión a favor de las mujeres, corroborando los resultados de investigaciones previas. Anastasi (1958) o Leona Tyler (1965).

Tambièn se registraron diferencias a favor de las mujeres en el subtest de ortografía, coincidiendo con los datos de estandarización del DAT y los estudios realizados por varios investigadores. (Feingold, 1988 y 1992; Shaie y Hertzog, 1983).

Con respecto a la diferencia a favor de los hombres de la muestra, los datos obtenidos arrojaron superioridad de los chicos en el test de razonamiento mecànico, coincidiendo con las investigaciones realizadas por Feingold (1988) y las diferencias obtenidas en las tareas de rotación, encontradas por las investigaciones de Delgado y Prieto (1988).

En suma, parece haber diferencias moderadas en velocidad y precisión y ortografía a favor de las mujeres y a favor de los hombres, en razonamiento mecànico.

Sin embargo de estas diferencias, no podemos concluir que existe una situación diferencial en cuanto a aptitudes entre mujeres y hombres estadísticamente significativas.

Por tanto, en nuestro estudio no se cumplen los presupuestos necesarios para generalizar diferencias de sexo en cuanto a aptitudes o capacidades de razonamiento abstracto; razonamiento verbal, càlculo, razonamiento espacial y aptitud en lenguaje.

Nuestros resultados contrastan con algunos estudios de los 70s. y 80s. que afirmaron la existencia de diferencias importantes de gènero en cuanto a las aptitudes señaladas en el párrafo anterior.

Contrastan también, con la creencia social, lamentablemente muy extendida en la sociedad, de que los hombres superan a las mujeres en càlculo, razonamiento aritmético y aptitud espacial mientras que, las mujeres cuentan con una superioridad en aptitud verbal general.

Al respecto, reiteramos que en nuestra muestra, no se cumple un parámetro de magnitud considerable para concluir que existen diferencias de sexo en cuanto al DAT, tomado en su conjunto.

Por tanto podemos evidenciar que cualquier diferencia entre sexos es un supuesto que debe ser afrontado desde una visión màs sistèmica.

Considerando que las investigaciones sostienen que las diferencias no son constantes respecto de la edad (Maccoby y Jacklin, 1974; Feingold, 1988, 1992; 1994) ni con respecto a las diferentes culturas (Colom y Quiroga, 1997) o tiempos (Flynn, 1987), no es difícil deducir que la polémica entre biología y ambiente queda, por demás superada, pues si existe dicha variabilidad entonces no pueden existir diferencias de corte determinista.

Por tanto, debemos rechazar la explicaciòn tradicional, según la cual, la capacidad de las mujeres en càlculo, razonamiento abstracto es inferior a los hombres y; a su vez, que èstos son menos aptos que ellas, en cuestiones de lenguaje. Dichas posturas han respondido a una visión determinista con bases biológicas, desde perspectivas neurohormonales y/o corticales y, sin duda, han contribuido a reforzar estereotipos y por tanto, discriminación por gènero.

Conforme nuestros resultados en el DAT, estos enfoques no tienen sustento y culminan en una ceguera científica, peligrosa a la hora de analizar las diferencias de gènero, pues multiplican en la sociedad, la

“naturalización” de las diferencias y, por tanto, mutila cualquier posibilidad de cambio y perpetùa una visión bipolar y antagónica con base en relaciones de poder.

Habiendo abandonado dichas posturas, nuestros resultados en el DAT nos obligan a re direccionar nuestro análisis a las pautas de socialización diferenciada de hombres y mujeres sobre gènero y su implicación en la orientaciòn acadèmica.

Retomamos nuestro planteamiento inicial y nuestra hipótesis para enfrentar ahora el tema de los roles de gènero como una variable a tener en cuenta en la orientaciòn acadèmica.

Confirmamos nuestro modelo de investigación, considerando que las aptitudes diferenciales de gènero, deben ser afrontadas desde una conjugación de investigaciones cuantitativas como cualitativas, pues el fenómeno estudiado, por su naturaleza compleja, requiere análisis descriptivos que aporten los elementos que subyacen a esta realidad.

En esta línea, las diferencias halladas en el DAT, nos sugieren la validez de algunos presupuestos sociobiológicos y antropológicos en los que, la socialización y los roles històricos asignados, podrían

haber determinado capacidades y aptitudes diferentes entre hombres y mujeres.

Asi, podría ser que la superioridad de las chicas en velocidad y precisión encontradas en nuestros resultados, provenga de la menor lateralización cerebral y mayor agudeza sensorial de las mujeres, desarrollada desde tiempos primigenios, por su necesidad de percibir peligros cercanos y tener una apropiada lectura de los gestos y detalles de comunicaciòn. (Fischer, 2000; F. J. Rubia, 2007; Brizendine, 2007)

En lo que respecta a su diferencia en ortografía, èsta se podría asociar también a su agudeza para percibir detalles de reconocimiento visual y, al hecho de que desde edad temprana reciben màs estìmulo en cuanto al lenguaje escrito y verbal por parte de sus padres y maestros.

Esta destreza estaría reforzada desde los primeros años de vida, en las que las niñas son màs estimuladas verbalmente por sus padres por medio de conversaciones y lectura de cuentos o narraciones, conforme lo aseveran varios estudios. (Masters, 1994; Adams, Kuebli, Boyle, y Fivusch, 1995; Brody y Hall, 1993; Dunn, 1990; Fivush, 1991, 1998; Fivush, Brotman, Buckner y Goodman, 2000)

Adicionalmente a esta situaciòn, la escuela también sería un agente reforzador en este tema, considerando que en los primeros años de escuela, justamente cuando se inicia el proceso de lecto escritura, las niñas aventajan a los niños en cuanto a trazos, dada su temprana madurez en motricidad fina como lo señalan los estudios de Sarah-Jayne Blakemore y Uta Frith (2007). (Blakemore, 2007)

Esta ventaja en motricidad fina en los inicios de la lecto escritura podría unirse a las “expectativas” de los docentes sobre la base de una superioridad de las niñas en destrezas verbales y de lenguaje, propiciando un mayor y sostenido estímulo en el aprendizaje de la escritura, la lectura y, por tanto, de la ortografía.

Recordemos que las expectativas de los docentes juegan un importante papel a la hora del rendimiento y la motivación escolar de sus estudiantes, conforme lo han demostrado algunos estudios sobre el tema, en donde resalta el conocido efecto “Pigmaleon”.

La percepción tanto de padres como de maestr@s en el rendimiento de las chicas, bajo el supuesto de que son “màs dedicadas” también podría estar asociado a esta superioridad en ortografía con respecto a los varones, pues dicho supuesto implica exigencias implícitas de rendimiento escolar.

La escrupolosidad o cuidado por los detalles, que sabemos es una de las cualidades que la cultura ha asignado a las mujeres también podría estar implicado en esta diferencia. No es difícil encontrar los símbolos que la sociedad usa para resaltar esta cualidad, la moda, los cosméticos, los elementos decorativos y funcionales para todos los modelos de mujer. Mujeres “objeto sexual”; mujeres de “quehaceres domésticos” y mujeres “ejecutivas”.

La sociedad por medio de imágenes sociales, promueve una particular atención a los accesorios e innumerables detalles para todo tipo de artefactos femeninos, reforzando la cualidad de que la escrupolosidad es femenina.

La ortografía sería parte de dicha cualidad, aplicada al detalle de sus redacciones, la presentación de sus cuadernos, deberes escolares, trabajos, etc. Los y las docentes podrían ser las influencias màs cercanas a esta situación, toda vez que consideran que las niñas son màs dòciles y màs dedicadas a los estudios asi como, supuestamente superiores en destrezas referidas al lenguaje.

Con respecto a la superioridad obtenida por los hombres en nuestra investigación, en el test de razonamiento mecànico, èsta podría encontrar su

explicaciòn en las tareas històricas asignadas a los hombres, en cuanto a crear mecanismos y utensillos para cazar, pescar, atrapar animales, construir refugios y materiales para supervivencia de su prole, asi como aprender a calcular distancias y procesar formas y movimientos.

Asi mismo la mayor asimetría funcional de los hombres en el cerebro podría explicar esta diferencia, pues esta situación le facilita un pensamiento lineal y focalizado que le permite desarrollar inferencias analíticas, asi como una mayor habilidad visoespacial o geométrica. (Marquez, L., 2009; F.J., Rubia, 2007; Fischer, 2001; Calvo, 2007)

Asi mismo, esta diferencia podría sustentarse en el rol y las expectativas sociales, asignadas al hombre, en cuanto refiere a su supuesta habilidad en la mecánica y la construcción, estimulada en imágenes “masculinas” recogidas por la publicidad, televisión, cine y literatura.

Esta expectativa social està claramente evidenciada en los juguetes infantiles “masculinos” que proponen desafíos a esta aptitud mecánica; llámense mecanos, legos, robots, transformers, juegos de herramientas, juegos de

electricidad, entre otros y, de cuya comercializaciòn se excluye a las mujeres.

Otra consecuencia visible de esta asignación cultural de superioridad en razonamiento mecànico a favor de los hombres, se ve reflejada en la masculinización de ramas acadèmicas como la Ingenierìa Mecànica, robótica, Ingenierìa Espacial y en ocupaciones tècnicas como la construcción, plomerìa, electricidad y mecánica automotriz.

En resumen los resultados que hemos obtenido en cuanto a las diferencias moderadas entre hombres y mujeres, sugieren la existencia de variables ambientales involucradas y que se derivan inductivamente de la experiencia social y se transmiten culturalmente.

Todos estos indicadores a los que hemos hecho referencia, sin duda, refieren patrones de enseñanza entre los docentes y condicionan la orientaciòn acadèmica en la pràctica escolar.

Sugerimos que estos roles asignados y construidos culturalmente, se entrelazan entre el còmo se comprende el conocimiento científico; còmo se desarrollan los contenidos acadèmicos; el diseño curricular; el curriculum oculto y reasignado; las estrategias de

enseñanza, el clima del aula, los recursos didácticos empleados, etc.

Inferimos que en el Colegio Nacional de Puembo “Leonardo Maldonado” podrían ser estos indicadores sociales, los involucrados en las diferencias moderadas encontradas en el DAT, pues de las entrevistas a los docentes y los resultados del Grupo Focal con responsables familiares, se visibilizan claros estereotipos de “diferencias obvias” entre hombres y mujeres.

Siguiendo los estudios realizados por Sistrunk y Mc.David (1971), las mujeres y los hombres se manifestarìan conformistas ante las tareas diferenciadas por gènero, aceptando lo que los adultos consideran como masculino y femenino. (Sistrunk, 1971)

De este modo, si tanto la familia como los educadores apuntaron que existe una diferencia a favor de las mujeres en lenguaje y en habilidades mecánicas en los varones, esta podría ser una influencia social que interfiere en los resultados del DAT.

Siguiendo la línea de la reflexión anterior, nos resulta apropiado resaltar algunos de los supuestos que en las entrevistas con los y las docentes, pudimos encontrar sobre este punto de análisis.

Dos de los tres docentes varones afirmaron que los chicos son màs aptos para las matemáticas, la física, cuestiones mecánicas, cientìficas y dibujo técnico en comparación a las mujeres.

Cinco de los seis miembros varones del grupo focal, señalaron que las mujeres no son buenas en cuestiones electrònicas, eléctricas, plomerìa, computación, contabilidad, matemáticas, comprensión de màquinas y uso de las mismas; mientras cuatro de las cinco mujeres del grupo señalaron que los hombres son mejores para las ramas de ingeniería o asuntos técnicos y que las mujeres son mejores en el campo de la educación.

Podemos entonces sugerir que las diferencias encontradas en el DAT, pueden estar influidas por las creencias, expectativas, comportamientos, modos de relación, de comunicaciòn, etc. de sus maestros y maestras.

Vale señalar que estas creencias compartidas tanto por docentes como por los responsables familiares de la muestra, sugieren un impacto en el rendimiento y orientaciòn acadèmica de los estudiantes. Asi mismo, evidencia una división sexual de las ciencias, cuya huella en el aprendizaje y el rendimiento tanto de hombres como mujeres es indudable.

Recordemos que en la investigación realizada en Argentina sobre este tema, las mujeres atribuyeron su éxito en matemáticas y ciencias exactas a su dedicación; mientras los hombres a su capacidad. (Bonder, 1997)

Inferimos entonces que estos prejuicios sobre las capacidades diferenciales de hombres y mujeres, imprimen un curriculum oculto en el Colegio “Leonardo Maldonado” bajo códigos de gènero tradicionales con atribución de expectativas sexistas implícitas.

Estos prejuicios quedan asentados en varias de las afirmaciones del grupo de docentes del Colegio. Por ejemplo cuando cuatro de los seis entrevistados aceptan el que los hombres requieren mayor “descargue” físico que las mujeres, asi como presentan una diferencia de comportamiento disciplinario a favor de sus pares mujeres.

Encontramos prejuicios latentes en tales afirmaciones: Hombres competitivos, mujeres colaboradoras; hombres problemàticos, mujeres tranquilas; hombres con juegos fuertes, mujeres con juegos tranquilos.

Sugieren dichas posturas que en el Colegio, los docentes, sin ser conscientes de ello, refuerzan significados que, sin duda, alimentan expectativas de rendimiento y de comportamiento, cuyo impacto en la

identidad de los estudiantes como lo afirman varios estudios es incuestionable.

Nuestros resultados en este punto de análisis coincide con los resultados de la investigación realizada en 1990 en las ciudades de Quito y Guayaquil, en donde se registraron pautas sexistas en las pràcticas docentes de varias Instituciones Educativas.

El problema verdadero en este punto, es que màs alla de los prejuicios de los docentes sobre gènero; èstos pueden predecir y sesgar pràcticas escolares, criterios de enseñanza, estrategias de aprendizaje; pautas de relacionamiento; intervenciones disciplinarias, pautas de evaluación diferentes para chicos y chicas. De esta manera, convirtiendo a la escuela en un agente de reproducción de valores sexistas ambivalentes.

Esta problemática se acentúa, cuando consideramos que la educación escolar representa, en cierta medida, la meta de una sociedad, es decir el ideal que una sociedad contruye.

Continuando en nuestro análisis sobre el impacto del gènero en la orientaciòn acadèmica de los y las estudiantes de la muestra, nos resulta interesante analizar los resultados obtenidos en nuestra Autoencuesta

del Inventario de Rol de Gènero aplicados a los y las estudiantes del Colegio.

Al respecto y conforme a los resultados obtenidos en la Autoencuesta sobre roles de gènero, podemos advertir que la masculinidad es visiblemente màs caracterizada en los hombres que la feminidad. Este hecho corrobora los estudios de varios autores que encontraron una mayor visibilidad y definición de los rasgos masculinos que femeninos. (Simmel, 1999; Tomè, 2001; Kimmel, 1988; Bordieu, 1990).

Por nuestros resultados, podemos sugerir que los códigos de gènero que pautan el significado de lo masculino estàn màs definidos que los que pautan los roles femeninos. Los estudiantes varones y mujeres de la muestra identificaron claramente los rasgos de masculinidad. La puntuación denota una diferencia mayor del 0.05 entre hombres y mujeres en dicho reconocimiento.

Las cualidades masculinas de hecho han sido màs visibilizadas y definidas desde la cultura, pues las imágenes trasmitidas desde todos los canales sociales, emiten una virilidad definida desde un hombre protector y lleno de coraje, lo cual implica a su vez, cualidades como atlético, autosuficiente, competidor, confiado de sì mismo, dispuesto a arriesgarse, independiente y valiente

al tomar decisiones. Rasgos contemplados en la Autoencuesta que utilizamos en nuestra investigación.

Asi mismo se visibiliza de modo màs definido, la imagen masculina construida desde el concepto de la jerarquìa, del mando político, de la habilidad para dirigir y tomar decisiones. Rasgos que van de la mano del concepto del hombre como proveedor exitoso y como tal, dominante en las relaciones de familia.

Nuestros resultados denotan que dichos rasgos son reconocidos fácilmente por hombres y mujeres, pues las mujeres no los aceptan como propios, es decir los rechazan como parte de su identidad, confirmando la regla de la visibilidad y la regla de la definición de la masculinidad.

En este punto, creemos importante señalar que estos resultados fueron convalidados por ciertos comentarios y actitudes de la gran mayoría de los estudiantes de la muestra, quienes durante y al terminar la sesión de autocuestionario iniciaron una especie de “burla” con ciertas características como “sentimental” y sensible, atribuyendo dichas características a los “mecos” que en el target juvenil significa homosexuales.

Por la observación realizada, se registrò un estereotipo muy marcado de masculinidad, expresada especialmente en una necesidad muy manifiesta de demostrar masculinidad ante sus pares varones, por medio de actitudes indisciplinadas y desafiantes tanto en el comportamiento como en el vocabulario empleado.

Esta actitud podría sugerir una cultura masculina que en el Colegio, incluye un perfil masculino “duro”, cuya implicación en el rendimiento académico puede incluir hostilidad hacia las buenas calificaciones, como lo sugiere el estudio de algunos autores como Paul Willis y Mac an Ghaill. En otras palabras, un condicionamiento adicional en la orientaciòn acadèmica y comportamientos de aprendizaje.

Nos atrevemos a postular dicha situación, toda vez que de las entrevistas realizadas a los y las docentes, se desprende una marcada diferencia entre los comportamientos esperados de gènero, atribuyendo a los hombres mayores problemas de conducta y relación con las autoridades.

No obstante, es interesante observar los resultados obtenidos con respecto a la feminidad, en donde los hombres se autodefinen de modo muy similar a las mujeres. Encontramos una diferencia mínima entre la autopercepciòn

de la feminidad en hombres y mujeres de la muestra, asi como en los rasgos de machismo y sumisión.

Podrìa ser muy interesante indagar la evaluación de este resultado con los estudiantes que participaron en nuestro trabajo, de modo que podamos observar su reacción y confirmar si la masculinidad se endurece cuando otros hombres estàn cerca.

En las escalas de machismo y sumisión, no se obtuvo una diferencia en la psicologìa de hombres y mujeres de la muestra, poniendo al descubierto la ambivalencia y subjetividad social de dichos conceptos. Tambièn podemos interpretar que tanto mujeres como hombres están reinterpretando y reexaminando las cualidades del machismo y la sumisión.

Por tanto la pretendida dicotomía sexual no se cumple en nuestro estudio, toda vez que no existen rasgos exhaustivos y excluyentes con respecto a las conductas sociales auto percibidas.

En sociedades como la ecuatoriana, èsto representa un tema de estudio e investigación de sumo interés, pues parecerìa que estamos en una etapa de transición. Por un lado, existe una auto aceptaciòn de “rasgos femeninos” en los hombres y el resquebrajamiento del concepto “sumisión” y “machismo”. Por otro, existe, conforme los datos que

hemos obtenido, una consolidación de los rasgos de “feminidad y la masculinidad”.

Esto demuestra con claridad que el “gènero” al ser una construcción social no es inmutable y puede variar junto con sus contenidos y cualidades.

Estos resultados, nos alertan de un momento histórico de redefinición de roles y expectativas sociales. Sin duda, un cambio en el que coexisten nuevos paradigmas y viejas ideas de masculinidad y feminidad. Esta situación se evidencia claramente en las imágenes de los medios de comunicaciòn y en las representaciones sociales a nivel mundial y, en el caso de nuestro estudio, en los aportes tanto de los docentes como de los responsables familiares.

Asi por ejemplo, se acepta en nuevos códigos de gènero la posible versatilidad de un hombre que puede ser sensible y al mismo tiempo autosuficiente. Los estereotipos de masculinidad “dura” de la televisión, el cine y la literatura estàn siendo confrontados por personajes masculinos dulces, sensibles y hasta vulnerables.

A la hora de enfrentar la paternidad, el desempleo, el estrés, la pareja, el macho “duro” resulta poco efectivo. Quizàs los cambios sociales y económicos, asi como las luchas de las mujeres han propiciado esta

situación, pues no es raro en la actualidad, conocer que son las mujeres las que aportan màs en los ingresos familiares y, esto en todas las clases sociales de nuestro país.

Sin embargo como habíamos anotado con anterioridad, nos encontramos en una lucha entre los viejos y los nuevos códigos. En nuestra investigación esta situación se explicita cuando relacionamos los resultados obtenidos por la autoencuesta de roles de gènero aplicado a los alumnos y alumnas y los datos obtenidos en las entrevistas a docentes y en los resultados del grupo focal.

Asi, en las entrevistas a los y las docentes sobre varios aspectos de gènero, se registraron posturas tradicionales de eminente reconocimiento de poder al hombre en cinco de los seis participantes; particularmente en las reflexiones realizadas con respecto a la autoridad, en donde se perfila una visión del hombre, dotado de mayor autoridad y mayor capacidad de direcciòn. Tambièn señalan que un hombre posee mayor habilidad para enfrentar conflictos en la escuela.

Esta visión reproduce una imagen de poder que se repite con otros matices, en cinco de los seis docentes, cuando entienden que el hombre requiere màs deporte que las mujeres por su capacidad atlètica y competitiva, asi

como que su presencia en la ciencia se corresponde a su mayor capacidad de entregarse al trabajo al contrario de las mujeres que, por su condición de madres, estàn impedidas de hacerlo.

Asi mismo en cuanto a las oportunidades diferenciales, la totalidad de los docentes y las docentes reconocen a la madre como único sujeto, por supuestas cualidades especiales, de afrontar el cuidado de los hijos cuando la escuela la requiere. Cabe señalar que esta percepción en particular, coincide con varios estudios sobre el tema. (Rambla, 1998; Pateman, 1988)

Por otro lado y como ejemplo de la coexistencia de nuevas y viejas posturas sobre gènero,, los resultados obtenidos en el grupo focal con los responsables familiares, remiten una realidad aùn màs sexista.

Los resultados obtenidos en temas como la inteligencia y el gènero; la responsabilidad y el gènero; trato igualitario y valores humanos, denotan claramente una postura marcadamente tradicional y posiblemente dicotómica.

La feminidad desde los resultados obtenidos en el grupo focal de responsables familiares, es claramente definida desde la maternidad y, por tanto, emplaza a una imagen de la mujer tradicional, como una madre abnegada y

cuyo papel en la sociedad es el cuidado de la salud y educación de sus hijos e hijas.

Esta visión que identifica a lo femenino con lo materno lleva consigo una postura sexista benévola, es decir amparada en una exaltación en el imaginario colectivo, de la bondad, la generosidad, el altruismo de la madre, etc. aunque la desvalorice en las pràcticas sociales, especialmente en las pràcticas familiares y en la división sexual del trabajo.

Los sujetos que participaron en el grupo focal también reconocieron que no existe un reajuste de negociación en las relaciones de pareja o nuevas formulas de coexistencia y responsabilidad compartida que permitan entrever un horizonte de identidades nuevas para hombres y mujeres.

Esta realidad se refleja, con notoriedad, en las afirmaciones realizadas en cuanto a los valores de esposos y esposas, en donde manifestaron unánimemente, valores eminentemente sexuados, en una dicotómia evidente entre la mujer y el hombre, nuevamente bajo parámetros de un sexismo benévolo pero discriminatorio.

La maternidad es señalada por la mayoría de los participantes de nuestra investigación, docentes y responsables familiares, como una limitación que

naturaliza las oportunidades, la división sexual del trabajo y la autonomía de una mujer.

Vale resaltar que la totalidad de los participantes del grupo focal de responsables familiares, asi como la mayoría absoluta de los docentes entrevistados, aceptan de un modo velado, la división sexual del trabajo, basados en un rol femenino capturado exclusivamente en la maternidad.

Las implicaciones para la orientaciòn acadèmica y educativa de estos hechos, se ve reflejada en la evidente diferencia de ocupaciones, profesiones y pràcticas tanto de hombres como mujeres en nuestro país. El techo de cristal femenino, en nuestro medio es sumamente visible en todos los ámbitos.

La realidad del Ecuador, como lo analizamos en el marco teórico, dista mucho de un cambio de mentalidad, pues existe aùn mitos conservados sobre la maternidad-mujer, la complementariedad de sexos y la tendencia a invisibilizar el trabajo domèstico de las mujeres.

Asi mismo esta visión reductiva de la feminidad con la maternidad, trae como consecuencia la limitación de la autonomía de la mujer como un ideal social y familiar que, sin duda, determina el curriculum oculto de la familia, la

motivación y la expectativa para sus hijos e hijas en cuanto a su elección profesional o económica.

Ser madre, conforme los resultados obtenidos en nuestra investigaciòn, se convierte en un contratiempo para ejercer cualquier actividad, incluso llega a posiciones extremistas, tal como afirmó una persona en el grupo focal “creo que las mujercitas no debemos estudiar cosas de hombres porque luego se vuelven machonas y los matrimonios se terminan”.

Resultò evidente tanto en las y los docentes como en los responsables familiares, que las mismas mujeres se autoperciben como cuidadoras y educadoras por sobre todo. Queda por tanto, por inferir que las cualidades aceptadas como femeninas en la Autoencuesta aplicada a las estudiantes, proviene en alguna medida en estos supuestos sostenidos por su ambiente inmediato.

Si relacionamos estos resultados con los datos obtenidos en la Autoencuesta, podemos sugerir que la feminidad y la masculinidad aùn se encuentran definidas de modo dicotómico, particularmente en los docentes y en los responsables familiares, siendo nuevamente la masculinidad la màs visible y delimitada.

En esta línea de análisis, en nuestra investigación se evidencian, dentro de los lìmites de la misma, un sistema de organización de identidades de gènero, con clara predominancia de lo masculino. En donde sigue confirmándose la autonomía del hombre versus la dependencia de la mujer; el campo público para el hombre versus el privado para la mujer; la responsabilidad de proveedor para el hombre versus la responsabilidad del bienestar para la mujer.

Lo arduo de esta postura es que actúa naturalizando las diferencias al margen de las capacidades, aptitudes y habilidades que, según nuestros resultados en el DAT, no cuentan con sustento.

Los prejuicios parecen seguir latentes en el contexto escolar y familiar de los alumnos del Colegio investigado. Esta situación nos permite sugerir que el ambiente social en el que están insertos los estudiantes, multiplica pràcticas cotidianas de modelamiento y sanción sobre estereotipos de gènero.

Por tanto, creemos haber descubierto algunos elementos que permiten comprobar la influencia del gènero en la orientaciòn acadèmica de los estudiantes del segundo de bachillerato del Colegio “Leonardo Maldonado”.

En este punto, debemos señalar que el impacto de los factores intra y extra escolares sobre la orientaciòn acadèmica, sugieren en este caso investigado, aceptar nuestra hipótesis inicial.

Creemos haber demostrado que los roles de gènero influyen en la orientaciòn acadèmica de los y las estudiantes del segundo año de bachillerato del Colegio Nacional de Puembo “Leonardo Maldonado”. Si bien existieron diferencias moderadas en tres de los ocho test del DAT, èstas no representan una evidencia estadística de aptitudes diferenciales. Sin embargo las diferencias se “perciben” y “autoperciben” en el contexto de los estudiantes construyendo y reconstruyendo valores notablemente sexistas.

La influencia del gènero como categoría social en al orientaciòn acadèmica queda demostrada a pesar de las limitaciones de nuestro trabajo experimental.

Creemos que hubiese sido importante desarrollar y relacionar las percepciones de gènero, en los mismos tòpicos presentados a docentes y a responsables familiares, con los chicos y chicas de la muestra. Sin embargo, nuestro trabajo, pionero en el tema, con seguridad abrirà un espacio de reflexión sobre el tema.

Tambièn debemos reconocer que nuestro diseño presenta algunas limitaciones con respecto al tamaño de muestra, particularmente en el número de docentes y responsables familiares.

Por otro lado, debemos reconocer que no podemos generalizar las diferencias de sexo obtenidas en el DAT, sino exclusivamente en estudiantes entre 15 y 17 años y de la zona investigada. Asi mismo vale destacar que el DAT mide aptitudes que representan conceptos generales y por tanto, no integra conceptos màs concretos y atomizados.

Las observaciones que pueden agregarse a esta conclusión son màs bien de refinamiento metodològìco en cuanto al estudio e integración de un universo mayor de elementos de anàlisis, en donde por ejemplo, se correlacione los resultados del DAT en diferentes contextos socio económicos y culturales, pues creemos que dichos factores representarìan variables interesantes de medir.

Asi mismo, creemos que los factores socio culturales son importantes variables a la hora de comprender los roles de gènero y la orientaciòn acadèmica, pues el ambiente cultural y familiar puede incidir en èstos. Creemos que las categorías de raza, condición económica,

social, cultural y edad pueden ser parte importante a la hora de enfrentar el tema del gènero en la educación.

Asi mismo, el modelo explicativo podría incluir además del DAT y el Autocuestionario, un test de orientaciòn profesional o de preferencias ocupacionales, de modo que se pueda correlacionar los resultados del DAT con las expectativas profesionales o de ocupación futura de los estudiantes. Si indagamos dichas expectativas con las expectativas familiares y de docentes, podríamos encontrar algunos elementos que en nuestro diseño metodológico se nos escapan.

Asi mismo, creemos que además de los lìmites de nuestra investigación dados por el tamaño de la muestra y algunas variables que no pudimos integrar, podríamos haber sido sujetos de posibles sesgos en las técnicas de entrevista y en el desarrollo del grupo focal, pues como señala Bachelard la misma pregunta y actitud del interragador ya condiciona la respuesta.

Adicionalmente, por ser esta la primera investigación sobre este tema en el país, tenemos que señalar la dificultad de encontrar un marco teórico aplicado a nuestro medio, pues no existe mayor investigación documental en el Ecuador y datos estadìsticos que nos

permitan un mayor acercamiento a la problemática estudiada.

Asi esperamos inquietar a futuros investigadores para que analicen temas vinculados o usen nuestros resultados para convalidar o negar nuestros presupuestos, tomando en cuenta nuevas variables. Recomendamos por ejemplo trabajar en el condicionamiento que genera las expectativas relacionadas con el gènero, por parte de los docentes en la motivación acadèmica de sus estudiantes.

Tambièn pueden realizarse investigaciones en donde se tomen en cuenta las metas personales de los y las estudiantes con respecto a temas como la división sexual del trabajo, la maternidad, el éxito social y económico, los valores masculinos, los valores femeninos, etc.

En suma, nuestra investigación busca sobre todo, abrir camino para nuevos diseños y modelos explicativos de la incidencia del gènero en la educación; asi como, propiciar una investigación crìtica por parte de los y las docentes de las pràcticas educativas en el sistema educativo ecuatoriano desde un enfoque de gènero.

4.9.CONCLUSIONES.-

Este trabajo, dentro de sus lìmites, marca una pauta para un proceso de investigación que debe ser y merece ser continuado. La relación del gènero con la educación requiere de mayor atención en nuestro país, no solo porque la escuela es el escenario en donde se hace cultura, sino y sobre todo, porque existen hechos sociales sexistas, frente a los cuales la pasividad se vuelve inconsistente con el acto educativo.

Muchos aspectos sobre el gènero y su relación con la educación quedan como tareas pendientes. Resulta inminente la urgencia de iniciar varias investigaciones sobre el tema y, con ello, contrastar algunas de nuestras conclusiones y otras similares.

Realizamos estas reflexiones iniciales para, de forma previa a las conclusiones de este trabajo, dejar evidenciada la necesidad de visualizar la carencia de investigaciones sobre este tema en el país y, por tanto, dificultar el cambio de mentalidad y pràcticas sociales sobre gènero en la educación.

Adicionalmente queremos visibilizar la importancia de tender puentes interdisciplinarios en el tema de gènero y educación, de modo que nuestro país produzca en términos reales una producción investigativa menos dispersa a la

existente y que ocupe tanto la realidad de mujeres como de hombres.

La investigación realizada nos permite concluir que:

- Segùn el análisis estadìstico de los datos obtenidos en las ocho subpruebas del DAT, concluimos que no existe una diferencia significativa entre los puntajes de hombres y mujeres en ninguna de ellas, por lo que queda demostrado en nuestra muestra poblacional que no se puede deducir aptitudes diferenciales por gènero.

- La diferencia estadística moderada, encontrada en las subpruebas de ortografía y velocidad y precisión a favor de las mujeres, se debe en gran parte, a influencias de socialización; roles asignados por la cultura en la historia; pràcticas sociales, escolares y creencias familiares que las mantienen y propician.

- La diferencia moderada en el subtest de razonamiento mecànico a favor de los estudiantes de nuestra muestra poblacional, responde también a fenómenos de impacto cultural y consideraciones socio històricas, asi como de pràcticas y expectativas sociales que

desde hace mucho tiempo y en la actualidad, siguen estimulando este tipo de razonamiento en los hombres.

- Son entonces factores socio culturales los que sustentan estas diferencias. Los indicios biológicos que podrían estar implicados no son concluyentes y responden a adaptaciones biológicas que con el transcurso del tiempo, se han visto modificadas y contrastadas con cambios generacionales. Por tanto el determinismo de diferencias naturales entre sexos carece de validez científica y queda evidenciado en nuestro estudio experimental.

- La conclusión de que existan algunas diferencias moderadas en los subtest señalados anteriormente no determina que èstas sean aptitudes consideradas dentro de una valoración jeràrquica con respecto al gènero. El equìvoco de juicios como “las mujeres son mejores en…..; los hombres peores en……” o viceversa pueden influir en las pràcticas escolares, familiares, sociales y educativas de una manera sumamente peligrosa y atentatoria con la equidad de gènero.

- Con respecto a las demás subrpuebas, estas son de: razonamiento verbal, càlculo, razonamiento abstracto, razonamiento espacial y lenguaje, se registraron mìnimas diferencias y estadísticamente no significativas. Estos resultados indican que no existe diferencias aptitudinales determinadas por gènero y, por tanto no debe existir ninguna implicación pràctica ni a la hora de educar ni en el desarrollo de la vivencia cotidiana de hombres como de mujeres.

- No existen diferencias absolutas entre los rangos percentiles entre hombres y mujeres en cuanto a ninguna de las aptitudes medidas en las ocho subpruebas, por lo que podemos decir que no se registra una diferencia significativa o una diferencia absoluta en aptitudes entre hombres y mujeres.

- A la luz de estos resultados, podemos registrar que no existen diferencias que rebelen de una manera concluyente, una distancia por gènero de resultados en los test de aptitudes diferenciales, tomados en su conjunto. Por tanto podemos decir que la diferencia significativa que existe en el imaginario social sobre una supuesta diferencia natural de

aptitudes por gènero y avalada por algunos autores genetistas y funcionalistas no se cumple en nuestra muestra de investigación.

- No se cumple en nuestra muestra, la creencia popular, tan arraigada en algunos ambientes y que vemos reflejada en las entrevistas tanto a docentes como a padres de familia del Colegio, objeto de nuestra investigación, de que existe una diferencia muy significativa entre la aptitud matemática y de càlculo de los hombres con respecto a las mujeres y, entre la aptitud relacionada al lenguaje de las mujeres con respecto a los hombres. Creencia que posiblemente se desarrollò con base en posturas tradicionalistas del siglo pasado y que fue tristemente apoyada por algunos estudios con evidente sesgo contra las mujeres en los primeros aportes de la psicometría y la neurociencia.

- Las diferencias biológicas entre hombres y mujeres se mantienen como hipótesis no comprobadas, particularmente en relación a diferencias en aptitudes, capacidades o actitudes diferenciales. Resulta también un equìvoco que dichas diferencias

sean relacionadas dentro de una valoración jerárquica.

- Es erróneo generalizar nuestros datos estadìsticos a otra población que no sea la muestra especìfica de este estudio. Debemos considerar además, que el DAT mide aptitudes generales y no descompone aptitudes especìficas, por lo que su validez se refiere exclusivamente a las capacidades evaluadas.

- La explicaciòn màs probable a las diferencias encontradas en tres de las ocho subrpuebas del DAT, es que los/as estudiantes de la muestra podrían responder a influencias de su medio próximo, el mismo que sustenta creencias diferenciales “naturalizadas” como lo demuestran los datos obtenidos de los responsables familiares y de los/as docentes del Colegio.

- Nuestra investigación, dentro de la cautela que merece el análisis de datos obtenidos, nos sugiere que las mujeres y hombres de la muestra han adquirido en el Colegio y en sus familias, los códigos de

gènero que responden a un sexismo inconsciente y, peligrosamente afrontado desde la “normalidad”.

- La relación entre los rangos percentiles de los sujetos de la muestra entre hombres y mujeres denotan que no existe una diferencia notable en los resultados, apreciados en su conjunto. Por tanto, podemos inferir que ser hombre o mujer no determina la aptitud general de un individuo y, por tanto, las diferencias “significativas” que la cultura de gènero ha transmitido por generaciones de que existen aptitudes naturalmente femeninas y naturalmente masculinas parece ser un producto de una representación social màs que de los hechos.

- Los datos obtenidos por la Auto encuesta sobre roles de gènero, en cuanto feminidad y masculinidad, nos permiten concluir que los rasgos masculinos son mucho màs visibles y diferenciados que los rasgos femeninos y que los/as estudiantes de la muestra son ejemplos claros de una tensión entre las representaciones tradicionales de la feminidad y la masculinidad.

- Al ser los rasgos masculinos màs definidos, compactos y delimitados que los rasgos femeninos, podemos

concluir que èstos sugieren que en el Colegio existen estructuras sexistas, pues la visibilidad de lo masculino expresa una posición de poder implícita.

- Conforme los datos de la Autoencuesta sobre machismo y sumisión, estos rasgos parecerìan estar sujetos a un proceso de cambio, en el que se desdibuja la rigidez tradicional de estas actitudes supuestamente femeninas y masculinas. Parece ser que el machismo y la sumisión son cada vez rasgos màs indefinidos con respecto al gènero, de modo que la sujeción a estos comportamientos por parte de hombres y mujeres es cada vez menos dicotòmica.

- Tambièn, nos permiten entreveer un cambio de representaciones sociales en donde mujeres y hombres parecen conciliar actitudes y comportamientos sin devaluar su feminidad o masculinidad.

- La frontera entre el discurso teórico y la pràctica asimétrica escolar y familiar es evidente en nuestro estudio tanto en los y las docentes como en los responsables familiares. Hemos podido entreveer

aspectos manifiestos de sexismo benévolo asi como aspectos encubiertos de sexismo hostil.

- Los/as docentes expresaron un discurso formal basado en la igualdad, es clara la persistencia de una educación androcéntrica y asimétrica en relación al gènero.

- Tanto los argumentos como las reflexiones de los/as docentes entrevistadas confirman una invisibilidad del problema de gènero en las pràcticas de aula y educativas. Dicha inconsciencia nos permite concluir que esta situación complica aùn màs el panorama, pues denota una “naturalización” de diferencias sexuales y una aceptaciòn pasiva de dicha “normalidad”.

- Existe una interpretación tradicional de códigos de gènero en los/as docentes del Colegio, enquistadas en reglas implícitas de articulación sexista en cuanto a capacidades y atributos de hombres y mujeres. Existe una postura sexista ambivalente, esto es por un lado, se registran posturas benévolas con respecto a los roles e imaginarios asignados a la mujer y, por otro, posturas hostiles, con actitudes y creencias

negativas hacia las mujeres. Estas posturas son compartidas, en su mayoría, tanto por los docentes varones como por las docentes mujeres.

- Se puede inferir conforme los datos obtenidos que en el Colegio existen conceptos y también actitudes de interelaciòn hacia las mujeres que traducen formas estereotipadas y limitadas hacia ciertos roles de la mujer como el rol de la “madre” y de la “directora”.

- En los docentes hombres se expresa un tono afectivo positivo hacia las mujeres y sus roles, sin embargo su postura resulta claramente estereotipada y aunque resaltan actitudes protectoras y benéficas del papel de la mujer en sociedad, responden claramente a una representación propia de estereotipos de gènero.

- En los docentes se registran ideas que sostienen una atribución de las diferencias entre hombres y mujeres basada en sesgos en las interacciones en el aula como por ejemplo, mayor interacción con los varones en cuestiones disciplinarias, creencias de supuestas aptitudes diferenciadas entre alumnos y alumnas que, sin duda, implican al currículo oculto del Colegio y que podrían influir en la orientaciòn educativa y en

los intereses respecto de las ciencias de los alumnos del Centro.

Analizando los resultados obtenidos y las versiones vertidas por la mayoría de los docentes de la muestra, podemos advertir una clara discriminación aunque el profesorado no està conciente de tal discriminación que incluye núcleos de pensamiento tradicional como que la prioridad escencial de las mujeres es la maternidad y la familia.

- Vale señalar que se puede vislumbrar una fuerte tendencia tanto de hombres como mujeres de aceptar que una de las causas explicativas de la realidad discriminatoria de las mujeres procede de la “priorización de las mujeres a la atención de la familia”, asociando dicho rol como una elección natural de la mujer o responsabilizando de manera general a la sociedad.

- Por tanto y considerando que los estereotipos de gènero significan actitudes y pràcticas sociales cotidianas màs que verbalizaciones o teorizaciones de la realidad, posiblemente la orientaciòn educativa se verà seriamente condicionada por esta visión tradicional sobre gènero.

- En el ambiente educativo del Colegio “Leonardo Maldonado”, se mantiene el sexismo que se expresa en contenidos, pràcticas y actitudes de alumnos/as, docentes y autoridades. Se desprende de nuestra investigación que no existe en los/as docentes la capacitación o la conciencia de su rol de formadores/as en cuestiones de equidad de gènero.

- Aunque nuestra muestra de responsables familiares fue sumamente limitada en número, podemos concluir que existen presiones cruzadas para una conciliaciòn entre las actividades pùblicas productivas masculinas y las reproductivas privadas femeninas. En este ámbito hemos evidenciado que en la construcción social de las identidades masculinas y femeninas en nuestra muestra, prevalece una marcada división sexual del trabajo.

- Evidenciamos en las representaciones de los responsables familiares las imágenes de hombre proveedor y ama de casa. Parecerìa que estas cualidades, por un lado eximen a los hombres de la crianza de hijos/as como de las responsabilidades

domèsticas y, por otro, permiten a la mujer alternar su trabajo reproductivo con el productivo, sin que exista una redistribución del contrato familiar.

- Se acepta y practica el protagonismo de la mujer en la participación familiar del proceso educativo, desligando a los padres de estas funciones.

- Las referencias a la maternidad en el grupo focal con los responsables familiares, està ligada a una imagen de madre piadosa y abnegada, responsable de la estabilidad psíquica, física y emocional de los miembros familiares. Su “ausencia” en casa es considerada peligrosa para la estabilidad familiar y sus expectativas profesionales caen dentro de dicha reflexión.

- Estas consideraciones nos permiten concluir que el ambiente educativo y el curriculum explìcito y oculto de los hogares de la muestra, refieren una orientaciòn acadèmica diferencial en los hijos varones y en las hijas mujeres. A èstas últimas se les prepararìa para asumir la maternidad y aceptar los supuestos lìmites que èsta impone.

- De nuestra revisión documental podemos concluir que el arraigo de los estereotipos de gènero en nuestro país ha penetrado en todos los ámbitos sociales y culturales y aunque existan declaraciones políticas y acciones pùblicas de corte igualitario, la realidad en la pràctica social es eminentemente sexista con clara subordinaciòn de la mujer al hombre y, por tanto enquistada en reglas de poder patriarcal.

- La autoafirmación social, económica y política de las mujeres en la actualidad en nuestro país, no ha repercutido en aspectos como la disminución de la violencia intra familiar contra las niñas, adolescentes y mujeres; en una redistribución de tareas al interior de las familias y en la sociedad; y, tampoco en una autonomía económica, social y polìtica proporcional.

4.10.*RECOMENDACIONES.-*

Los estereotipos de gènero en nuestra cultura tienen raíces històricas y continúan profundamente arraigados en las pràcticas sociales y educativas formales e informales. Nuestra investigación ha demostrado la relación entre gènero y orientaciòn acadèmica, señalando algunas de las variables implicadas. Sin embargo sabemos que existen muchos màs elementos en la raíz de esta situación que implican un análisis multimodal que señale las conexiones entre lo cotidiano y lo estructural.

Por ello, con la precaución del caso, podemos decir que cualquier recomendaciòn que hagamos incluye necesariamente estas dos dimensiones: la estructural y la cotidiana. Entendiendo por la estructural, la dimensión subjetiva y objetiva del sexismo y, por la cotidiana, la dimensión pràctica que emerge desde la convivencia social.

Hechas estas aclaraciones, pensamos que nuestra sociedad tiene que ser interpelada desde sus bases històricas en cuanto a su sistema educativo, pues èste siempre ha estado al servicio de un sistema económico asimétrico y de un racismo y sexismo no declarado. Para esto no bastarà la

voluntad o las declaraciones sobre igualdad sino, sobre todo, la apertura de cada gestor educativo como transmisor de cultura, para lo cual, consideramos a la estrategia de la Investigaciòn-Acciòn como la metodología màs apropiada.

Adicionalmente creemos que es necesario tender puentes entre la Academia y las instancias educativas nacionales, para que exista un cambio real, consistente y sostenible por medio de instrumentos y mecanismos adecuados a la realidad socio económica de la que se trate.

Para ello se requiere màs que buenas intenciones; se requiere una propuesta metodológica con medios que no solo vayan a lo cognitivo y conductual sino también a lo subjetivo y emocional. Asi es necesario conjugar los contenidos con las necesidades, motivos e intereses de los/as alumnas de modo que se internalice una reflexión constante sobre gènero.

Es importante que se parta de una reflexión sobre gènero en las escuelas, colegios y Universidades, desde el reconocimiento del bagaje cultural que poseen los/as aprendices, de modo que èste sea respetado desde sus

propias experiencias y de las categorías de gènero que usan en su cotidianidad y entorno.

Se requiere consolidar la coeducación como concepto que lleva implícito la equidad de gènero, superando la escuela mixta en donde se cree que la sola convivencia de hombres y mujeres desarrolla un sentido de equilibrio de gènero. La coeducación implica una metodología aplicada a las diferencias desde la igualdad.

Desarrollo de experiencias piloto en escuelas y educación básica para proyectar cambios en la lingüística, imágenes, textos y medios didácticos con enfoque de gènero. Dichos planes pilotos deberían incluir mensajes que visualicen los temas de gènero, tanto en el curriculum expreso como en los ocultos y reasignados.

Superar las creencias sociales es una empresa ardua, sin embargo es necesario emprender campañas al interior de cada institución educativa, llámese guarderìas, escuelas, colegios, institutos y universidades, en el conocimiento de la realidad de gènero sin que ello implique desconocer las diferencias biológicas o pretender suprimir la categoría de identidad sexual. Comprender las diferencias dentro de la igualdad de oportunidades

permitirá consolidar al gènero como una condición del derecho al desarrollo.

Emprender estudios en las Universidades por medio de ejes curriculares, especialidades, investigación, tesis de grado, etc. sobre el rescate de figuras femeninas històricas y de relevancia científica para su integración en los contenidos de enseñanza escolar.

Los medios de comunicaciòn como entes educadores deben propiciar el debate, la reflexión y la reelaboración de la imaginería colectiva sobre los roles femeninos y masculinos en nuestra sociedad, sin importar ideales extranjeros sino atentos a nuestra realidad socio étnica cultural. Para ello se recomienda una nueva perspectiva de división sexual que atraviese escenarios culturales, públicos y subjetivos en donde la igualdad de gènero se identifique como un derecho humano, econòmico y social.

Finalmente se requiere de una estrategia global y multidimensional desde el Estado que viabilice las políticas de cambio cultural desde las secretarìas de

educación, salud, deportes, economía, polìtica y bienestar social en procura de una construcción de subjetividades tanto masculinas como femeninas alejadas del sexismo, decantando nuevas construcciones de imágenes y representaciones sociales tanto en sus comunicaciones como en sus tareas comunitarias.

PARTE V

5. PROPUESTA

“PROYECTO DE IMPLEMENTACIÒN EN LA BIBLIOTECA DE UN PROGRAMA DE DESARROLLO DEL PENSAMIENTO”.

5.1. PLANTEAMIENTO.-

En el Colegio “Leonardo Maldonado” conforme los resultados obtenidos, se observa con claridad un ambiente sexista en la educación, especialmente desde las percepciones, creencias y supuestos de los docentes y de los responsables familiares.

Se evidenció que el currículo oculto contiene posturas, actitudes y comportamientos tradicionales sobre género y el currículo reasignado contiene una orientación académica explícitamente sexista.

Los maestros y maestras que participaron en nuestra investigación, demostraron conductas típicamente tradicionales frente al tratamiento de género, aunque el discurso disfraza ambivalente en el asunto porque precisamente no hay claridad conceptual ni compromiso efectivo.

Este discurso ambivalente debe ser confrontado con una nueva forma de comunicación con enfoque de género, que ponga en diálogo nuevos conceptos sobre los roles de hombres y mujeres y las distintas situaciones de la vida cotidiana escolar.

Adicionalmente y con el objeto de desarrollar esta propuesta, se realizò una reunión con todos los jefes de área de la Institución educativa (Computaciòn, matemáticas, ciencias naturales, lenguaje, contabilidad, ciencias experimentales y ciencias sociales) y se pudo identificar lo siguiente:

- Todos los docentes consideran que existe una baja motivación al aprendizaje en los/as estudiantes, subrayando e insistiendo su casi nulo interés en razonar.
- No existe el concepto de corresponsabilidad en la educación. La mayoría de los docentes considera que cualquier falencia depende exclusivamente de los/as estudiantes.
- Convienen en que su trabajo se ve impedido por la falta de material y recursos didácticos.

- La mayoría de los docentes mantienen una postura rìgida con respecto a las estrategias de enseñanza.
- La mayoría acuerda en que se conocen los objetivos de la Reforma educativa vigente, pero no cuentan con herramientas metodológicas necesarias para su aplicación. De modo que dicha reforma ha quedado en letra muerta.
- Existe poco interés en los docentes en trabajar sobre una cuestión de gènero, resaltando que dicho tema no es prioritario en el Colegio, lo cual demuestra claramente la poca conciencia que poseen de su rol frente a esta problemática.
- No comprenden la importancia del currículo oculto o reasignado y existe poca reflexión sobre este tema.
- Existen claras posturas tradicionales sobre las aptitudes y capacidades diferenciales entre sexos.
- Existe una aceptación de que la masculinidad està màs definida que la feminidad.
- Existe una tàcita aceptación por parte de las mujeres de posturas evidentemente sexistas entre los mismos docentes.
- Existe una pràctica lingüística general, sin enfoque de gènero.

Dadas dichas circunstancias, nuestra propuesta necesita iniciar con una etapa de sensibilización del profesorado y un cambio de actitudes que evidencie, sin causar una resistencia, el sexismo imperante tanto en el uso del lenguaje, que refleja concepciones y representaciones profundas, tanto personales como culturales, como en las pràcticas educativas y acadèmicas, es decir, es preciso realizar un proyecto en que el que se definan claramente cada uno de sus pasos.

Cabe señalar que, los y las docentes que trabajan en el Colegio son personas de carrera y escalafón público. Sus posturas acadèmicas son expresamente rigidas y con base en una filosofìa conductista. El alumnado es claramente asignado en un plano de subordinaciòn y en un marco de visibilidad eminentemente masculino.

5.2. PUNTO DE PARTIDA

Conforme los resultados de las ocho subpruebas del DAT, se pudo establecer que los percentiles obtenidos por la muestra poblacional, presentan índices bajos con relación a los percentiles estándares de los test de aptitudes diferenciales.

Dichos percentiles denotan una falencia de razonamiento en los/as estudiantes en lo referente a sus destrezas y competencias. Por contrapartida, estos resultados también nos permiten prever que la metodología empleada así como las estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje que practican los docentes no es la adecuada, particularmente en sus creencias sobre las aptitudes y capacidades de hombres y mujeres.

En nuestro estudio se detectaron mayoritariamente posturas tradicionales sobre todos los temas consultados en las entrevistas a profundidad a docentes, exceptuando en la temática de inteligencia en donde existió una posición moderna. Sin embargo en del análisis global de los resultados se destacan posturas sexistas y tradicionales sobre estereotipos marcados con respecto a lo que “es ser hombre o mujer”, explicitando creencias excluyentes y de diferencias “naturales” de gènero.

Asi mismo, se registraron de forma mayoritaria posturas tradicionales en el caso de todos los temas enfrentados con los responsables familiares en el grupo focal, esto es inteligencia, responsabilidad, trato igualitario, igualdad de oportunidades y valores humanos, por lo que se pudo concluir que el ambiente familiar de

los estudiantes del Colegio Leonardo Maldonado comparte una visión excluyente con respecto a los roles de gènero.

Por otro lado, entre los factores internos, el Colegio requiere sensibilizar su sexismo desde los elementos institucionales, la dinàmica del aula, los insumos escolares, la metodologìa empleada, los supuestos teóricos y expectativas de los maestr@s, el curriculum oculto y reasignado y la actitud de los/as estudiantes frente a estas variables. En otras palabras es preciso cambiar el paradigma que manejan tanto profesores, padres de familia, alumnos y la misma comunidad sobre el sexismo, luego trabajar la planificación, el proceso de aula y la evaluaciones, de acuerdo al concepto de género y, luego trabajar y concientizar sobre las diversas actividades que tanto a nivel escolar como extraescolar fomentan el sexismo.

Estos factores inciden de forma directa en el rendimiento de los/as estudiantes y, por tanto, en su desempeño y expectativas académicas y de auto proyección profesional. Recordemos la incidencia que tiene el efecto Pigmalión: los seres humanos respondemos a las expectativas que los otros se hacen de nosotros, y sobre estas expectativas construimos las expectativas personales.

Por otro lado, se debe incluir en la propuesta la visión sobre los factores externos al Colegio, entre los cuales se destaca el ambiente socioeconómico de la población estudiantil; las expectativas familiares, las fuentes de estímulo social y el contexto cultural.

El tratamiento adecuado de estos factores, creemos pueden alterar el rendimiento de los/as estudiantes, elevando sus capacidades y aptitudes, independientemente de su gènero.

Sin pretender afrontar una problemática tan compleja, nuestra propuesta considera que, dentro de estos factores, una de las variables alterables puede ser la metodología y las herramientas con la que cuenten los/as docentes, pues consideramos que èstas pueden incidir significativamente en la mejora del proceso educativo y, por tanto, modificar el sexismo en la orientaciòn acadèmica; claro, previamente hay que hacer un cambio en la concepción de género, porque el método es un medio o un instrumento, nada más, y no basta cambiar, en este caso el medio para cambiar los resultados.

Trataremos también de involucrar a los responsables familiares, considerando que dada la especificidad del tema de gènero, podemos propiciar, aunque en un nivel modesto, una actitud reflexiva sobre los esterotipos y roles asignados a mujeres y hombres, por lo que incluiremos su aporte para el desarrollo de material didáctico, por medio de un taller de trabajo.

Nuestro proyecto plantea afrontar estas situaciones desde la metodología del Desarrollo del Pensamiento con base en la coeducación con equidad de gènero.

Este Proyecto pretende enlazar tanto los factores internos como externos del Colegio y, en alguna medida, contrarrestar el impacto de las condiciones socioculturales de las familias del alumnado.

Planteamos la implementación de un programa de Desarrollo del Pensamiento con Enfoque de Gènero. Este programa se realizarà desde la autogestión de la Biblioteca del Colegio, cuya deficiencia es evidente y como tal, consta como una de las àreas de prioridad en inversión en el Colegio para el ciclo 2010-2012.

Desarrollar el programa por medio de la Biblioteca nos permitirá:

- Alinearnos con los objetivos institucionales y financieros del Colegio.
- Implementar material especìfico para Desarrollo del Pensamiento con una enfoque de equidad de gènero que facilite su transferencia a todos los campos académicos.
- Desarrollar fichas y material, que contemplen las diferencias de géneros bajo una perspectiva de equidad.
- Integrar a la gestión a los responsables familiares por medio de un plan de autogestión.
- Evitar cualquier tipo de desacuerdo con el Proyecto desde el claustro docente, atendiendo a lo que consideran prioritario, esto es la metodología y el material de apoyo a su labor cotidiana.
- Implementar una pràctica de uso de la Biblioteca entre los/as estudiantes.

El hecho de que la metodología del Desarrollo del Pensamiento presente como tema transversal la coeducación, coincide con los objetivos del Colegio.

La metodología nos permitirá impregnar todas las àreas acadèmicas y, sobre todo, las pràcticas del aula.

5.3. JUSTIFICACIÒN DEL PROYECTO.-

En el año 1996 el MEC del Ecuador elaboró una propuesta de Reforma Curricular en la que uno de los puntos centrales era la enseñanza y el desarrollo de destrezas y competencias de los alumnos, antes que la acumulación de contenidos cognitivos.

Destrezas y competencias que implican una actitud reflexiva y de pràctica contìnua de la metacogniciòn en todos los procesos de aprendizaje, llámense académicos, sociales y culturales. Aprender a pensar se convierte en el eje màs importante a la hora de desarrollar tanto el curriculum escolar como la metodología de enseñanza.

Estas competencias, a su vez, garantizan la habilidad necesaria de los/as estudiantes para decodificar cualquier realidad individual o social y facilita que el Colegio, como agente socializador se convierta en un espacio de debate sobre el gènero y las desigualdades que este perpetùa.

La metodología que facilita el desarrollo del pensamiento tiene la virtud de desencadenar procesos reflexivos y críticos en todo ámbito.

Por otro lado, la Constituciòn y las políticas gubernamentales contenidas en la Declaraciòn de Quito, señalan la obligación del sistema educativo de integrar en su orientaciòn educativa el enfoque de gènero, propiciando la igualdad de oportunidades y replantear la educación desde la reorientación de modelos culturales, sociales, económicos y políticos que visibilicen la participación social y el trabajo de las mujeres y hombres.

La perspectiva de género en la educación, requiere atravesar un proceso dinámico de cambio, bajo parámetros de igualdad en todas las dimensiones, sean institucionales, curriculares, metodológicas, etc. asi como de las representaciones particulares de cada actor educativo.

Es, por lo tanto, imprescindible tener en cuenta en el proceso educativo, la inserción simétrica de mujeres y hombres, a fin de establecer condiciones que permitan alcanzar los objetivos de una política educativa que genere condiciones de equidad, igualdad y respeto por las diferencias.

Los sistemas educativos deben, en este contexto, aceptar a la equidad de género como un derecho humano y propiciar que las inequidades estructurales y las relaciones desiguales de poder no se reproduzcan.

La promoción de derechos iguales para todos y todas es un objetivo ineludible de la escuela contemporànea.

Comenzar a reconocer a niños, niñas y adolescentes como iguales, significa en primer lugar, visualizar, respetar y defender sus derechos en sus relaciones sociales dentro de la familia, el grupo de amigos, la escuela, etc., pero también implica redefinir y reconquistar el fin último de la educación: preparar para la vida.

El futuro de una sociedad está estrechamente vinculado a este reconocimiento y a esta tarea de cambio.

En este contexto, los Profesores del Colegio Leonardo Maldonado, coinciden en los ideales de equidad, igualdad y promoción de derechos sociales e individuales como parte del acto educativo, aunque no necesariamente se lo ejecute en el trabajo cotidiano. Sin embargo cabe aclarar que en la declaración de muchos principios podemos estar de acuerdo, sin embargo el paradigma

implìto y nuestras condiciones más profundas, no necesariamente coinciden con ellos.

Por otro lado, cabe señalar que los y las docentes han realizado diferentes cursos sobre la Reforma Educativa y sus objetivos, comprendiendo la importancia de facilitar en los/as estudiantes desafíos para aprender a pensar y reflexionar sobre los mensajes sociales.

Conocen sobre la Reforma Educativa y sobre las propuestas de desarrollo del pensamiento. Saben lo que tienen que hacer pero no hay unidad de criterios sobre el “cómo” llevarlo a la práctica, ni tampoco sobre el modo de evaluar las competencias y habilidades de pensamiento.

Los y las docentes manejan una serie de destrezas y competencias que podrían aplicarse a la problemática de género, pero no conocen la metodología pertinente para su enseñanza ni la forma de contribuir a una coeducación desde una práctica de equidad entre hombres y mujeres.

Tampoco conocen la posibilidad de encontrar una relación entre gènero y las diferentes actividades mentales.

Por otro lado, todos los docentes que participaron en la investigación y las autoridades con las que nos hemos entrevistado a efectos de este trabajo, coinciden en la

necesidad de integrar la visión de equidad de gènero en cada actividad curricular y extra curricular del Colegio.

Por la investigación y observación realizadas, evidenciamos que se produce un profundo hiato entre la parte teórica y la concreción práctica tanto de las estrategias empleadas para cumplir con los objetivos de la Reforma, y más aún para cuajar el principio de igualdad de gènero, toda vez que este asunto es mucho más específico y singular.

Como síntesis y con relación al claustro docente, podemos señalar que èste se enmarca en varias situaciones, entre las que se destacan; rigidez conceptual sobre la docencia y los roles tanto del maestro como de los/as estudiantes; creencias tradicionales sobre género en relación a las aptitudes; naturalización de las diferencias entre hombres y mujeres; y, una evidente resistencia al cambio.

Adicionalmente, la percepción de los maestros y los resultados del DAT señalan un desempeño bajo entre los/as estudiantes, en donde, según los docentes, señalan que son elementos de análisis: la conducta impulsiva, la dependencia excesiva del alumno y la incapacidad para concentrarse y razonar.

Estas conductas son síntomas de que la metodología empleada por los docentes carece de una orientaciòn al desarrollo del pensamiento y de que la orientaciòn acadèmica adolece también de dicha debilidad.

En esta línea, las falencias en la educación del pensamiento traen, por obvias razones, la consecuente baja capacidad de reflexionar sobre las expectativas e imaginarios simbólicos de la cultura y la sociedad.

Dentro de estas falencias, también se encuentra la poca reflexión que sobre temas de gènero se pueden dar en todos los campos educativos, en el currículo oculto y en las pràcticas familiares.

Si la escuela normaliza valores sexistas requiere incorporar en cada uno de sus docentes y, por medio de su gestión, en el alumnado, herramientas de análisis que permitan al interior de la institución educativa el autoanálisis de las pràcticas y prejuicios sociales.

Al respecto, en el Colegio Leonardo Maldonado se evidencia un descuido y negligencia en no ofrecer oportunidades ni ambientes para desarrollar el pensamiento, privilegiando, la acumulación de información, la memorización y la sumisión, es decir, los modelos pedagógicos actuales no han dejado de ser

meros conceptos extraños y ajenos a dicha realidad educativa.

Las herramientas que provee un programa de Desarrollo del Pensamiento tanto a maestros como alumnos puede, de esta manera, dotar al Colegio de un elemento propiciador de cambio, no solo en sus pràcticas acadèmicas sino en sus concepciones sobre gènero aplicado a todo nivel, llámese uso de textos, materiales didácticos, metodología y ejes curriculares.

Si aprender a razonar o a pensar es el fin último de la educación y si por medio de estas destrezas, el ambiente de aprendizaje puede dotar de un cambio de orientaciòn sobre el gènero por medio de la colaboración docente y de los responsables familiares, se ha imprescindible una propuesta que conjugue estos dos elementos.

Para ello serà preciso también resolver los siguientes interrogantes: ¿Cuál es el objetivo del programa de desarrollo del pensamiento con enfoque de gènero? ¿Qué valor tiene enseñar este tema? ¿Qué es lo que el alumno debe aprender y ser capaz de hacer? ¿Cómo organizar la información para que los alumnos comprendan? ¿Cómo dar esa información para hacerla interesante? ¿Para qué les sirve esto a los alumnos? y con todo esto ¿cómo

enseño a pensar desde esta temática?. ¿Cómo respetar las diferencias desde la equidad? Equidad en este caso no significa igualdad, confusión o indiferenciación, la equidad tiene sobre todo que ver con las diferencias que la sociedad, la cultura y la tradición han impuesto.

Para contestar estas preguntas y propiciar en el Colegio una reorientación de su postura sobre el gènero, debemos hacer visible el currículo oculto por medio de estrategias que no motiven ninguna reacción negativa entre los docentes.

Adicionalmente debemos crear un aprendizaje màs significativo con respecto al gènero, de modo que pueda incidir en una transformación de los alumnos en cuanto sujetos reflexivos de esta realidad pero también demandante de sus necesidades.

El marco teórico del Desarrollo del Pensamiento posibilita dicha transformación pues por medio de estrategias participativas y grupales fortalece el aprendizaje y a su vez articula la perspectiva de innovación en las pràcticas acadèmicas y educativas.

Planteamos entonces un programa sistemático y científico de las diversas actividades mentales que deben ser aprendidas por los alumnos de acuerdo a su edad y bajo un programa de desarrollo de pensamiento, cuyo eje principal será el enfoque de gènero.

Por medio de este programa, ofreceremos a toda la comunidad del Colegio Nacional de Puembo una experiencia de reflexión profunda sobre sus actitudes, creencias, posturas y expectativas sobre los roles femenino y masculino en la sociedad y en la escuela, desde un enfoque de destrezas de pensamiento.

Uno de nuestros aportes, serà crear un ambiente en el cual se comprendan y acepten las diferencias de gènero sin implicar discriminación. El programa del Desarrollo de Pensamiento nos pemitirà plantear la igualdad de sexos como un eje transversal.

Hay que tener muy en cuenta y comprender claramente que es lo que ha venido funcionando, la realidad o el ser y cómo debería funcionar o cómo debería ser a partir de hoy, es decir hay una tensión entre la realidad y el ideal.

Cuando se habla de equidad de género nos referimos a lo siguiente: toda la tradición y la costumbre tan ancladas en atavismos ha creído que el hombre y la mujer son diferentes y hasta opuestos tanto por naturaleza o esencia como también por las consideraciones sociales y culturales que han determinado ciertos roles y funciones específicos para cada género, es decir, la diferencia entre hombre y mujer se debe tanto a un determinismo natural como social.

Sin embargo hablar hoy de equidad de género no quiere decir que el hombre y la mujer son iguales en su naturaleza o esencia y que los dos pueden realizar los mismos trabajos y tareas indistintamente, o incluso como lo hacía la filosofía existencialista considerar al hombre y a la mujer como seres que no poseen una esencia o seres indefinidos por naturaleza y que, por lo mismo, su esencia la van ganando en las acciones o practicas individuales o sociales. La equidad de género de la cual hablamos aquí defiende que el hombre y la mujer tienen una esencia o naturaleza específica o típica, pero que sin embargo muchas de las prácticas, actividades o tareas no necesariamente se generan o son producto de dicha naturaleza sino que ha sido impuesta o legalizada por la sociedad o la cultura;

vale decir, si bien cada uno viene con una carga genética específica esto no determina que está condicionado o más aún determinado a realizar tareas específicas. Si bien ciertos factores genéticos van a ser elementos favorables o condicionantes, pero nunca determinantes para la realización de determinadas tareas o funciones.

Equidad de género no es por lo tanto indiferenciación de los géneros o genética, sino colocar tantos a los hombres como a las mujeres frente a las mismas condiciones y oportunidades y brindarles los mismos ambientes para la realización de sus vidas.

Las estrategias que emplearemos básicamente estarán centradas en:

Estrategias: Capacitaciòn

Observaciòn

No es posible emprender un cambio de comportamiento frente al gènero sino se ha propiciado un convencimiento pleno sobre su impacto en la educación.

Estrategia: Implementaciòn de procesos de Investigaciòn-Acciòn

Visibilizar la problemática de gènero requiere de capacitación pero también de la participación de los docentes como investigadores y agentes de acción.

Estrategia: Involucrar a los responsables familiares en el proceso

Propiciar el análisis del alumnado sobre su contexto

Todo programa para potenciar cambios debe ajustarse a las necesidades y expectativas especìficas de la población a la que se dirige.

5.4. OBJETIVOS

Objetivos Generales

- Promover el cumplimiento de las normas Constitucionales sobre los Derechos del niño, niña y adolescente desde la perspectiva de Género y la igualdad de oportunidades.
- Sensibilizar al profesorado y a la administración del Colegio sobre cuestiones de gènero, de modo que quede manifiesto el curriculum oculto y, por medio de una

actitud auto crìtica se estimlule un curriculum equilibrado.

- Propiciar una multiplicación de la reflexión sobre gènero en los responsables familiares.
- Formular e implementar el desarrollo del pensamiento en los alumnos y alumnas del Colegio, por medio de materiales didácticos en los/as estudiantes de bachillerato del Colegio Leonardo Maldonado.

Objetivos específicos

- Generar un espacio de conocimiento, reflexión, promoción y aplicación de las normas constitucionales sobre equidad de gènero.
- Revisar las prácticas sociales sobre gènero y orientaciòn educativa y, en especial promover la reflexión de las mismas tanto entre los docentes como en las familias de la población estudiantil.
- Propiciar que, por medio del apoyo de los responsables familiares al programa, se multiplique la reflexión sobre igualdad de gènero en la comunidad de Puembo.
- Promover un programa de Desarrollo del Pensamiento dentro de las actividades de la Biblioteca del Centro.

- Crear y fortalecer un proyecto de “Desarrollo del Pensamiento” para el alumnado.
- Brindar herramientas teóricas y prácticas para diseñar, proyectar y sostener el proyecto.

Población beneficiaria:

- Adolescentes del Colegio Nacional “Leonardo Maldonado”
- Equipo docente y administrativo
- Familias de la población estudiantil del Colegio
- Comunidad de Puembo

5.5. LINEAS DE ACCIÒN.-

El proyecto tendrá tres fases:

- Sensibilizaciòn y Capacitaciòn
- Implementaciòn del Programa
- Monitoreo y Evaluaciòn

LÌNEAS DE ACCIÒN

PROYECTO SOBRE EQUIDAD DE GÉNERO Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

COLEGIO FISCAL MIXTO LEONARDO MALDONADO

Colegio Fiscal mixto Leonardo Maldonado

Rector: Lic. Julio Molina

Coordinadora del Proyecto: Eliana Cevallos R.

Ubicación: Puembo, Provincia de Pichincha

Numero de alumnos: 754. Alumnos hombres: 437. Alumnas Mujeres.317

Tipo de colegio. Fiscal mixto.

Jornada: matutina.

Sostenimiento: Fiscal

Departamento responsable: DOBE

Personal que colabora: Bibliotecario.

Personal Docente: 34

	PROYECTO SOBRE EQUIDAD DE GÉNERO Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO		
Objetivo general	Generar un espacio de conocimiento, reflexión, promoción y aplicación de las normas constitucionales sobre equidad de género en los miembros de la comunidad educativa del colegio Leonardo Maldonado.		
Objetivo especifico	Promover un programa de Desarrollo del Pensamiento para el alumnado respetando y promoviendo la equidad de género		
	Fase inicial o de diseño	**Fase operativa o de del Ejecución proyecto**	**Fase seguimiento, monitoreo y evaluación**
Objetivo de cada fase	Sensibilizar, capacitar y programar el trabajo sobre equidad de género y desarrollo del pensamiento	Aplicar la programación y ejecutar el proyecto	Hacer un seguimiento de cada uno de los procesos y una evaluación general del proyecto
Estrategias	Motivar y sensibilizar a Consejo estudiantil, DOBE y CCPPFF y a profesores influyentes o líderes del grupo. Lograr su compromiso	Reuniones con CCPPFF, Consejo estudiantil, y Profesores a fin de motivarlos en el trabajo y que se comprometen y que sean ellos quienes motiven y muevan a sus compañeros.	Realizar una pequeña evaluación luego de cada reunión o actividad, no más de 10 minutos. Llevar una agenda con estas observaciones. Antes de cada actividad recordar los compromisos de la reunión anterior.
Actividades	Reuniones con Consejo Estudiantil, Reuniones con el Comité de Padres Reuniones con los líderes de profesores. Informar en qué consiste el proyecto y pedirles que ellos sean quienes investiguen el tema en	Componentes Cuestionarios a alumnos, profesores y padres de familia sobre diferencias entre alumnos y alumnas. Talleres con los profesores sobre :observación, comparación y conceptualización Trabajo de los profesores con los alumnos replicando los mismos temas.	Plantearse objetivos, para cada actividad que sean observables y medibles. Hay una alumna responsable de llevar la agenda de objetivos, compromisos y realizaciones. Se evaluará cada una de las actividades que es conocida por todo el grupo. En trabajo de desarrollo del pensamiento se hará una prueba

	cada pràctica escolar. Presentarles el proyecto sobre desarrollo del pensamiento tomando como contenido central la equidad de género.	En estos talleres el tema específico es la equidad de género, vale decir, se conjugan los dos objetivos: equidad de género y desarrollo del pensamiento Hacer comparaciones, inferir y sacar conclusiones sobre lo observado y análisis de encuestas. Analizar videos y telenovelas donde se manifiesta las diferencias impuestas por la sociedad. Expresar las Diferencias conductuales y académicas. Trabajar las diferentes fichas de desarrollo de pensamiento específicas para cada género. Hacer conceptualizaciones y compromisos sobre la equidad de g{enero Charlas con especialistas	inicial que será la misma que se tomará al final para saber lo que los alumnos, profesores y padres de familia conocen sobre equidad de género. Al final se aplicará la misma encuesta para que vean lo que han avanzado. Este mismo procedimiento se realizará en lo que tiene que ver con desarrollo de pensamiento tanto para profesores como para alumnos.
Recursos	Libros sobre equidad Video Conferencistas Fichas de trabajo sobre equidad Grupos de Profesores líderes. Consejo Estudiantil Comité de Padres Directivos del Centro DOBE Sala de uso múltiple	Cuestionarios abiertos para profesores, alumnos y padres de familia. Fichas de trabajo sobre desarrollo de pensamiento. Videos sobre diferencias genéricas impuestas por la sociedad. Personal del DOBE Especialistas Sala de uso múltiple Aulas	Hojas de asistencia. Hoja de control de las actividades Agenda para comprobar asistencia, compromisos y evaluaciones de cada reunión. Hojas de evaluaciones parciales y finales. Evaluación final cualitativa y anónima que se realizara a padres de familia, alumnos y Profesores sobre el proyecto.

	Aulas Auditorio del Colegio	Auditorio del Colegio	
Responsable	Eliana Cevallos, coordinador Directivos del Centro.	DOBE coordinador. Ayudan bibliotecóloga, 12 Profesores seleccionados, alumnos del Consejo estudiantil	El coordinador quien delegará a Profesores para que lo hagan en cada curso, A alumna para que lleve el control de las actividades generales. El DOBE para que recoja evaluación de PPFF Y de las diversas conferencias y charlas.
Tiempos	Con los Directivos del Colegio, Consejo Estudiantil y Profesores líderes se lo realizará en el mismo Colegio. Con el Comité de Padres se lo hará un sábado. Durante dos horas con cada estamento	Con los profesores se trabajarán los talleres sobe desarrollo del pensamiento y equidad durante 3 sesiones de cuatro horas cada una. Dos sesiones se las hará en días laborables y una sesión el día sábado. Con los alumnos todo el trabajo se lo realizará durante clases Y con los padres de familia se lo hará en una sesión de sábado, durante cuatro horas.	Durante cada una de las actividades que se realizará con profesores, alumnos y padres de familia. Debe ser muy puntual y precisa, no alargarse demasiado.
Cronograma	Reunión con el DOBE, 20 abril. Reunión con directivos, 20 abril. Reunión con profesores líderes, 21 abril Reunión con concejo estudiantil, 21 abril Reunión con Comité de Padres, 24 abril	Capacitación profesores, 6, 7 y 8 de mayo, se trabajarán cinco horas diarias. Reunión con padres de familia, 15 de mayo. Con los alumnos se trabajará la semana del 10 al 14 de mayo y del 17 al 21 de mayo. El trabajo se lo hará durante las dos últimas horas de clase.	Evaluación de la capacitación a profesores los días 6, 7 y 8 de mayo, evaluación cuantitativa y cualitativa. Evaluación cualitativa a PPFF el 15 de mayo. Evaluación diagnostica y tres parciales cuantitativa a los alumnos. Evaluación cuantitativa a los alumnos el 21 de mayo

			Evaluación a directivos, DOBE y Profesores líderes el 25 de Mayo Presentación del Informe final el 7 de Junio.
Evaluación	**Indicadores** Se realizarán al menos 20 h de capacitación a profesores. Se tendrá al menos 2 reuniones con Consejo Estudiantil y Comité de PPFF Al menos asistirán el 70% de los convocados **Medios de verificación** Lista de asistencia Protocolos de reuniones Evaluaciones de las reuniones	Se designará a un profesor para que lleve el protocolo de evaluación de estas tres sesiones. Se tomará una especie de encuesta al inicio de los talleres y la misma encuesta se la hará al final, esta encuesta nos da una nota cuantitativa. Además habrá una evaluación cualitativa al final de los talleres. Con los padres de familia se hará una evaluación cualitativa al final del taller. Con los alumnos se hará una evaluación diagnostica al inicio y luego tres parciales: observación, comparación y conceptualización, en donde necesariamente el tema es la equidad de género. Se hará también una evaluación cualitativa al final.	Las evaluaciones se realizará con cada uno de los grupos que se ha realizado el trabajo: padres de familia, alumnos y profesores. Además antevendrán Directivos, DOBE y todas las personas comprometidas en el trabajo. Habrá evaluaciones cuantitativas y cualitativas. Los indicadores son encuestas, entrevistas, exámenes, y demás documentos, lista de asistencias y demás documentos que se recabe de los asistentes. Estos mismos documentos sirven de medios de verificación. Se aplicarà el DAT al mismo grupo inicial, esto es Segundo Año de Bachillerato, ciencias, el dìa 10 de noviembre del año lectivo próximo. Además se hará la entrega del informe final en donde constan todos estos instrumentos, el trabajo realizado, compromisos y propuestas el día 7 de junio del 2010.

5.5.1.PRIMERA FASE: SENSIBILIZACIÒN Y CAPACITACION

Proceso de Formaciòn:

Objetivos

- Capacitar a los de docentes y al personal de biblioteca sobre la construcción de espacios de promoción de derechos de adolescentes con perspectiva de género, atendiendo a los objetivos del Programa de Desarrollo del Pensamiento.
- Diseñar el proyecto de Desarrollo del Pensamiento por medio de materiales didácticos trabajados desde los docentes y con base en los datos otorgados por los responsables familiares.

Destinatarios: 34 docentes de la Institución, el Psicòlogo/a del Colegio y la Bibliotecòloga/o.

Para efectos de organización, elaboración de horarios, materiales y coordinación de la capacitación, se seleccionarà 12 maestros, proporcioanlmente por cada área acadèmica, para fijar la estructura de la capacitación. Este grupo serà la Comisiòn Tècnica del Proyecto.

Conformada la Comisiòn Tècnica se procederà a realizar un cronograma de acción que permita desarrollar tanto la capacitación como la fase de elaboración del material didáctico.

Esta comisión técnica tendrá los siguientes objetivos:

- Promover y asegurar el acceso y cumplimiento de este proyecto en el Colegio Leonardo Maldonado
- Desarrollar sistemáticamente los temas de gènero y la metodología propia del Programa de Desarrollo del Pensamiento.
- Promover y optimizar la coordinación con el Comitè de Responsables familiares para la implementación del material didàctico.
- Garantizar en los demás docentes, a través de la capacitación, asistencia y asesoría, que el proyecto se convierta en un eje transversal para todas las asignaturas.

A) *METODOLOGÌA: Investigaciòn-Acciòn.-* Los docentes enfrentaran la capacitación con los resultados de su propia investigación. La misma que serà desarrollada en tres parámetros:

OBSERVACIÒN: Observar actitudes grupales de hombres y mujeres en los recreos, sobre el uso del espacio.

Observar la frecuencia de mal comporamiento en el aula y realizar relación entre hombres y mujeres. (incluye comportamientos inadecuados y lenguaje verbal y no verbal)

COMPARACIÒN: Comparar los comportamientos de mujeres y hombres en el rendimiento escolar.

Incluye: Cumplimiento en tareas y presentación de las mismas

Comparar hombres y mujeres en uso de espacios escolares

Comparar hombres y mujeres en educación física

INFERENCIA: Todos los docentes deberán realizar las inferencias lógicas que procedan de los temas observados y de las comparaciones efectuadas.

B) *AUTODIAGNÒSTICO.-* Es importante que el diagnóstico sea realizado por los docentes, sin necesidad de intervenir en la discusión.

Este tipo de diagnóstico se denomina autodiagnóstico o diagnóstico participativo, porque seràn los propios docentes los que identificaran y analizaran sus problemas.

El diagnòstico se realizarà sobre curriculum oculto, orientaciòn acadèmica y educativa, conforme los siguientes *parámetros:*

Area de Comunicaciòn.- Observaciòn y recolección de pràcticas linguisticas.

Trataremos por medio de la metodología de Investigaciòn-Acciòn identificar:

- Uso del lenguaje enfatizando la necesidad de incluir a las mujeres.
- Uso del lenguaje icónico enfatizando la necesidad de visibilizar a las mujeres.
- Anàlisis de textos
- Reconversiòn de historias cotidianas desde la masculinidad a la feminidad y viceversa.

Area de Ciencias Sociales y Naturales.- Observaciòn y recolección de datos científicos en donde se visibilice la orientaciòn acadèmica sexista, por medio de la reflexión de:

- Mujeres y hombre frente a la investigación científica
- Mujeres y hombres en la historia
- Mujeres y hombres en las ciencias políticas

- Mujeres y los medios de comunicación

Area de Ciencias Exactas

- La matemática entendida como razonamiento lógico
- Revisiòn de los enunciados de problemas
- Revisiòn de la economía y el gènero
- Uso de laboratorios en coeducaciòn

Area de Educaciòn Fìsica

- La competitividad y la colaboración
- Cuestionamiento del pretendido “descargue de los varones” versus la “tranquilidad de las mujeres”

5.5.1.1. TAREAS DE SENSIBILIZACIÒN.-

A) INTERROGANTES ORIENTATIVOS PARA EL AUTODIAGNOSTICO:

1-¿Cuál es la problemática? ¿Cuál es la situación que quiero modificar?

2-¿A quiénes afecta? ¿Cuántos son estos afectados? ¿Quiénes serían los destinatarios?

3-¿Afecta a todos por igual?

4-¿Cuándo se agudiza? ¿Cuándo es menos grave?

5-¿Cuáles son las principales causan que originan las problemáticas?

6-¿Es un problema puramente local o también es nacional?

7-¿Con qué recursos humanos cuenta la escuela para empezar a solucionarlos?

8-¿Con qué recursos materiales / económicos se cuenta?

9-¿Qué otros recursos humanos/materiales se pueden obtener del Estado, u otras organizaciones, aún del sector privado local?

B) *PLANIFICACIÓN PARTICIPATIVA:* Una vez que los docentes expliciten sus propias creencias y pràcticas escolares con enfoque de gènero, se planificarà las posibles alternativas por medio de la metodología del Desarrollo del Pensamiento.

La planificación participativa es un instrumento muy eficaz para la pràctica docente pues de ella se garantizarà la visibilizaciòn del problema y de la necesidad de actuar.

Una vez que todos los docentes cuenten con estos resultados se procederà a realizar el taller de capacitación sobre las destrezas de desarrollo del Pensamiento.

Los resultados obtenidos por cada docente, servirán de material de análisis para el taller.

La capacitación se realizarà tanto por medio de sesiones presenciales como no presenciales.

Las sesiones de capacitación presenciales constaràn de dos sesiones cada semana en la que se analizaran las diferentes temáticas y se desarrollarà el Programa de Desarrollo del Pensamiento con enfoque de gènero.

Las sesiones no presenciales, estarán destinadas a la implementación del Programa, especialmente a la elaboración del material visual y lingüístico.

C) ACTIVIDADES PROPUESTAS PREVIAS A LA CAPACITACIÒN

c.a. Con los profesores.-

ACTIVIDAD No.1: Expectativas	
OBJETIVOS	o *Identificar las expectativas que los participantes.* o *Compartir la visión del proyecto.* o *Establecer acuerdos de trabajo.* *Consigna:* *1) Cada integrante señalarà que espera del Proyecto y de la Capacitación?*

CONSIGNAS	*2) Luego elegirá las dos màs importantes y las compartirà por medio de equipos de trabajo.* *3) Los equipos de trabajo expondrán las tres màs significativas expectativas del grupo.* *4) El coordinador y capacitador recogerà las expectativas e instarà al grupo a evidenciar sus principales temores o criterios restrictivos.* *5) La explicitación de las fuerzas de apoyo al programa.*

ACTIVIDAD 2 – Concepto de Género

OBJETIVOS	A)REFLEXIONES ▪ Trabajar los conceptos de sexo y género. B) Crear grupos de trabajo por àreas acadèmicas. C) Cada equipo recogerà por medio de la observación las principales características que diferencian a las mujeres y a los hombres. D) Luego se les pedirá que infieran dicha observación, diferenciando si las cualidades detalladas corresponden a diferencias biológicas o culturales. E) Explicitaran en los papelògrafos estas

CONSIGNAS	diferencias y pondrán un ejemplo de cada una. F) Se expondrán los resultados, indicando: - *¿Hubo acuerdos o desacuerdos en el tema entre los participantes?* - *¿Qué cualidad o què elemento sirvió para definir si era una diferencia biológica o cultural?* - *¿Con qué juicios fue más fácil ponerse de acuerdo y con cuàles fue màs complejo?* - *¿En què tema se generó más debate? ¿por qué?*

ACTIVIDAD 3 – Curriculum Oculto

	▪ Reflexionar sobre el currículo oculto transmitidos desde el Colegio. ▪ Reflexionar sobre la relación entre las actitudes tradicionalmente considerados masculinos o

OBJETIVOS	femeninos y los estereotipos de género. ▪ Abrir un espacio de anàlisis sobre cómo influyen los prejuicios y expectativas personales en la gestión del docente. A) Dividir a los participantes en grupos de trabajo. B) Cada grupo debe analizar y anotar en papelògrafos. - ¿Còmo se comportan los hombres y las mujeres en clase? - ¿Con què actividades pedagògicas se sienten mejor los hombres y las mujeres? - ¿Cuàl es la diferencia del uso de espacios dentro de las instalaciones del Colegio entre chicos y chicas? - ¿Cuàles son las principales diferencias de rendimiento académico entre hombres y mujeres?
CONSIGNAS	- ¿Cómo se vinculan en clase y recreo los chicos y las chicas? - ¿Cuáles son los valores que se pueden inferir a través de esos vìnculos? - ¿Cuál es el rol que desempeñan los docentes frente a los/as estudiantes?

	- ¿Cuàl es la principal creencia sobre una diversa inteligencia o aptitudes entre hombres y mujeres? - ¿Cuàl son las diversas exigencias que se dan a hombres y mujeres de modo diferencial? - ¿Cùal es la principal diferencia en el trato linguistico con estudiantes hombres y mujeres? Cada equipo de trabajo expondrà sus resultados. C) En la exposición se deberá tomar en cuenta: - *¿Cuáles fueron los temas de mayor debate?* - *¿Por qué?* - *¿Cuáles son los roles culturalmente vinculados con la educaciòn y género?* - *¿Cuáles son los valores transmitidos a través de las ciencias?* - *¿Por qué les parece que existen diferencias?* - *¿Cuáles son los aportes personales a los estereotipos de gènero desde la docencia?*

	¿Qué cambios podrían darse sobre este tema? - *¿Qué pasa cuando un profesor/a trata diferente a hombres y mujeres?*

c.b. CON LOS RESPONSABLES FAMILIARES.-

SENSIBILIZACIÒN E INTEGRACIÒN DE LOS RESPONSABLES FAMILIARES:

Objetivos:

1. Integrar las experiencias y vivencias de los responsables familiares en el Programa.
2. Propiciar que el Programa de Desarrollo del Pensamiento con enfoque de género se base en la realidad familiar de los/as estudiantes.
3. Promover una reflexión en los responsables familiares sobre sus pràcticas de gènero.

Metodología de trabajo con los responsables familiares:

La metodología propuesta se basa en dinámicas de taller y grupos de discusión de máximo seis responsables familiares.

Se trabajarà un dìa sábado en una jornada de cuatro horas.

Se procurarà en la formación del equipo de trabajo, ofrecer las destrezas necesarias para que puedan sostener el programa y dialoguen con su propia comunidad de modo que se pueda recopilar información cotidiana desde su propia percepción y vivencia.

La metodología empleada en los talleres implicarà la participación activa de cada uno de los participantes, sobre todo en la definición de las pràcticas sociales sobre gènero.

Por otro lado, también con su participación activa y por el enfoque vivencial de cada participante, se lograrà que el enfoque de gènero se transforme en un eje de reflexión familiar.

Los resultados obtenidos mediante el trabajo con responsables familiares seràn la materia prima del material didáctico para el Programa de Desarrollo del Pensamiento y tendrá en cuenta los siguientes parámetros:

- Se recogerán imágenes y actividades propias del contexto de los responsables familiares.
- Se trabajaran los roles, actitudes y capacidades con enfoque de gènero, por medio de fichas visuales.
- Se trabajarà la división sexual del trabajo por medio de material linguistico.

Los responsables familiares deberán, por medio de su trabajo en grupo, establecer:

- Diferencias entre hombres y mujeres en el trabajo. (incluido el domèstico)
- Diferencias entre hombres y mujeres en la educación familiar.
- Diferencias en tareas domèsticas asignadas a los hijos e hijas.
- Diferencias reproductivas y su tratamiento social y familiar.

Estos temas seràn trabajados por cada líder de grupo y seràn recogidos en carteleras que seràn materia prima para la elaboración de material dentro del Programa de Desarrollo de Pensamiento.

Seràn los docentes miembros de la Comisiòn Tècnica los que lideren los equipos de trabajo.

Cada líder recibirà una libreta en la cual se registraràn todas las diferencias encontradas entre responsables familiares, en cada uno de los temas asignados.

5.5.1.2. LA CAPACITACIÒN

En Desarrollo del Pensamiento:

Objetivo.- Lo que se propone con esta capacitación es dotar al maestro tanto de una nueva visión de enfocar la educación, como darle los instrumentos adecuados para ponerla en práctica por medio del enfoque de equidad de gènero.

La capacitación espera desarrollar en los maestros habilidades, estrategias y procesos de de pensamiento que están a la base de de los demás aprendizajes. Dichas habilidades han de tener tres características: que sean las fundamentales y necesarias para enseñar las otras que están en un nivel más elevado. Deben ser enseñables, que puedan ser transmitidas a las otras personas. Deben ser evaluables de un modo objetivo.

*Justificación .-*Todos pensamos espontáneamente, pero no pensamos bien. Muestra de ello son los errores cognitivos procedentes de la cultura y de la realidad social y económica. Ejemplos son el sexismo o el racismo.

Sin embargo, pensar es un proceso que puede ser trabajado y mejorado gracias a la práctica y a la utilización de metodologías adecuadas. Para ello tiene que haber una planificación, ejecución y evaluación en este sentido, es una tarea propositiva, ex profeso y no espontánea.

La mayoría de los docentes, afirman que quieren enseñar a pensar, que desean que los/as estudiantes sepan razonar y que èsta destreza logre, por sì misma, la reestructuración de todas las construcciones sociales en general y específicamente aquellas sobre condiciones de desigualdad.

Todos quieren ser los maestros de enseñar a razonar, de modo que los/as estudiantes se desempeñen en cualquier campo académico con estas destrezas y, que èstas también los acompañen en las demás tareas que implica vivir.

Sin embargo, advertimos que èste proceso de reflexión es débil en nuestro medio. Un ejemplo de ello, es el bajo ingreso a las Universidades de muchos de los/as estudiantes de la Educaciòn Fiscal y de los sectores suburbanos asi como de la poca o casi nula actitud de nuestros jóvenes en el replanteamiento sobre los prejuicios y complejos de nuestra sociedad.

Al plantear un programa de desarrollo del pensamiento estamos enfrentado esta realidad.

Vale señalar que no nos estamos refiriendo a una materia más dentro del pensum de estudios o una materia paralela a las demás, sin que implique ningún cambio en las otras disciplinas o áreas académicas.

Debemos afirmar frente a este supuesto que los conocimientos de las diversas materias son la materia prima para desarrollar el pensamiento. Las destrezas y competencias que se trabajan en desarrollo del pensamiento pueden integrarse en el currículo de las otras materias y para ello, es necesario planificar y trabajar en este sentido. El reto es enseñar a pensar desde cada una de las àreas acadèmicas y siempre desde un enfoque de gènero.

De este modo, el programa de desarrollo de pensamiento se convierte en una especie de metodología a

aplicarse en cada aula y en cada espacio educativo. Justamente este es uno de nuestros propósitos terminales, apoyarnos en este programa para transmitir desde su método, las destrezas que plantea el Desarrollo de Pensamiento con un enfoque de equidad de gènero.

Una de las reglas màs importantes será que se debe partir de lo simple a lo complejo: observar, comparar, ordenar, clasificar, conceptuar, representar, retener, recuperar, interpretar, inferir, transferir, argumentar y evaluar.

De todas estas destrezas de pensamiento nos serviremos para desarrollar los materiales, los contenidos y la metodología del programa de Desarrollo del Pensamiento con enfoque de equidad de gènero.

Al hacerlo desarrollaremos una orientaciòn educativa, libre de prejuicios de gènero y con valores de eficiencia y eficacia.

Metodologìa.- Se pueden decir muchas pautas sobre el razonamiento, sobre el desarrollo del pensamiento, pero ¿cómo lograrlo? ¿Cómo hacer que los profesores puedan enseñar? ¿Cómo hacer que los alumnos aprender y sobre todo apliquen estas habilidades del pensamiento tanto en su vida escolar y sobre todo fuera del aula? Debemos

tener muy en claro que lo que enseñamos en el aula, la mayoría de veces solo lo sirve al alumno mientras es estudiante, para dar un examen, para pasar el año, para tener una buena nota, luego de lo cual todo es olvidado porque para la vida práctica se volvió inútil y nunca se lo aplicó.

Uno de los obstáculos más graves para bloquear la capacidad de pensar de los/as estudiantes es que no han sido ejercitados en el desarrollo de las habilidades de pensamiento. Aunque todas las personas piensen sea de manera correcta o no, sistemática o no, lógica o no, esta capacidad, como la mayoría de las capacidad y funciones del ser humano, necesita ser ejercitada, y se la ejercita y desarrolla cuando se brinda un ambiente y se da oportunidades para pensar correctamente, de modo que se vaya convirtiendo en un hábito, en algo que se lo hace de manera natural y espontánea. Pero esto no se lo ha hecho por algunas razones, entre otras:

Se ha considerado al ser humano como todos los seres vivos que crecen físicamente sin mayor esfuerzo, que del mismo modo van a ir creciendo emocionalmente y que igualmente, de manera espontánea va a ir desarrollando su capacidad de pensar. En la escuela

hay descuido y negligencia en este sentido porque no ofrece oportunidades ni ambientes para desarrollar el pensamiento; más bien se ha privilegiado, la acumulación de información, la memorización, ha puesto el acento en el "contenido fáctico".

Otro punto que bloquea el desarrollo del pensamiento en los/as estudiantes es la creencia que hasta determinada edad el niño no está lo suficientemente maduro para pensar, antes se hablaba de una cierta edad en la que el niño tenía uso de razón. Incluso en el pensum escolar había materias como lógica y filosofía que no se podía dar sino hasta que el niño haya cumplido los 15 años, como que en ese momento su cerebro maduraba mágicamente, "se prendía" y podía captar la complejidad de estos temas; ya podía hacer abstracciones. ¿En qué momento el cerebro del ser humano está suficientemente maduro para hacer operaciones lógicas complicadas? ¿Quién podía decidir y dirimir este complejo asunto? ¿En qué momento había que enseñar a pensar? Claro está que ningún profesor había hecho nada para preparar a los procesos de abstracción a estos estudiantes, "se creía" que espontáneamente el cerebro, gracias a la edad, se preparaba solo. Hoy en día se trabaja la filosofía desde la etapa preescolar.

Incluso hay destacados pedagogos que hablan de la evolución que sufre el cerebro en la edad escolar y por ello dicen que hay una edad para el pensamiento concreto, formal y categorial, sin embargo, esto ha sido mal comprendido.

Otro problema grave es que el maestro debía realizar una serie de cambios tanto en la planificación, contenidos, metodología y evaluación. Los textos, la metodología, el tipo de evaluación no están estructurados para facilitar el desarrollo de habilidades de pensamiento. Los textos con los que se trabajan no están hechos para enseñar a pensar a los estudiantes sino para transmitir información y acumularla, están estructurados para ser usados en un sentido determinado y muy poco van a servir para el trabajo que se pretende, por lo mismo, el profesor debía hacer textos propios para desarrollar el pensamiento, es igual que quisiéramos que unas tijeras que están hechas para cortar de un determinado modo nos sirvan de cuchillo.

Pero quizá el problema de fondo está en que "nadie da lo que no tiene", ¿Cómo puede un maestro enseñar a pensar y desarrollar estrategias y metodologías de pensamiento si el profesor no esta preparado? Cuando

era estudiante de colegio o de universidad nunca aprendió estas habilidades, aprendió a acumular información y a expresarla de determinada manera en el momento de evaluación, con estos condicionamientos ¿cómo puede salir de estas aulas universitarias un maestro que enseñe a pensar?

El profesor mantiene, por ende, en sus clases el modelo de transmisión de conocimientos tanto como método de enseñanza como en la forma de evaluar. Es decir si se quiere que el alumno verdaderamente piense es necesario que en las clases se enseña de manera expresa y sistemática a pensar. Aunque no se trabaje de forma exclusiva y excluyente la transmisión de conocimientos y en la clase se dé lugar para que el alumno aprenda a pensar, sin embargo muchas veces en las evaluaciones se privilegia exclusivamente la transmisión o adquisición de conocimientos o mejor dicho de "información", porque el conocimiento supone ya una reelaboración de la información por parte del alumno. Se dice lo importante que es desarrollar el pensamiento, la reflexión y las habilidades mentales durante todo el año y cuando llega la evaluación se les presenta pruebas objetivas. Esto entraña una grave contradicción está diciendo expresamente al alumno que lo más importante

es acumular los conocimientos. O a veces se cae en peores contradicciones, en la clase no se enseña de manera expresa a pensar y en las evaluaciones hay ejercicios para que el alumno demuestre que ha adquirido esta habilidad.

Nuestro sistema sigue privilegiando a los alumnos que recuerdan mejor hechos, fórmulas, fechas, nombres, datos… No hay correlación entre las notas de los tests de información con la de los tests de la facultad de pensar. Hay una relación inversamente proporcional entre las notas obtenidas en los dos tipos de evaluaciones. Todos sabemos que los alumnos olvidan buena parte de lo aprendido en el colegio pero no olvidaban las disciplinas que enseñaban pensar.

Ayudar a cambiar estos hábitos no se logra diciendo al alumno que cambie o que empiece a pensar, a razonar, a argumentar, como tampoco se cambia en una clase. Toca al profesor crear una ambiente para que estas conductas se vayan modificando, trabajar con un plan. Es una labor que hay que hacer en equipo, trabajando todos en la misma línea. Basta que un profesor haga lo contrario para confundir al alumno. Qué profesor tiene más peso, al profesor A le gusta esto, al profesor B le gusta lo contrario. ¿Cual es la actitud

y el comportamiento correcto que debe seguir el alumno, en este caso? O hay contradicciones en un mismo profesor: decimos que trabajen en grupos en la clase pero en evaluación jamás la hacemos en grupo, lo que significa que el profesor da más valor y peso al trabajo individual.

Aprender a razonar o a pensar es el fin último de la educación. Y ¿luego? ¿Qué hacemos para que aprenda a conceptualizar, a razonar, a argumentar, a teorizar, a pensar bien…? Y los profesores nos lamentamos que los alumnos no razonan, no tienen lógica, no hay rigor. Decirle que piense no es suficiente tenemos que enseñarle cómo se hace. Hay que crear en los alumnos y en el ambiente un sentimiento de seguridad y de confianza antes de darles tareas académicas o de pensar correctamente. Precisa crear secuencias lógicas, colocarse al nivel de razonamiento de los alumnos, utilizar el vocabulario y ejemplos precisos, etc.

Ayudar para que el alumno perciba la estructura de la nueva información, dar sentido al rompecabezas. Es preciso también resolver los siguientes interrogantes: ¿Cuál es el objetivo? ¿Qué valor tiene enseñar este tema? ¿Qué es lo que el alumno debe aprender y ser capaz de hacer? ¿Cómo organizar la información para que los alumnos

comprendan? ¿Cuánta información hay que darle? ¿Cómo dar esa información para hacerla interesante? ¿Para qué les sirve esto a los alumnos? Etc. y con todo esto ¿cómo enseño a pensar?

Hay tres visiones diferentes en lo que se refiere a los tiempos y concepción para enseñar desarrollo del pensamiento. Primero, hay quienes consideran que para enseñar a pensar hay que tener una hora de clase o una materia reservada exclusivamente a este fin, es lo que se conoce como enseñanza separada. Enseñar técnicas de pensamiento independientemente del contenido temático, trabajar a modos de tema y que el alumno transfiera luego a situaciones concretas. El problema es que el alumno no tiene un contexto real en el cual aprende a usar estas técnicas. Ej. Es igual que un alumno aprenda a nadar o a jugar fútbol en un simulador.

Efectivamente muchos profesores consideran que cuando se realiza una buena labor de enseñanza de una asignatura en particular, simultáneamente, se incrementa la capacidad de pensar, a medida que el o la aprendiz van aprendiendo dicha asignatura. Nos preguntamos: ¿Cómo es posible que un alumno de 6to. Grado o 3er curso, que demostró buena capacidad para aprender matemáticas y

lectura tropiece con tantas dificultades para razonar con lógica? ¿Acaso la buena enseñanza de las asignaturas comunes aumenta automáticamente la capacidad para pensar? Esta creencia muy aceptada en el medio genera serios obstáculos.

Un segundo grupo privilegia la Enseñanza por inmersión. La enseñanza por inmersión no incluye la enseñanza explícita de las técnicas de pensamiento, sino que busca que el pensamiento se desarrolle naturalmente como resultado de la inmersión de los alumnos con las actividades relacionadas con el contenido temático que pide un pensamiento de alto nivel, enseñar de esta manera también va a generar muchos inconvenientes.. Se realizan prácticas repetidas en actividades cognitivas complejas con el convencimiento que finalmente desarrollarán técnicas cognitivas necesarias para poder usar con éxito pensamiento de alto nivel. La sola inmersión de los alumnos en actividades de alto nivel no significa que el alumno aprenda técnicas de pensamiento de alto nivel. Una serie de preguntas y actividades desafiantes no constituye un programa de enseñanza de técnicas de pensamiento. Ej. Que se lance a nadar y allí aprenderá, porque a “nadar se aprende nadando o lanzándose al agua”

Algunos profesores creen que hay momentos en que se estimula el pensamiento, estos momentos, por lo general, no son planeados previamente, son imprevistos. Nos preguntamos: porque vea muchas horas cómo pinta el mejor artista, ¿por eso me volveré ya también artista? Porque vea como juega Ronaldinho, ¿yo podré jugar como él?

Otro grupo más osado considera que en el y la alumna se desarrolla la capacidad de pensar por la sencilla razón de que dicha capacidad es humana y que el maestro por lo tanto, no necesitará preocuparse para nada por enfocar el problema de enseñar a pensar.

Hay un tercer grupo, que trabaja con el Enfoque de localización. El enfoque de localización, es un enfoque correcto, se enseña técnicas de pensamiento dentro del contexto de material temático. Se enseñan técnicas de pensamiento en ciencias experimentales, en ciencias sociales, en lenguas y en cada una de las materias. Luego los alumnos aplican dichas técnicas al tema particular que están estudiando. Esto permite emplearlas en un contexto lleno de significado y los ayuda a aprender el tema más profundamente, de modo que la habilidad mental no es un tema adicional o un extra, sino una parte inherente de la materia. Es aprender a nadar en

la piscina, recibiendo, claro está, ciertas lecciones previas y elementales de pataleo, de brazos, de respiración, etc... Las técnicas son un medio para otro fin y no el fin en sí mismas. De esta manera se aprende a transferir estas habilidades cuando se encuentra con situaciones similares o diferentes.

De este modo se logra la transferencia cuando utiliza una técnica más allá del contexto particular de enseñanza/aprendizaje, más allá o fuera del aula. Solo se puede decir que se ha aprendido una Técnica de Pensamiento cuando se la transfiere o aplica en la vida y en situaciones cotidianas concretas.

EVALUACIÓN.- La evaluación busca la eficiencia en el aprendizaje de los procesos enseñados; si se enseñó a analizar que el alumno domine el análisis, y además que tenga incidencia en los otros procesos cognitivos, porque es una variable de ellos.

El programa de desarrollo de pensamiento no es una propuesta de técnicas de estudio sino técnicas para aprender a pensar bien. Un primer resultado que se debe logar con el curso es que los profesores tengan gusto y confianza con las evaluaciones que se

realizan con ellos, como con las que se hacen a los alumnos, solo una buena bitácora y brújula nos dicen en donde estamos y hacia dónde podemos seguir avanzando; la evaluación no es una medida de represión, castigo o un medio para estigmatizar sino un instrumento, que debe ser lo más preciso y confiable posible, para ir mejorando.

Muchas de las mejores ideas o propuesta se pierden porque no tienen seguimiento, por lo mismo, esta capacitación requiere que se hace un monitorio y seguimiento tanto a los profesores que han asistido al curso como a los/as estudiantes con los cuales el capacitado trabajará.

Tendremos tres tipos de evaluaciones.

1. La primera evaluación se ha realizará a los profesores luego de que hayan recibido el curso para saber el porcentaje o el nivel de conocimientos que ha obtenido luego del curso.
2. Posteriormente se realizará un seguimiento por lo menos durante un año lectivo para detectar el cambio de actitudes y conducta que tiene frente a los alumnos en lo que a desarrollo del pensamiento y tratamiento de género se refiere, y

3. Tercero se realizará una evaluación de los alumnos en lo que tiene que ver con el desarrollo de habilidades mentales. Si bien esta evaluación es un índice o indicador de lo que el alumno está recibiendo y trabajando, también es un indicador del buen trabajo que el profesor realiza, es decir, la evaluación directa del estudiante nos indica indirectamente el trabajo que el profesor realizar.

Para ello cada una de las diferentes destrezas tienen una metodología específica de enseñanza y de evaluación, la evaluación de cada destreza igual en todo el establecimiento, es decir, no hay criterios subjetivos para evaluarla, de este modo podemos saber si hemos avanzado o no en determinado nivel y a nivel general de Institución.

Es necesario al inicio de año tener un diagnóstico preciso de la situación en la que se encuentran los alumnos, en cada una de las destrezas que se van a trabajar, a fin de que se pueda conocer durante el año y en la evaluación final los logros obtenidos luego de este trabajo.

SOBRE EL GÈNERO.

Niñas, niños y adolescentes. Derechos y Género.

Los contenidos a desarrollar incluirán nociones básicas sobre género así como las herramientas concretas para pensar y construir junto a los niños, niñas y adolescentes, en tanto sujetos de derechos nociones de ciudadanía y de género bajo la metodología de un Programa de Desarrollo del Pensamiento.

Niñas, niños y adolescentes. Derechos y Género.

Objetivos:

- Conocer al concepto de género como construcción cultural.
    - Reflexionar acerca del proceso de construcción de las identidades de género desde la infancia.
- Reflexionar sobre una posible reconstrucción social de los roles de varones y mujeres, identificando las oportunidades y desigualdades.
- Promover el enfoque de gènero desde una visión de derechos.
- Trabajar la importancia del enfoque de gènero en la orientaciòn educativa y acadèmica del Colegio.

- Reflexionar y redefinir la división sexual del trabajo.

Temáticas a abordar:

- Concepto de Género.
- Construcción social de los géneros femenino y masculino desde la niñez.
- Estereotipos de género y roles sociales asignados tradicionalmente a cada género.
- Formación de valores no sexistas en la Escuela
- Políticas educativas para erradicar una visión sexista en la orientaciòn acadèmica.
- Conocimiento del Acuerdo derivado del Consenso de Quito, en la X Conferencia Regional de las Mujeres de América Latina y El Caribe, suscrito por los Gobiernos participantes, entre ellos el de Ecuador como país anfitrión
- Las aptitudes y capacidades iguales en los niños, niñas y adolescentes.
- Las aptitudes diferenciales. Origen y efectos

Para nuestros propósitos, usaremos de marco teòrico y de base de análisis todos los capítulos previos de este trabajo.

5.5.2. SEGUNDA FASE: IMPLEMENTACIÒN

Implementaciòn del Programa por medio de Material Didàctico especìfico.- Una vez que hemos finalizado con la capacitación a docentes sobre Desarrollo de Pensamiento así como los grupos de trabajo con los responsables familiares habremos obtenido los principales materiales para la implementación del Programa.

Es importante direccionar todas las destrezas de pensamiento al enfoque de género y con base al auto diagnóstico que se evidenció en la fase anterior por medio de la metodología de Investigaciòn-Acciòn.

El trabajo con los responsables familiares así como con organizaciones comunitarias del sector de Puembo, seràn el material de aprendizaje dentro del Programa de Desarrollo del Pensamiento, por medio de la elaboración de materiales visuales y linguisticos acordes al quehacer cotidiano de la zona.

En este marco, la organización de responsables familiares revalorizarà su pertenencia al Centro Educativo como su participación en el fortalecimiento institucional

y podrá confrontar su marginalidad reconceptualizando dicha identidad.

Adicionalmente, en esta perspectiva, se propiciarà posibles proyectos locales de intervención sobre la equidad de gènero.

IMPLEMENTACIÒN DEL PROGRAMA.-

TALLERES SOBRE DESARROLLO DE PENSAMIENTO CON ENFOQUE DE GÈNERO.- FICHAS DE TRABAJO.

Hay tres talleres que se proponen a los profesores: la observación, la comparación y la elaboración de conceptos o abstracción.

La observación es una de las actividades básicas del ser humano, sin embargo por ser esencial o básica se la ha descuidado y por lo mismo se busca que el alumno y la alumna aprendan a desarrollar de manera consciente y explicita atrabajar con esta habilidad. Esta habilidad busca que el alumno tenga una conducta más analítica.

La comparación que requiere una habilidad básica, como es la observación, en donde el alumno tiene que encontrar semejanzas y diferencias, exige que el alumno desarrolle además dos habilidades mentales como

son: la clasificación y la síntesis. Dos habilidades que están relacionadas, aunque cada una de ellas tiene su especificidad.

Y, en tercer lugar viene la conceptualización o la abstracción, que necesariamente exige, como requisito la presencia de la observación, la comparación, la clasificación, además de la inferencia. No por ser una destreza de alto nivel debe ser desarrollada únicamente a partir de cierta edad. La pedagoga Britt-Mari Barth la trabaja ya con los niños de escuela, entendiéndose, claro está, que en cada edad o nivel se la debe trabajar con la profundidad y complejidad correspondiente.

1.-LA OBSERVACIÓN

Plan de clase 1. La observación

1. Objetivo
2. justificación
3. Operaciones del pensamiento (destreza)
4. Características
5. Material a utilizarse. Imágenes sexistas:

6. Metodología. Cada proceso de pensamiento constituye una lección que se divide en 4 clases:
   - La 1 trata de Introducción y práctica del proceso.
   - Las 2 siguientes son ejercicios de consolidación
   - La 4 se trabaja con problemas a resolver.
7. Proceso de la clase
   - Introducción, anécdota introductoria
   - Identificación del proceso a estudiar, explicación de su significado.
   - Práctica en diferentes situaciones y contextos que se remiten a la vida cotidiana y trabajo en el aula.
   - Cierre, recapitulación, reflexión, meta cognición, utilidad
8. Evaluación

Plan de clase 1

Operación Tema	La observación, permite que el alumno desarrolle destrezas de atención, concentración, de análisis.

Objetivo	Que el alumno aprenda a aprenda a observar de manera sistemática. A veces se confunde que la observación solo tiene que ver con la vista, la observación compromete a los cinco sentidos
Justificación	Esta habilidad es básica y clave en el proceso de enseñanza y en todo aspecto de la vida. Muchas veces criticamos “que esta persona no sabe escuchar”, no ponemos atención en lo que hacemos, en lo que vemos o lo que decimos. Toda persona necesita estar atenta al momento presente, a ser consciente de lo que hace. Y justamente la observación dirigida y controlada es de gran ayuda en este sentido
características	Que aprenden a percibir las características esenciales, que pueda hacer una buena descripción de los objetos, temas, situaciones o momentos que se le presenten para hacer el estudio

Material a utilizarse	Dibujos, objetos, situaciones para ser observadas desde las experiencias de los responsables familiares en división sexual del trabajo y tareas asignadas a hombres y mujeres.
Proceso 1	Realizar los siguientes ejercicios. Se pide que los hombres encuentren 1/3 más de las características que encuentran las mujeres. Que los alumnos sean más expresivos y elocuentes en sus respuestas. A las mujeres se les pide mayor precisión y concisión en el uso del lenguaje sea hablado u escrito, centrarse más en los conceptos o sustantivos y dejar de lado adjetivos o apreciaciones subjetivas o emicionales.
	TEMA: DIVISIÒN SEXUAL DEL TRABAJO
	TEMA: FEMINIDAD Y MASCULINIDAD
	Reflexión y meta cognición Indicar las características físicas,

<table>
<tr><td></td><td colspan="2">forma, color, tamaño, partes f{isicas y externas de un objeto, es bastante sencillo, es decir hacer la descripción. Sin embargo no resulta muy fácil porque estamos acostumbrados a decir el nombre de las cosas (concepto), ej, es una mamà, es una manzana… pero si pedimos que hagan una descripción casi exacta es más complicado. Por lo mismo se dan una serie de indicaciones para facilitar este trabajo.

Los alumnos y alumnas, cada uno en su momento, debe decir qué le resultó difícil y porqué.

Es muy importante quedarse solo en lo observado y no ir más allá, no hacer suposiciones e inferencias, es un error muy común.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">2</td><td colspan="2">Hay que tener muy claro qué aspectos se van a observar y cuáles no.</td></tr>
<tr><td>Aspectos</td><td>Características</td></tr>
</table>

	Forma Tamaño Color Número de líneas Peso, sabor.	
3	Cierre. ¿Qué aprendimos en esta clase? 1. Aprendimos a identificar características y aspectos 2. La identificación concreta, nos quedamos en lo vemos.	
	A este proceso le llamamos identificación concreta. Apuntamos los pasos que hemos seguido en el pizarrón. 1. Pensar o detenerse en el objeto 2. Seleccionar los aspectos a observar 3. Identificar las características 4. Revisar el proceso.	
Identificar las	Características a	Características

características de los objetos	observar Mujeres Hombres	observadas
4. descripción	¿Los aspectos nos ayudan a organizar la descripción? Hacer una descripción de una pelota de fútbol.	
5 aplicaciones	Trabajar en los diversos ejercicios propuestos.	

Material para el trabajo de profesores y alumnos.

« No hay personas geniales, hay personas que tienen los sentidos aguzados » Newton.

« La admiración es el comienzo de la Filosofía » Aristóteles.

1. Ejercicio

Cierra los ojos y piensa en las imágenes que màs te gustan sobre tu gènero en las 10 fichas sobre tareas. Haz

una lista de tus propios comportamientos que tengan esas cualidades. Abre los ojos y ve si has acertado o no. Apúntalos los que te olvidaste y compara con la lista que hiciste de memoria.			
	Lista de imagenes de la clase	acertaste	No acertaste

2. Ejercicio

Trata de recordar la sensación de realizar una tarea domèstica asignada a tu gènero.		
	Tarea domèstica 1	
	Tarea domèstica 2	
	Tarea domèstica 3	
	Tarea domèstica 4	
	Tarea domèstica 5	

3. Ejercicio

Trata de imaginar un rol social asignado a tu gènero en la sociedad y observa si disfrutas su accionar		
	Imagen de televisión	
	Imagen de trabajo	
	Imagen de familia	
	Imagen de ejercicio fìsico	

	Imagen de poder social	

4. ejercicio

Trata de sentir la suavidad de las siguientes texturas		
	El pétalo de una flor	
	La suavidad de la seda	
	La textura de una piedra muy áspera	
	La textura de la piel de tu cuerpo-	
	El calor que desprende una piedra soleada.	
	El frio que sientes cuando estás en un nevado.	
	El calor del abrazo de una madre	

5. Ejercicio

Toma una de las fichas de los roles de gènero asignadas en la sociedad sobre trabajo. … obsérvalo detenidamente. Mira su ambiente, su disposición, sus elementos, el color del sujeto, su edad. Trata luego de describirlo

lo más exactamente posible.		
	Imagen	Descripción
	Ambiente :	
	Disposiciòn :	
	elementos :	
	Color :	
	Edad:	

6. Ejercicio

Los alumnos miran una imagen en donde se evidencie la diferencia de gènero con relación a la función reproductiva, durante algunos minutos. Luego comentan los detalles que recuerden. Algunos alumnos tienen mucha habilidad con la memoria fotográfica. Hay que ir colocándole cada vez más frente a imagenes más complejas de lectura social.

7. Ejercicio

Tomar un texto pequeño y responder a preguntas muy concretas sobre gènero y nuestra sociedad ecuatoriana y latinoamericana.

Ejercicio.

¿Cuántos párrafos tiene este texto? ¿De qué tema se trata en este texto? ¿A qué persona se la nombra en este texto? Señale tres habilidades mentales a las que alude el texto. ¿Qué es lo que hace la persona mentada en el texto? Señale cuál sería la palabra principal del texto.

El texto serà tomado del libro de Raquel Rodas, « Nosotras que del amor hicimos… »

8. Ejercicio

Indique el nombre de los siguientes objetos		
	Dibujo de objetos conocidos por los alumnos (cinco)	

9. Ejercicio

Indique el nombre de los siguientes objetos		
1	Aparato pequeño, con teclas en las que están marcados los números y que sirve para comunicarse a dos personas que	

	están lejos.	
2	Aparato ordinariamente circular que se lleva en la muñeca izquierda y que sirve para marcar el tiempo	
3	Objeto de forma redonda, puede ser de caucho, plástico o cuero sirve para jugar futbol, básquet…	
4	Objeto de forma redonda, de unos 3 cm de diámetro, sirve para jugar ping pong	
5		

10. Ejercicio

	Qué características tienen los siguientes objetos (forma, tamaño y color)			
		Forma	Tamaño	Color
	Maletìn ejecutivo			
	Laptop HP			
	Delantal de cocina			
	Biberòn o tetero			

	Bolìgrafo ejecutivo			
	Làpiz labial			
	Pelota de fùtbol			
	Pelota de tennis			
	Libro			
	Jardìn			

11. Ejercicio

Qué características tienen los siguientes objetos (forma y tamaño)			
		Forma	tamaño
	Anillo		
	Sillòn ejecutivo		
	Cancha de futbol		
	C.D		

	Disquete		
	Cassette		
	Sombras de ojos		
	Cartera		
	Moto		

12. Ejercicio

¿A qué se parecen los siguientes objetos?		
	Objeto	Se parece a
	Uña	
	Pestañas	
	Naranja	
	Mariposa	
	Gota de agua	
	Luna	
	Pelota de fútbol	
	Bolillo de pan	

13. Ejercicio

Datos de la observación		
	A dos cuadras de mi casa vi que había mucha gente, estaba la policìa y curiosos, habían cinco personas asustadas y una mujer que lloraba. Su rostro estaba hinchado y su labio sangraba. Sus hijos lloraban. Los policías esposaban a un hombre.	
	Directa	Indirecta

14. Ejercicio

Haga una lista de hechos o situación que usted ha podido apreciar con respecto a la violencia domèstica y de la cual ha sido testigo. Usted ha constatado que:	
Hecho, situación	¿Qué ha constatado?

15. Ejercicio

Pregunta: ¿Todo lo que aprendemos o conocemos sobre gènero proviene de la observación directa? Indique el por qué.

16. Ejercicio

Observemos este niño, ¿podemos decir que?			Si/no
	Expresión del rostro	¿esta cansado?	
	Nombre	¿Qué se llama Juan?	
	Carácter	¿ qué es un niño travieso?	
	Salud	¿Qué está enfermo del corazón	
	Deporte	¿ que es buen futbolista?	
	Familia	¿Qué vive con sus padres?	
	Carácter	¿Qué pelea con su hermana	
	Comida	¿Qué no le gusta la sopa?	
	Distracción	¿Qué pasa mucho tiempo viendo TV?	

	Tareas	¿Què arregla su cuarto?	
	Escuela	¿Què es un molestoso?	

17. Ejercicio

¿Por qué? Mezclamos las observaciones con las suposiciones.

18. Ejercicio

Indique 5 características obtenidas de la observación directa y 5 características obtenidas por suposición:		
	Imagen: Dos enfermeras cuidan de un enfermo, mientras un mèdico lee detenidamente la ficha mèdica.	
	Observación directa	Características supuestas

19. Ejercicio

Indique 5 característica obtenidas de la observación directa y 5 características obtenidas por suposición Imagen: Un hombre vestido de ejecutivo con un maletìn se sube a un automóvil último modelo y conversa en su celular

de última generación. Una mujer atractiva lo observa desde la acera cercana y sonríe.		
	Observación directa	Característica supuestas

20. Ejercicio

Anote por lo menos 5 características del dibujo que está en el recuadro		
1.	Dibujo sobre cuidado de niños. Un hombre y una mujer.	
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		

21. Ejercicio

Lea atentamente el cuento y diga 5 características que responden a la observación directa y 5 que se deben a la suposición y observación indirecta.

Cuento: El pescador y su mujer. Relato que habla sobre la ambición de una esposa con respecto a lujos y un esposo proveedor.		

22. Ejercicio

Lea atentamente el texto anterior y diga 5 características que responden a la observación directa, que se encuentran en el texto, y 5 que se deben a la suposición y observación indirecta. Texto: Poema “Cosas de niños y de niñas” de Poemas de la Primera Infancia, Salvat Editores. S.A.		

23. Ejercicio

DESCRIPCIÓN

Para describir un objeto es necesario al menos haber tomado en cuenta los aspectos anteriores que son las características esenciales de un objeto.

24. Ejercicio

Describa El siguiente objeto: celular		
	¿Cómo se llama? ¿Qué es?	
	¿Qué tiene?	
	¿Qué hace?	
	¿Para qué sirve?	
	¿Cómo se usa? ¿Cómo funciona?	

25. Ejercicio

Describa El siguiente objeto: delantal		
	¿Cómo se llama? ¿Qué es?	
	¿Qué tiene?	

	¿Qué hace?	
	¿Para qué sirve?	
	¿Cómo se usa? ¿Cómo funciona?	

26. Ejercicio

Es necesario hacer una redacción sobre las diferentes características que tiene el objeto. Si describimos una imagen de una mujer hacendosa podríamos decir:

Describa El siguiente objeto		
	¿Cómo se llama? ¿Qué es?	Esta imagen se conoce con el nombre de ama de casa.
	¿Qué tiene?	
	¿Qué hace?	
	¿Para qué sirve?	

Es necesario que se vaya armando párrafos alrededor de las diversas características asignadas al gènero en nuestra sociedad. Una vez agotada o vista una

característica se pasa a otra. Es necesario organizar los datos de las observaciones, no se pueden colocar los datos de una manera desordenada.

27. Ejercicio

Describa el siguiente objeto		
	¿Cómo se llama? ¿Qué es?	Tetero o biberón
	¿Qué tiene?	
	¿Qué hace?	
	¿Para qué sirve?	
	¿Cómo se usa? ¿Cómo funciona?	
	Otras características	
	Quièn lo usa?	

Aquí hay algunas características que han sido observadas, en tanto que hay otras que inferimos o suponemos. Las inferencias o suposiciones pueden ser correctas o verdaderas pero no forman parte de la

descripción. En la descripción hay que atenerse a los hechos. Por lo mismo en la descripción hay que considerar un determinado hecho, un objeto señalado, preciso, no podemos hacer inferencias.

Sin embargo es una buena oportunidad para detectar suposiciones sexistas.

1.1. LAS DIFERENCIAS:

Metodología	
1.	Objetivo o propósito.
2.	¿Qué variable observo?
3.	Observar las características de dichas variables
4.	Identificar las características más parecidas
5.	Verificar la elección
6.	Indicar los objetos, situaciones o casos más parecidos
7.	Realizar la descripción

Los conceptos tienen características propias que los definen, sin embargo estas mismas características

acompañan o son comunes a varios objetos o los comparten: color, peso, tamaño, textura, etc. Sin embargo aunque estén amparados en un mismo género de variable hay diferencias que se dan entre ellos.

1. Ejercicio

Indique las características de los autos de Guillermo y de Sandy		
Características	Auto de Ramiro	Auto de Sandy

En lugar de decir en el uno entran 5 pasajeros y en el otros 4, que el uno es más grande y que el otro es más pequeño, se puede decir los dos son diferentes en:…….

2. Ejercicio

los autos de Ramiro y de Sandy son diferentes en:		
Auto de Ramiro	Auto de Sandy	Son diferentes en

3. Ejercicio

La casa de José está ubicada en Quito, tiene tres pisos, allí viven 6 personas, es una casa moderna, la casa es de color mostaza, de cemento, es una construcción de 240 m2, hay ventanales grandes, la casa es muy confortable. Beatriz tiene una casa en Ambato, es una casa de color verde turquesa, es una casa de dos plantas, la casa tiene 2 ventanas en la parte baja y una ventana grande en la parte superior, viven 8 personas en la casa, la casa tiene 82 m2. La sala de la casa de Beatriz tiene 9 m2., la casa de Beatriz es una casa de adobe.

Indique las características de la casa de José y de Beatriz		
Características	Casa de José	Casa de Beatriz

4. Ejercicio

La casa de José y de Beatriz son diferentes en		
Casa de José	Casa de Beatriz	Son diferentes en

5. Ejercicio

La familia de Isabel está compuesta de 5 miembros: 3 hijas mayores de 18 años y un adolescente de 15 que se llama José. Las tres hijas trabajan, en tanto que el varón estudia. Anita la tercera hija estudia y trabaja; Isabel también trabaja en una editorial.

Antonio tiene una familia de 4 miembros: su esposa y dos hijos; Antonio trabaja en una Fundación, en tanto que su mujer realiza los quehaceres de la casa. Sus dos hijos estudian, el uno en el 8vo año de básica y el menor en el 5to año.

Indique las características de la familia de Isabel y de José		
Características	Familia de Isabel	Familia de Antonio

6. Ejercicio

Estos dos dibujos son semejantes. Descubre cuáles son las 7 diferencias que hay entre los dos dibujos.		
Dibujos sobre división sexual del trabajo		

Tiempo esperado. Es necesario desarrollar esta destreza hasta que el niño lo haga casi automáticamente

7. Ejercicio

La familia de Isabel y de José se diferencian en		
Familia de Antonio	Familia de Isabel	Se diferencia en

8. Ejercicio

Indique las características de una ejecutiva y de un hombre dedicado a las labores domèsticas		
Características		

9. Ejercicio

Los niños y las niñas se diferencian en		
Niña	Niño	Se diferencia en

El término mediante el cual nos referimos a los tipos de características se denomina variable.

10. Ejercicio

La doctora y el doctor se diferencian en		
Mèdico	Mèdica	

11. Ejercicio

Mujer y ama de casa se diferencian en		
Mujer	Ama de casa	Se diferencian en

12. Ejercicio

Un hombre ejecutivo y un joven mochilero se diferencian en:		
Ejecutivo	Aventurero	Se diferencian en

13. Ejercicio

La feminidad y la masculinidad se diferencian en:		
Femeninidad	Masculinidad	Se diferencian por

14. Ejercicio

El hombre y los primates se diferencian por		
Hombres	Primates	Se diferencian por

15. Ejercicio

La agresividad y la ternura se diferencian en:		
Agresividad	Ternura	Se diferencian en

16. Ejercicio

El machismo y el feminismo se diferencian en:		
Machismo	Feminismo	

17. Ejercicio

Busca ejemplos en los que puedas encontrar variable que diferencia a un hombre y a una mujer		

18. Ejercicio

Busca ejemplos en los que puedas encontrar variable que

diferencia a un hijo y una hija		

19. Ejercicio

Busca ejemplos en los que puedas encontrar variable que diferencia a un proveedor y una ama de casa		

20. Ejercicio

Ejercicio con diferentes variables

Una mujer y un hombre se diferencian en (busca al menos 3 diferencias)		
Hombre	Mujer	Tres diferencias

21. Ejercicio

Ejercicio con diferentes variables

Un niño y un hombre se diferencian en (busca al menos 3 diferencias)		
Niño	Hombre	Tres diferencias

22. Ejercicio

Ejercicio A (descubrir características una vez que se señala la variable)

Indica el nombre y las características de las imagenes dibujadas (biberón, auto)		
Nombre del objeto (identifica)	Características del objeto A	Características del objeto B
Nombre:		
número de elementos		
Textura		
Sonido que emiten		

1.2.- LAS SEMEJANZAS

Al trabajar bien las diferencias de alguna manera se están trabajando las semejanzas, son dos procesos complementarios, pero es necesario trabajarlos de manera aislado por didáctica, para que el alumno tenga clara conciencia de lo que es una semejanza y una diferencia.

Al igual que la diferencia, hay que establecer semejanzas apuntando a un mismo nivel de abstracción. No podemos decir que el campo es hermoso, hay aire puro, y que en la ciudad hay mucha gente y grandes almacenes en donde se puede comprar todo. Simplemente se están dando características sueltas y arbitrarias de cada uno sin establecer ningún tipo de semejanza ni de diferencia, menos que se haya establecido una compasión.

Con las diferencias es más fácil trabajar. Si en una misma variable hay alguna pequeña diferencia, queda como diferencia. No se requiere que la diferencia sea absoluta para que sea diferencia. En la semejanza es muy difícil que un objeto sea completamente igual a otro, en este caso no tendríamos semejanza sino que estaríamos hablando del mismo objeto. Por lo tanto para comparar las semejanzas hay que ver que esta característica sea más semejanza que diferencia, por lo mismo las semejanzas son “relativas”

Las semejanzas dependeran de cuáles características son màs parecidas entre si.

Metodología	
1.	Objetivo o propósito.

2.	¿Qué variable observo?
3.	Observar las características de dichas variables
4.	Identificar las características más parecidas
5.	Verificar la elección
6.	Indicar los objetos, situaciones o casos más parecidos
7.	Realizar la descripción

1. Ejercicio

¿En qué se parecen?	
	Mostrar a los niños dos pares de zapatos (unos deportivos de niño y otros de tacón de señora) y colocarlos en lugares diferentes de la habitación, por grupos de zapatos diferentes. El juego consiste en elegir un zapato en un grupo y buscar el compañero en otro. Hecho esto se pregunta cómo eran los zapatos que estaban juntos y en qué se parecen y diferencian el que eligió y el que no eligió. ¿En qué se parecen un zapato de señora y uno

	deportivo? Tipos de actividades similares pueden realizarse cuando es la hora de poner la mesa, de recogerla, de ordenar los juguetes del día, de ordenar la habitación, de recoger y ordenar su armario, de guardar los alimentos en el frigorífico, etc., etc. *Agrupa* por el color, el tamaño, la forma, los que sirven para comer, los que usa en el aula... Otras veces combina dos o tres de esas cualidades: rectángulos y pequeños, triángulos grandes y rojos.

2. Ejercicio

Señala los dos objetos que más se asemejan entre si			
Auto 1	Auto 2	Auto 3	
Rojo	Negro	plomo	Color
12.500	21.000	18.000	Precio
5	5	5	N°. pasajeros
1800	2.300	2.000	Cilindraje
Francés	Japonés	ruso	Procedencia
100	140	120	H.P

3. Ejercicio

Ejercicio A semejanza con dos objetos

Señala en que se asemejan, se parecen los dos objetos un niño una niña		
Variable	Objeto A	Objeto B

4. Ejercicio

Ejercicio B semejanza con tres objetos

Señala los dos objetos que más se asemejan entre si			
Variable	Objeto A	Objeto B	Objeto C
Nombre	Luis	José	Fernando
Trabajo	Profesor	Abogado	Abogado
Edad	35 años	35 años	48 años
Estado civil	Soltero	casado	Casado
Esposa		portuguesa	Ecuatoriana
Hobby	Deporte	cine	Caza

2.- LA COMPARACION

Plan de clase

La COMPARACIÓN

Operación Tema	La comparación, una vez que el alumno sabe ubicar las semejanzas y diferencias de objetos, situaciones, textos… y es capaz de agruparlos y clasificarlos de acuerdo a un mismo atributo, estamos en la posibilidad que pueda comparar.
Objetivo	Que el alumno sepa conozca las semejanzas y diferencias de dos o más conceptos, eventos, situaciones…. Y que lo haga con respecto a un mismo atributo, que sepa comparar.
Justificación	Es el proceso de pensamiento que es muy utilizado pero que muy poco ha sido enseñado en el aula. Normalmente todos lo hacemos pero cometemos muchos errores, por lo mismo no hay parámetros claros para su elaboración y evaluación.
características	Que conozcan en qué nivel esta su comparación.

	Que encuentran las semejanzas, luego diferencias y que puedan redactar una comparaci{on.
Material a utilizarse	Imágenes de diferencias de gènero
Proceso	Ejercicios 1 Conocer los diferentes tipos de comparación
	Ejercicio 2. Que digan ¿qué es? ¿Cómo se hace? Ejecutarla.
	Reflexión y meta cognición Indicar las características físicas, forma, color, tamaño, partes, es bastante sencillo, es decir hacer la descripción. A las mujeres se les pide que sean más explicitas en lo que a función del objeto se refieres, es decir, se le pide que traten de desarrollar el

	aspecto más sintético, más funcional, que se entrenen en lo que tiene que ver con la agrupación y clasificación. A los hombres se les pide que sean más analíticos, porque esta capacidad de alguna manera está menos desarrollada en ellos.	
2	Buscar semejanzas y diferencias pero con respecto a un determinado atributo.	
3	Cierre. ¿Qué aprendimos en esta clase? Aprendimos a identificar semejanzas y diferencias con respecto a un atributo especifico Trabajar en semejanzas y diferencias esenciales, que tienen importancia.	
Identificar las características de los objetos		
4. descripción	¿Cómo se hace una buena comparación, partes.	

5 aplicaciones	Comparar objetos Comparar personajes Comparar hechos históricos Comparar teorías Comparar situaciones psicológicas y morales, etc…

Comparar, equivale a observar, analizar, clasificar y establecer relaciones

2.1.- EJERCICIOS DE COMPARACIÓN

- Comparar el mono con el ser humano.
- Comparar la vida en el campo y la vida en la ciudad
- Comparar la vida de la mujer y la vida del hombre en el campo
- Comparar la vida de la mujer y la vida del hombre en la ciudad
- Comparar las características biológicas

2.2- NIVELES DE LA COMPARACIÓN

Nivel 1

Yo prefiero el campo, es más agradable, todo es verde, es más tranquilo, hay muchos pájaros y animales.

	Campo	Ciudad
	Yo prefiero el campo Es más agradable Todo es verde Es más tranquilo Hay muchos pájaros y anim	

En este nivel el alumno señala atributos o ejemplos únicamente de uno solo de los conceptos a comparar, no hay comparación.

Nivel 2

	Campo	Ciudad
	En el campo se vive en fi Las casas no son buenas Las viviendas del campo s Diferentes de las	En la ciudad se va al cine, hay grandes congestiones c carros: Hay buenos medios de trans

	ciudad. Los niños van a la es pie. Hay pocas escuelas. No hay buenos caminos ni Transportes. En el campo hay pastos, y lodo. En el campo hay fincas El campo es calmado. No hay agua potable Las distracciones no s mismas Hay verduras	y excelentes vías. Hay mucha gente. En la ciudad congestionamiento. Hay muchos almacenes ciudad.

Se indican ciertos atributos de cada concepto pero no se los pone en la relación correcta. O se pone en relación se compara dos cosas incomparables en una misma frase. Este nivel puede ser falso o incompleto, pero no hay una verdadera comparación, se ha puesto los ejemplos o atributos de cada lado pero sin relacionarlos

o los ha relacionado mal, es el lector a quien le correspondería ir encontrando las relaciones

Nivel 3

Las viviendas del campo son muy diferentes a las de la ciudad. Las diversiones no son las mismas, hay más verduras en el campo que en la ciudad, las vías del campo son mejores que las de la ciudad, en la ciudad se viaja en carros

	Campo	Ciudad
	Vivienda Diversiones Alimentación Vías de comunicación	Vivienda Diversiones Alimentación Vías de comunicación

El alumno compara los conceptos en relación a una determinada categoría, pero no da ejemplos, o da ejemplos y no coloca categorías.

El alumno que hace una lista de lo que se encuentra en el campo o en la ciudad piensa en términos de ejemplos; los comparan ciudad y campo en relación a

transporte, vivienda, diversión piensan en términos a categorías más globales. Sería mejor la comparación si el que piensa en términos e ejemplos los organizan de acuerdo a categorías comunes o globales; y aquel que piensa en términos de categorías diera ejemplos de refuerzo.

Nivel 4

En la ciudad se está más cerca de todo en comparación con el campo; yo tengo amigos que viven en el campo; ellos deben caminar 2 kilómetros para llegar a la escuela, sus padres deben recorrer 10 kilómetros para llegar a su trabajo. Pero yo voy a la escuela a pie porque está a tres cuadras de mi casa y me demoro cinco minutos, y papá toma el bus para ir a su trabajo.

El alumno compara dos conceptos en relación a una misma categoría y los refuerza con ejemplos.

Nivel 4

“Desde el punto de vista del ruido, la ciudad es muy diferente del campo; en la ciudad se sufre por el ruido: los pitos de los carros, las sirenas de la policía y de las ambulancias, el ¨rummm¨ de las motos perturban la

calma. En el campo es un placer escuchar el canto de los pájaros, el murmullo de los arroyuelos que corren o el repicar de las campanas de alguna Iglesia”

El alumno compara dos conceptos en relación a una misma categoría, los refuerza con ejemplos y además indica si se trata de una diferencia o semejanza. El concepto nombrado, tiene una serie de atributos y se lo refuerza con ejemplos.

2.3. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA.- Los alumnos realizan algunas comparaciones sencillas, una especie de diagnóstico que no tiene nota. Se les hace tomar conciencia de las deficiencias o debilidades de la comparación.

Se les ejercita en la observación y análisis. Luego se trabaja en la clasificación para tratar de que los alumnos aprendan la destreza de clasificar de acuerdo a características comunes de los conceptos y de los objetos.

Los alumnos han recibido una formación colectiva de la comparación, a partir de diversos contenidos, por ejemplo: verano/ invierno, guerra / paz, mar/ montaña, vivir en el campo / y en la ciudad, juego/ trabajo, vida en el siglo 16/ vida en el siglo 20, día / noche. Se

puede escoger los contrastes es razón del programa y en razón de la simplicidad.

1. Colecta de información. Con el grupo encontrar un gran número de elementos sobre el primer concepto u objeto (de los dos que se van a comparar). Se los anota indistintamente en el pizarrón. Se hacen las preguntas pertinentes para recoger mejor información.
2. Se clasifican los elementos que van juntos o que corresponden a una misma categoría o a un mismo conjunto.
3. Se busca un nombre apropiado para todos los elementos que forman esta categoría o conjunto.
4. Este mismo procedimiento se utiliza para el segundo concepto o asunto de la comparación.
5. Se busca ahora qué conjuntos del primer concepto se relacionan con los conjuntos del segundo concepto. ¿Coinciden totalmente? ¿parcialmente?
6. Busquemos una categoría única que califique correctamente a los dos. El alumno relaciona estas parejas de conjuntos –semejantes o diferentes- en relación a una misma categoría. Este trabajo lo hace valiéndose del diagrama de Venn que le permite representar lo que es específico de cada conjunto y lo que es común a ambos.

7. Se redacta: Cada diagrama o categoría corresponde a un parágrafo. Los coloco según el orden que voy a tratar.
8. Escribo una frase que retome el nombre de la categoría, esta frase servirá de introducción del mentado parágrafo.
9. Tomo todas las ideas contenidas en el diagrama para redactar el texto que viene a continuación de la frase introductoria. Este texto precisa la frase introductoria y lo refuerza con ejemplos. Utilizo solo los ejemplos del diagrama que corresponden a la frase introductoria.
10. Completo el texto con una introducción y una conclusión pequeña. La introducción explica lo que voy a decir en el texto, la información necesaria para que el lector entienda de qué se trata. La conclusión puede expresar lo que yo pienso o dar una opinión.

2.4. ERRORES EN LA COMPARACION

Dos errores son muy comunes y recurrentes:

1.-El alumno no hace mucha diferencia entre lo que es específico a un concepto y aquello que es común a los dos. Y lo que es común coloca en lo que es específico

2-comparar un atributo de distinta naturaleza es un error muy común en los/as estudiantes.

LA ABSTRACCIÓN, ELABORACIÓN DE CONCEPTOS

Plan de clase 1. La abstracción, elaboración de conceptos

1. Objetivo
2. justificación
3. Operaciones del pensamiento (destreza)
4. Características
5. Material a utilizarse. 3 dibujos:
6. Metodología. Cada proceso de pensamiento constituye una lección que se divide en 4 clases:
    a. La 1 trata de Introducción y práctica del proceso.
    b. Las 2 siguientes son ejercicios de consolidación
    c. La 4 se trabaja con problemas a resolver.
7. Proceso de la clase
    a. Introducción, anécdota introductoria
    b. Identificación del proceso a estudiar, explicación de su significado.

c. Práctica en diferentes situaciones y contextos que se remiten a la vida cotidiana y trabajo en el aula.
d. Cierre, recapitulación, reflexión, metacognición, que utilidad

8. Evaluación

Plan de clase

3.- La abstracción

Operación Tema	La abstracción, elaboración de conceptos. Permite llegar a descubrir y describir las características esenciales del concepto, es decir que el alumno pueda conceptualizar
objetivo	Que el alumno abstraiga lo esencial de un concepto, que defina un concepto. Que pueda hacer conceptos y que los trabaje en las diferentes asignaturas.
Justificación	Es el proceso de pensamiento elevado pero que pueden ejecutarlo y realizarlo los niños de Educación Básica, además es muy importante para que descubren que el uso y el significado de los conceptos no está ya

	dado por el diccionario y que son inmutables, al contrario, el uso y significado de los conceptos y palabras sufren un proceso evolutivo cultural.
características	Que aprenden a percibir las características esenciales o la función que tienen los objetos.
Material a utilizarse	Un motor
Proceso 1	Ejercicios 1 de motivación. Digan qué es lo que ven, que características tiene el objeto. Que digan ¿cómo es? Mujeres; que indiquen por lo menos 5 características que tiene el objeto señalado. Hombres: que digan por lo menos 8 características que tiene el objeto señalado.
	Ejercicio 2. Que digan ¿qué es? Mujeres. Que reflexionen e indiquen por lo

	menos 3 funciones que puede tener el objeto de estudio y que hagan 3 hipótesis indicando que puede ser. Hombres: Que indiquen argumentando qué objeto puede ser.
	Reflexión y meta cognición Indicar las características físicas, forma, color, tamaño, partes, es bastante sencillo, es decir hacer la descripción. A las mujeres se les pide que sean más explicitas en lo que a función del objeto se refieres, es decir, se le pide que traten de desarrollar el aspecto más sintético, más funcional; en tanto que a los hombres se les pide que sean más analíticos, porque esta capacidad de alguna manera está menos desarrollada en ellos. Pero indicar a qué objeto o cómo se lo puede llamar a este objeto es más complicado. ¿Qué función cumple este objeto? ¿Para qué sirve? Eso nos va a dar el concepto o las notas esenciales que

<table>
<tr><td></td><td colspan="2">tiene el concepto.

Podemos decir con facilidad el nombre o la función que tienen los objetos conocidos, pero es muy difícil decir con precisión cuáles son las notas esenciales de un concepto o definir el concepto.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">2</td><td colspan="2">¿Es lo mismo aspecto y características? Variable.</td></tr>
<tr><td>Aspectos

Forma

Tamaño

Color

Número de líneas

Peso, sabor.</td><td>Características</td></tr>
<tr><td colspan="2">Hablar de la identificación concreta, hablar explícitamente.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td></td><td colspan="2">Es observar directamente las características de un objeto

Indicar las notas esenciales del concepto es conceptualizar o hacer conceptos</td></tr>
<tr><td rowspan="2">3</td><td colspan="2">Cierre. ¿Qué aprendimos en esta clase?

5. Aprendimos a identificar características y aspectos
6. La identificación concreta, nos quedamos en lo que vemos.
7. Que el concepto tiene características esenciales</td></tr>
<tr><td colspan="2">A este proceso le llamamos identificación concreta. Apuntamos los pasos que hemos seguido en el pizarrón.

5. Pensar o detenerse en el objeto
6. Seleccionar los aspectos a observar
7. Identificar las características
8. Revisar el proceso.</td></tr>
<tr><td>Identificar las</td><td>Características a observar</td><td>Características observadas</td></tr>
</table>

características de los objetos	Perro Ave Dibujo	
4. descripción	¿Los aspectos nos ayudan a organizar la descripción? Hacer una descripción de una pelota de fútbol.	
5 aplicaciones	¿Observar las palabras….? Observar los números. Observar….. Aves, observar la disposición de los quebrados. Observar mayúsculas. Observar las palabras agudas. Observar las palabras graves. Observar las palabras con b y con v.	

3.1. EL CONCEPTO .- Abstraer es separar mentalmente, es decir tomar en cuenta únicamente ciertas propiedades que tienen en común los miembros de una misma clase, las propiedades que los identifican y dejar de lado aquellas propiedades que los particulariza. Cuando se elabora un

> concepto se comparan muchos miembros de una misma clase , se toma de ellos las características que les son comunes y a estas características comunes se le pone un calificativo o nombre, esto es lo que constituye el concepto. Este calificativo o nombre indica la clase a la que pertenece el objeto y esta categoría o nombre es oficialmente reconocida.

Por lo tanto:

- El concepto no se puede elaborar a partir de un solo individuo.
- El concepto es una categoría oficialmente reconocida o se lo elabora por consenso, no responde al capricho de cada persona
- Hay muchas cualidades o atributos que permiten describir al objeto pero no sirven para definirlo ni para encontrar la clase a la que pertenece.

Ej. Concepto vehículo, se toma en cuenta todos los vehículos posibles , dejando de lado ciertas características como el tamaño, color , marca, año , es decir, todas aquellas características que los particularizan y se descubren o encuentran aquellas

características comunes a todos los miembros de la clase vehículos, es decir, qué atributos o características son específicos de esta clase. Dicho de otro modo, qué es lo que hace que este objeto pertenezca a la clase de vehículos, y no a otra.

Este conjunto de características que no cambian, y por lo que se les considera características esenciales del objeto, y que responde a la pregunta ¿qué es? Se lo llama concepto. No son captadas por los sentidos, sino por la razón – parte racional-

Los atributos son las características que los objetos tienen siempre en común, a pesar de todas las otras diferencias que pueden tener por otros lados. Por ello es legítimo decir que un concepto ofrece una regla de clasificación; la función de los atributos es especificar los seres u objetos pertenecientes a una clase determinada. A pesar de que todas estas características físicas son diferentes todos los objetos de una misma clase tienen algo en común: ejemplo, casas, mujeres, niños, etc.… Lo que hace a un concepto diferente de otro es la combinación de sus atributos. Se parece un poco al juego de formar conjuntos.

Si tenemos: cóndor, águila, gallina, cigüeña, avestruz, colibrí. Todos ellos tienen unas

características físicas bastantes distintas, pero hay algo en común que los junta y hace que formen una misma clase, un solo conjunto, todo ellos son aves. ¿Por qué a todos estos miembros se los clasifica como aves? Es decir, es un animal, vertebrado, con extremidades anteriores adaptadas para el vuelo, el cuerpo revestido de plumas.

Lo importante no es saber la etiqueta, la clase a la que pertenece, el nombre del concepto sino descubrir qué atributos posee este concepto o por qué un objeto se lo llama con este nombre o por este concepto.

Además es importante saber a qué otros conceptos está unido este concepto sea por afinidad o por contraste, cuál es la red de relación que se teje a través de este concepto.

COMPRENSIÓN Y EXTENSIÓN.- Comprensiòn es el conjunto de características comunes, el contenido o los atributos esenciales que posee un concepto.

EJEMPLO, que hace que el eucalipto, el pino, el roble, el ciprés, el guayacán (objetos) sean considerados árboles (concepto) Lo que hace que se encuentren

todos ellos dentro de la clase árboles, es el hecho de tener los siguientes atributos: vegetal de tronco leñoso y elevado que se ramifica hasta cierta altura.

¿Podemos quitar algunas de estas características sin que se cambie el sentido del concepto? Ensayemos.

Si hay alguna característica que se puede omitir sin que el concepto cambie o no quede ambiguo, se la puede eliminar.

A) EXTENSIÓN.- se refiere a todos los objetos o a las clases de objetos a los cuales se aplica o se designa con este nombre (concepto) ejemplos….

B) LA DEFINICIÓN.- Definir es delimitar el alcance que posee un determinado concepto, el alcance que tiene el conjunto de sus atributos o indicar cuáles son sus características esenciales.

Sólo son susceptible de definición los símbolos porque únicamente ellos tienen significado.

Ej. Podemos definir los términos: mujer y hombre

REGLAS PARA LA DEFINICIÓN

1.- La definición debe indicar los atributos esenciales del concepto.

Ej. Quiteño = habitante de la ciudad de Quito. Es inútil decir que los quiteños son trabajadores, muy amables o que tienen un buen sentido del humor.

2.-No debe ser tautológica o circular. ç

Química, es la ciencia que estudia los fenómenos químicos.

Parvularia es la persona que trabaja con los párvulos o pequeños.

3.-No tiene que ser tan general ni tan estrecha. Parvularia es la persona que trabaja con las personas pequeñas.

4.-El lenguaje tiene que ser directo, claro y preciso; no ambiguo ni figurado

5.-En lo posible debe ser afirmativa.

TRABAJO CON LOS RESPONSABLES FAMILIARES.-

Herramientas de organización para la implementación de material para el proyecto.

Objetivos:

- Fortalecer la capacidad organizativa para el diseño e implementación del Proyecto de Desarrollo del Pensamiento con enfoque de gènero.
- Implementar una perspectiva de relación entre la educación y los ámbitos de relación y vinculación familiar.
- Brindar herramientas para la reflexión sobre la promoción de derechos sociales con perspectiva de género.

Temáticas: Los responsables familiares del Colegio “Leonardo Maldonado” trabajaràn en una jornada de apoyo al Programa, en el que se les solicitarà una comparación entre los roles de mujeres y hombres en los siguientes ámbitos:

- Economìa general con énfasis en las profesiones y ocupaciones
- Tarea domèstica
- Educaciòn Informal
- Conductas permitidas al hijo varòn
- Conductas permitidas a la hija mujer
- Tareas domèsticas

- Pràcticas de recreación

METODOLOGÌA:

Se ofrecerán pautas de organización de equipos de trabajo. En cada equipo se Trabajará en equipos de diez responsables familiares, coordinados por los tutores de cada curso.

- Se señalaran pautas de comunicación para expresar las labores cotidianas dentro del grupo desde enfoque de género.
- Se recogen todas las aportaciones para formar una bitácora que servirá de base para la elaboración del material didáctico.

La organización grupal.-

Se desarrollará con el objetivo de resaltar la importancia de construir colectivamente con otros la participación en el proyecto. Para ello se tomará en cuenta:

- El objetivo del trabajo (recopilar las tareas diferenciadas en todos los ámbitos cotidianos)
- El coordinador establecerá una interacción psicológica mutua y de conjunto relativamente frecuente.

- Se establecerán acuerdos de la modalidad de trabajo y códigos compartidos.
- Se pautaran cierta distribución de funciones o roles que ocuparan los diferentes miembros.

SE EXPLICARÀ:

Roles: El rol (el papel/los papeles que jugamos a través de distintas funciones) es un modelo organizado de conducta, relativo a una cierta posición del individuo (status) en relación a otro/s, ligado a expectativas propias y de los otros que se manifiestan en los vínculos.

Comunicación: Como un fomento de los vínculos interpersonales y la asignación de los roles.

Pràcticas Sociales de Gènero: Construcciones culturales que asignan expectativas y formas de conducta conforme se es hombre o mujer.

Se solicitarà a los responsables familiares que, en cartillas para el efecto, señalen las pràcticas usuales y aceptadas en su medio, sobre las tareas de hombres y mujeres.

El esquema a ser usado, en cada ámbito, será:

Las mujeres	Los Hombres

ACTIVIDAD CON RESPONSABLES FAMILIARES

OBJETIVOS:	Adquirir la información para desarrollar el material que permita implementar el Proyecto.	
CONSIGNAS:	PRIMER MOMENTO:	Se iniciarà con una narración sobre gènero en el Ecuador basada en la realidad de una mujer y un hombre.
	SEGUNDO MOMENTO:	PROBLEMA: el gènero Se debate entre los responsables familiares el gènero desde:
		1. Organizaciòn familiar
		2. Organización social y económica
		3. Organización política

		4. Roles en las relaciones afectivas
PLENARIO:	Se exponen los resultados obtenidos y se inicia un foro debate sobre el tema. El coordinador deberá explicar la importancia de trabajar sobre roles de gènero en el Colegio y recoger las impresiones de los responsables familiares	
TIEMPO ESTIMADO DE TODA LA ACTIVIDAD:	4 horas	

DEL MATERIAL DEL PROGRAMA .-Conforme los objetivos iniciales planteados en el Proyecto, el material a ser utilizado será confeccionado por los alumnos y alumnas del Plantel y por los docentes y con base en los resultados del trabajo con responsables familiares.

Se recopilaràn todas las fichas trabajadas con los responsables familiares y, èstas seràn representadas en imágenes por los/as estudiantes del Colegio, en fichas de

cartulina con una dimensión de 20 cm. de ancho y 10 cm. de largo.

Las fichas seràn organizadas por temática abordada y seràn entregadas en Biblioteca para ser codificadas.

Este material serà utilizado por los docentes cuando trabajen las tres destrezas del pensamiento a las que apunta especialmente nuestro Programa: observación, comparación y abstracciòn.

En el proyecto se desarrollaran dos tipos de fichas:

- Visuales y lingüisticas

Caracterìsticas de este material:

- Todas las fichas seràn numeradas y clasificadas por cuatro categorías: Divisiòn sexual del trabajo; Diferencias sexuales; Objetos y Juguetes diferenciados; Tareas domèsticas y reproductivas.
- Todas las fichas seràn codificadas de acuerdo a estas cuatro categorías.
- Todas las fichas seran ordenadas en su respectivo estante de acuerdo con su clasificación por tipo y subtipo.
- Deberà evaluarse constantemente el mantenimiento de las fichas.

- Garantizar el buen estado de los mismos.
- Supervisar semanalmente el uso de los materiales por medio de registros de préstamo bibliotecario.
- Poseer la apertura para ir modificando, reasignando y rehaciendo las fichas conforme avance el proyecto.

Què se requiere para la Implementaciòn de las Fichas en la Biblioteca.

- Estantes para las cuatro categorías de fichas.
- Libros, materiales y recursos lúdicos para Desarrollo del Pensamiento.
- Una persona responsable del registro y buen mantenimiento de las fichas.

5.5.3. TERCERA FASE: MONITOREO, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO.

El Monitoreo es el proceso continuo y sistemático por medio del cual vamos chequeando la eficiencia y la eficacia de las medidas y acciones que hemos planificado.

Identificaremos logros y debilidades para tomar, si es el caso, medidas correctivas o replantear algunos de los elementos del proyecto.

En nuestro proyecto, el seguimiento y evaluación permite a la comunidad del Colegio determinar el progreso de las actividades y tomar las medidas necesarias para resolver problemas, asi como determinarà la evaluación de la reasignación de juicios sobre gènero.

La evaluacion participativa tanto de docentes como de alumnos permitirà a los propios integrantes del proyecto identificar los logros y los desaciertos y los instarà a reflexionar sobre la necesidad de cambio en el tema del gènero.

Este sistema de evaluación participativa serà diseñada y realizada por el propio equipo de docentes que participa del proyecto. De este modo propiciaremos un sistema de refelxiòn continua sobre la problemática de gènero.

Adicionalmente, la evaluación constante sobre las destrezas de pensamiento dotaràn a los docentes de una medida para evaluar el rendimiento de sus alumnos y alumnas.

Los directivos también podrán integrar en su sistema de evaluación, la metodología de cada maestro/a con relación a las destrezas del Desarrollo del Pensamiento,

con lo cual habrán de dar cumplimiento a las normas de la Reforma Educativa.

Asi mismo el monitoreo y evaluación de este Proyecto podrá, en cierto momento de su desarrollo, permitir la identificación de logros y errores para futuros proyectos de este estilo en el medio educativo público.

Para esta evaluación, se tomarà en cuenta la siguiente metodología:

- ¿Qué estamos haciendo? (MONITOREO):

Identificaciòn de logros o dificultades.

¿Què otras gestiones se podrían incorporar?

¿Còmo estamos integrando las destrezas de desarrollo de pensamiento a la cuestión de gènero?

- ¿Cómo lo estamos haciendo? (SEGUIMIENTO): Nuestro método es el correcto.

¿Nos ha dado resultados, sus dificultades son?

¿Logramos que se involucren los responsables familiares.?

¿Existe compromiso en todas las àreas acadèmicas y los directivos del Colegio?

¿Los/as estudiantes están motivados con los ejercicios establecidos. Se identifican?

- ¿Qué hicimos? (EVALUACION):

Cubrimos nuestros objetivos. En què medida?

Si no los alcanzamos,¿què elemento tenemos que analizar como fuerzas restrictivas.?

¿Si lo alcanzamos cuàles fueron las fuerzas directrices.?

¿Què variables no tomamos en cuenta?

¿Què resultados no esperados resultaron?

¿Qué tenemos que mejorar y cambiar?

Indicadores de evaluación del proyecto:

Necesitamos incorporar instrumentos objetivos que nos permitan medir los objetivos propuestos.

Los indicadores que usaremos deben ser medidas especìficas y objetivas que nos permitan verificar los cambios obtenidos tanto en los docentes, directivos del Colegio como en los/as estudiantes.

Ejemplo:

ACTIVIDADES	INDICADORES	¿CÓMO LO COMPROBAMOS?
Capacitación de los responsables	• Asistencia • Grado de participación en los encuentros • Grado de comprensión	• Lista de asistencia • Calificaciòn por equipos • Evaluaciòn objetiva
Elaboración del diagnóstico	• Formulación del problema	• Medir el grado de comprensión del asunto gènero. • Medir la comprensión del alcance de un nivel bajo de desarrollo del pensamiento en los alumnos/as

Planificación del proyecto	• Consistencia con los objetivos • Motivaciòn de los docentes y responsables familiares	• Registro de cumplimiento de: actividades, responsables, recursos y cronograma • Registro del monitoreo de responsables familiares. • Registro de la elaboración del material visual y lingüístico programado.
Convocatoria a los responsables familiares	• Asistencia, continuidad y permanencia de los participantes	• Planilla de asistencia. • Nivel de compromiso con las tareas asignadas.
Selección y elaboraciòn	• Consistencia de los	

de los materiales	contenidos con los objetivos propuestos. • Control de gastos	• Presupuesto • Gestiòn de Biblioteca

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÒN:

- Cuestionario sobre percepciones de gènero. Este deberá ser elaborado por los propios docentes y serà aplicado a los/as estudiantes luego del Proyecto.
- Aplicaciòn del DAT
- Aplicaciòn de fichas sobre destrezas de pensamiento. Seràn elaboradas por los docentes en cada rama o área acadèmica y seràn aplicadas como una pregunta obligatoria en cada evaluación trimestral o sumativa.
- Test de evaluación de destrezas pedagógicas para Desarrollo del Pensamiento.- Serà elaborada por los directivos de la Instituciòn y participarà del sistema de evaluación docente.

EVALUACIÒN CUALITATIVA.- Se realizaran observaciones y registros de resultados tanto en los docentes como en los alumnos/as.

Se elaboraran encuestas y entrevistas sobre:

- Grado de motivación o dificultades entre los maestros sobre el Programa de Desarrollo de Pensamiento por Areas Acadèmicas.
- Grado de conocimiento sobre problemática de gènero en alumnos y alumnas.
- Grado de integración de conceptos sobre gènero en todo el personal del Colegio.

Las encuestas deben integrar:

- Preguntas teóricas y prácticas sobre gènero.
- Preguntas sobre experiencias sobre gènero.
- Preguntas sobre las habilidades del pensamiento.
- Cuestionamientos que permitan conocer de qué modo las fichas de trabajo facilitan el Programa de Desarrollo del Pensamiento.
- Reflexiones sobre los valores desde un enfoque de género.
- Reflexiones sobre los estereotipos de género.

Actividades para evaluación cualitativa:

- Organización de encuentros de responsables familiares.

- Organización de toma de evaluaciones sobre aptitudes, por parte de las Universidades de la ciudad.
- Organización de encuentros de docentes y directivos sobre su tarea con respecto al Programa de Desarrollo del Pensamiento.
- Organización de exposiciones por parte de las Areas Acadèmicas sobre destrezas de pensamiento.
- Planificación de encuentros pedagógicos con otras Instituciones Educativas sobre destrezas de pensamiento.
- Organización de eventos en las plazas, calles y lugares de concentración de la Comunidad para reflexionar sobre asuntos de gènero, por medio de trabajos de exposición de los alumnos/as.

BIBLIOGRAFIA

Blakemore, S. y. (2007). *Còmo aprende el cerebro.* Barcelona: Ariel.

Bonder, G. y. (1997). *Mujeres, matemàticas y ciencias naturales.* Buenos Aires: UNESCO.

Borchart, C. (1992). *La Imbecilidad y el Coraje. La Participaciòn femenina en la economìa colonial.* Quito: IFEA Universidad Externado de Colombia.

Brizendine, L. (2007). *El Cerebro Femenino.* Barcelona: RBA.

Ciencia, P. d. (27 de Octubre de 2009). *Solo Ciencia.* Recuperado el 01 de enero de 2010, de www.solociencia.com/medicina/06071410.htm

Coats, E. &. (1996). Gender Differences in nonverbal correlates of social status. *Personality and Social Psychology Bulletin 22, 1014-1022* , 186.

Colom Marañon, R. (2005). *Psicologìa de las Diferencias Individuales.* Madrid: Piràmide.

Diamond, M. (marzo de 1997). Sex Reassignment and Birth: a long term rewiew and clinical implications. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine No. 151* .

Diez Gutierrez, E. T. (2006). *La cultura de gènero en las Organizaciones Escolares.* Barcelona: Octaedro.

Eagly, A. &. (1991). Gender and the emergence of leaders: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 60, 685-710* , 187.

Feixas, G. &. (2007). *Aproximaciones a la Psicoterapia.* Barcelona: Paidòs.

Fernàndez Rius, L. y. (2005). *Gènero, Valores y Sociedad. Una propuesta desde Iberoamèrica.* Madrid: Octaedro S.L.

Fischer, H. (2000). *El Primer Sexo.* Madrid: Taurus.

Gamba, S. y. (2009). *Diccionario de estudios de gènero y feminismo.* Buenos Aires: Biblos.

Goetschel, A. M. (1997). *Mujeres e imaginarios. Quito en los inicios de la modernidad.* Quito: Abya Yala.

Graham, S. (1991). A review of attribution theory in the achievement context. *Educational Psychology Review* (3), 5-39.

Herrera Mosquera, G. (2001). *Antologìa Gènero.* Quito: Flacso.

Herrera, G. (2000). Gènero, procesos investigativos y producciòn de conocimientos en las universidades ecuatorianas. *Educaciòn Superior y Gènero* (págs. 29 - 36). Quito: Universidad Central.

HOY, D. (21 de mayo de 1995). El retorno a la Familia. *HOY* .

Instituto Ecuatoriano de Investigaciones y Capacitaciòn de la Mujer. Punto Focal del INSTRAW de la ONU. (1998). *El Maltrato a la Niña en el Ecuador.* Quito: ICEAIM.

Lamas, M. (1986). La Antropologìa Feminista y la categorìa de gènero. *Revista de Ciencias Sociales. Vol. VIII* , 188.

Le Vay, S. (1995). *El Cerebro Sexual.* Madrid: Alianza.

Legarde, M. (1999). *"Claves identitarias ed las latinoamericanas en el umbral del Milenio".* Santiago de Chile: Isis Internacional.

Legato, M. (2006). *Por què los hombres nunca recuerdan y las Mujeres nunca olvidan.* Barcelona: Urano.

Lerver, J. (1978). Sex Differences in the complexity of children·s play and games. *American Sociological Review 43* , 471- 483.

Maccoby E. y Jacklin, C. (1974). *The Psychology of Sex Differences.* Standford: CA. Standford University Press.

Maccoby, E. y. (1974). *The Psychology of Sex Differences.* Standford: Stanford University Press.

Màrquez L., A. (2009). Diferencias neurobiològicas de gènero. *Revista Argentina de Clìnica Neuropsiquiàtrica , 16*, 8.

Martin, D. y. (1987). Sex Differences in educational achievement: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence 7* , 65-83.

Masters, H. W. (1994). *La Sexualidad Humana.* (Vol. 2). Bogotà: Grijalbo.

Meece, J. W. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on ypung adolscents¨ course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology* (92), 6-70.

Mella, O. y. (1999). Rendimiento Escolar. Influencias Diferenciales de Factores Externos e Internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos , XXIX* (001), 69 - 92.

Mestre, M. S. (2009). Are Women More Empathetic than Men? A longitudinal study in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology, Vol 12, No. 1, 76-83* , 79.

Ministerio de Coordinaciòn de Desarrollo Social, CONAMU. (2008). *Sistema de Indicadores Sociales sobre la situaciòn de las mujeres y las desigualdades de gènero.* Quito: Fondo Especial de Japòn.

Ministerio de Educaciòn Ecuador. (01 de enero de 2010). Recuperado el 01 de enero de 2010, de http://reportes.educacion.gov.ec/ReportServer/Pages/ReportViewer.aspx?%2fAndres20092010%2fDocentes_nivel_genero&rs:Command=Render

Minton, H. y. (1971). *Differential Psychology.* Illinois: Waveland Press.

Moya H., J. &. (2007). Dimensiones de la Personalidad, Diferencias de Gènero, y agresividad. *Jornades de Foment de la Investigacio* , 7.

Mullis, I. (1987). Trends in Performance for Women Taking the NAEP Reading and Writting Assessment. *Ponencia presentada en en la Reuniòn Anual de la American Educational Research Association* . Washington D.C., USA.

Nanclares, A. G. (15 de Abril de 2008). Gender Differences in human cortical synaptic density. *Instituto Cajal, Consejo Superior de Investigaciones Cientìficas* . Madrid, España.

Peace, A. y. (2003). *Por què los hombres mienten y las mujeres lloran.* Barcelona: Amat.

Pèrez, O. (21 de marzo de 2006). Cerebro de Hombre, Cerebro de Mujer. *EL PAIS* .

Robalino, M. M. (1992). *Mujeres Invisibles. Un estudio del sexismo en la docencia y en los textos escolares ecuatorianos.* Quito: DINAMU.

Rodas, R. (1999). *Curriculo de Formaciòn Docente y Perspectiva de Gènero.* Quito: Ediciones Culturales UNP.

Rodas, R. M. (2000). Educaciòn Superior y Gènero. *¿Còmo construir un curriculum universitario con enfoque de gènero?* (pág. 73). Quito: Universidad Central.

Rodas, R. (1992). *Nosotras que del amor hicimos.* Quito: Fraga.

Rubia, F. J. (2007). *El Sexo del Cerebro: La diferencia fundamental entre hombres y mujeres.* Madrid: Temas de Hoy.

Rubin, G. (1986). El tràfico de mujeres. "Notas para una economìa polìtica del gènero". *Nueva Antropologìa No. 30, noviembre-diciembre* .

Sànchez, M. F.-B. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestiòn de gènero? Socializaciòn de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revistra Electrònica de Investigaciòn Psicoeducativa. , 6 (2)* (15), 455-474.

Santana V., L. (2007). *Orientaciòn Educativa e Intervenciòn Psicopedagògica* (Segunda ed.). Madrid: Piràmide.

Sarramona, J. (2000). *Teorìa de la Educaciòn.* Barcelona: Ariel.

Sarramona, J. (2000). *Teorìa de la Educaciòn.* Barcelona: Ariel Educaciòn.

Sidanius, J. P. (1994). Social Dominance Orientation and the political psycology of gender. A case of invariance? *Journal of Personality and Social Psycology, 67, 889-1011* , 187.

Sistrunk, F. M. (1971). Sex variable in conforming behavior. *Journal of Personality and Social Psychology* (17), 200-207.

Tomè, A. y. (2001). *Contra el sexismo. Coeducaciòn y Democracia en la Escuela.* Madrid: Sìntesis.

Vega, L. E. (2007). *Orientaciòn Educativa e Intervenciòn Psicopedagògica.* Madrid: Piràmide.

Whiting, B. y. (1973). A cross-cultural analysis of sex differences in the behavior of children aged three through eleven. *Journal of Social Psychology* (91), 171-188.

ARTÍCULOS:

El UNIFEM, información sobre las últimas investigaciones que en relación a Género se han desarrollado en el país.

Revista LA VENTANA, Revista de estudios de Género. Cristina Palomar, Investigadora del Centro de Estudios de Genero de la Universidad de Guadalajara.

Noticias de Ciencia y Tecnología: Entre hombres y mujeres el tamaño si importa, en cuanto al cerebro se refiere. Área: Neurología.

Blázquez Graf, Norma (s/f), "Las ciencias de la vida desde la perspectiva de Género", Omnia, articulo digital, consultada en mayo del 2008.

Araya Umaña Sandra (2001), "La equidad de genero en la educación". Revista La Ventana No. 13. Documento digital., consultado en mayo del 2008.
Roles de Género: Lo privado, lo público.

Fernández Rius, Lourdes, Roles de Genero-Mujeres académicas-¿Conflictos?

El enfoque de Género en la construcción de conocimiento científico: Hilda Eugenia Rodríguez Lored.

SINC: El entorno socio-cultural influye en que algunas mujeres lleguen a ser "genios de las matemáticas".

Extracto de la Conferencia de Jesús Amaya "Gender and the Brain". Brain Expo de Eric Jensen, (17-23 Julio 2006). Margaret Seleme de Guevara.

FECYT: Mujer y ciencia: La situación de las mujeres investigadoras en el sistema español de CyT.

Género y equidad, Corporación (CEDEM).

Pacheco Urbina, Vivian María: La inteligencia y el pensamiento creativo: Aporte a la Educación.

La Historieta: un camino hacia el pensamiento abstracto (Estudio exploratorio de Guillermina Yankelevich y María Antonieta Cervantes).

Diferencias individuales en razonamiento hipotético-deductivo: Importancia de la flexibilidad y de las habilidades cognitivas.

Gloria Seoane, Ma. Dolores Valina, Maris Soledad Rodríguez, Monserrate Martin y Ma. José Ferraces. Universidad Santiago de Compostela.

Miguel Ángel Casillas: Encargado de la Dirección de Educación Especial, Secretaria de Educación Jalisco. Ofertas cotidianas de formación.

PEDAGOGÍA DE LA DIVERSIDAD Rosalía del Río. DIVERSIDAD CON RELACIÓN AL SEXO Y AL GÉNERO.

Karina Batthyany, El Análisis de las relaciones sociales de Género en los Proyectos de investigación. Apuntes teóricos y prácticos.

Transversalizacion de genero en la Educación Superior.(Chile) Buenas Prácticas en Igualdad de Oportunidades entre mujeres y Hombres. Meli Garcia.

INTERNET:

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r432459/es/contenidos/informacion/dif7/es_2082/adjuntos/libros/(1)%20Alcapa/DIVULGA.pd.

http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res061/txt8.htm

http://piedra.nireblog.com/post/2007/10/02/-diferencias-de-genero-en-elcerebro

http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-4883112_ITM

http://www.ciencias.epn.edu.ec/index,php?option=com_content&task=view&id=73&Item

htpp://fabian.balearweb.net/post/8677

htpp://educar.jalisco.gob.mx/10/10vivas.html

htpp://en.wikipedia.org/wiki/Tny_Buzan

http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/tarbiya/pdf/revistas/Tarbiya036.pdf

http://www2.uiah.fi/projects/metodi/

http://www.amit-es.org/descarg/sexos_generos_especies.pdf

http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=50717751820020001000038script=sci_artext&ting=p&nrm-iso

Http://www.unesco.org/cultura/alliance/context.hyml

http://www.dlh.lahora.com.ec/paginas/debate/paginas/debate543,htm

www.figinternet.org/index.php?name=PNphpBB2&file=viewtopic&t=1087-53k-

www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3063-61k-

www.ingentaconnect.com/content/fias/iya/1996/00000019/00000001/art00003crawler=true

www.medynet.com/elmedico/publicaciones/europeanpsy2002/4215-223.pdf-

http://dicc.hegoa.efaber.net/listar/mostrar/115

http://www.cenetec.salud.gob.mx/descargas/gpc/curso-taller/AlejandraPrieto-de-la-Rosa.pdf

http://www.transitobogota.gov.co/omu/contenido/contenido.aspx?catID=6&conID=25

http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/profesoras.htm

http://seminariosdetesis.blogspot.com/2008/04/investigacin-9-los-grupos-de-discusin-o.html

http://cederul.unizar.es/noticias/chile4/libro/10.htm

http://www.ugr.es/~pwlac/G03_08Miguel_Moya_Morales.html

http://www.pieb.com.bo/sec_dossier.php?idn=3086&id=3087&c=2

http://www.scribd.com/helengr8

http://www.scribd.com/doc/8003244/Cuentos-No-Sexistas

www.madrid.org

http://www.scribd.com/people/documents/315535

http://www3.unileon.es/dop/ado/ENRIQUE/Public30.htm

http://www.el-refugio.net/bulling/los-casos-graves-de-violencia-escolar-pueden-derivar-en-psicopatia.htm

http://el-refugio.net/index.php?option=com_content&task=section&id=5&Itemid=27

http://www.nacionesunidas.org.co/index.shtml?apc=ii--1--&s=U

www.eclac.cl/mujer/default.asp

www.cladem.org/espanol

www.isis.cl/temas/vi/catalog/present.htm

www.yorku.ca/hddg/gender_nl_sp.htm

www.banmujer/gov.ve

www.masmujeresmaspoliticas.org

www.conamu.gov.ec

www.presidencia.gov.co/equidad

www.inamujer.gov.ve/inamujer.html

http://www.mincyt.gov.ar/ponencias.htm#PANEL6

http://www.oei.es/genero.htm

http://www.equalsemilla.org/files/resourcesmodule/@random4794bebabea20/1200930535_BUENAS_PRACTICAS_EN_IGUALDAD_DE_OPORTUNIDADES_ENTRE_MUJERES_Y_HOMBRES.pdf.

www.progenero.cl/saf/revista/uploaded/Transversalizacion-htm-44k-

http://www.dlh.lahora.com.ec/paginas/debate/paginas/debate845.htm
http://www.coc.org/
http://www.paho.org/spanish/hdp/hdw/workshopsp-Module2.pdf.

http://web.educastur.princast.es/proyectos/coeduca/?page_id=182

http://www.upo.es/export/portal/com/bin/portal/upo/profesores/mcmongim/profesor/1197889873935_redes_genero_y_socializacion.doc.

ANEXOS

ANEXO 1

GUIÓN A CUMPLIRSE EN LA REUNIÓN DE GRUPOS FOCALES DE PADRES Y MADRES DE FAMILIA DE LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO ANO DE BACHILLERATO DE LOS COLEGIOS DEL PAÍS.

TEMÁTICA: Prácticas familiares en la determinación de los roles de género.

1. Generalmente las mujeres no son tan inteligentes como los hombres?
2. Los hombres son tan capaces como las mujeres de preocuparse por la educación integral de los hij@s.
3. En todas las familias se da un trato igualitario a hijos e hijas?
4. En todas las familias se dan iguales oportunidades para que sus miembros prosperen?
5. Mayoritariamente los esposos identifican profundos valores humanos en sus esposas y viceversa?

ANEXO 2

ESCALA DE ROLES DE GÉNERO: TRADICIONALES Y MODERNOS EN LOS DOCENTES DE SEGUNDO ANO DE BACHILLERATO DE LOS COLEGIOS DEL PAÍS.

(MOS; Swim et.al.,1995; versión española de Rodriguez,2006. Adaptado por investigadora)

1. Generalmente las mujeres no son tan inteligentes como los hombres.

2. Estaría igual de cómodo/a teniendo como Director a una mujer que a un hombre.

3. Es más importante animar a los chicos que a las chicas a participar en actividades deportivas.

4. Cuando el padre y la madre trabajan y su hijo/a se pone enfermo/a en el colegio, desde el centro se debe llamar a la madre en lugar de al padre.
5. Las mujeres están en las mismas condiciones que los hombres en cuanto a aportes científicos se refiere.
6. Las mujeres frecuentemente no acceden a buenos trabajos debido a la discriminación sexual.
7. Mayoritariamente en su centro educativo, se trata de igual manera a mujeres y hombres.
8. Actualmente, en nuestras escuelas y colegios los y las jóvenes tienen iguales oportunidades para prosperar.

ANEXO 3

AUTOENCUESTA DEL INVENTARIO DE ROL DE GÉNERO:

OBJETIVO: Extraer información sobre las características mas importantes de identificación en las y los estudiantes del segundo año de bachillerato del Colegio
……..

Tipo de Colegio: Fiscal ☐ Fiscomisional ☐ Particular ☐
Seudónimo: ……..
Sexo: Hombre ☐ Mujer ☐

Edad: ----------
Fecha:……

INSTRUCCIONES: Lee atentamente cada una de las características que constan en la segunda columna del cuadro. Luego sigue las indicaciones:

a) Escribe una X (equis) bajo los números 1 al 7, según la frecuencia con que te identifiques con la característica anotada en cada numeral de este cuadro.
b) Responde a todo el listado de las características. **No te saltes ninguna.**

No.	CARACTERISTICAS.	NUNCA	RARA VEZ	CASI NUNCA	INDIFERENTE.	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
		1	2	3	4	5	6	7
1	Afectuoso							
2	Agresivo(bravucón)							
3	Ambicioso(todo para mi							
4	Amigable							
5	Analítico(ordenado)							
6	Arrogante(grosero)							
7	Asertivo (tiene ideas)							
8	Atlético							
9	Autoritario(mandón)							
10	Autosuficiente (sabe)							
11	Cariñoso							
12	Caritativo							
13	Cobarde(miedoso)							
14	Compasivo(Tiene pena							
15	Competidor(participa)							
16	Comprensivo							
17	Confiado de si mismo.							
18	Conformista(ingenuo)							
19	Cordial(amble)							
20	Crédulo(todo cree)							
21	De voz suave							
22	De personalidad débil.							
23	Dependiente(obedece)							
24	Dispuesto a arriesgarse							

25	Dominante(abusivo)							
26	Dulce							
27	Egoísta(piensa en si mismo)							
28	Enérgico (firme)							
29	Frio(descortés)							
30	Gusto por los niños.							
31	Hábil para dirigir.							
32	Incapaz de planear (No hace planes)							
33	Incomprensivo							
34	Indeciso(duda)							
35	Independiente							
36	Individualista							
37	Influenciable(convencer							
38	Impositivo(no escucha)							
39	Inseguro de si mismo							
40	Maduro(sereno)							
41	Materialista(utilitario)							
42	No usa lenguaje vulgar							
43	Pasivo(no hace nada)							
44	Personalidad fuerte							
45	Prudente(juicioso)							
46	Razonador (Piensa)							
47	Reflexivo(piensa bien)							
48	Retraído(huraño)							
49	Resignado(dócil)							
50	Rudo(tosco)							
51	Seguro de si mismo.							
52	Sensible a las necesidades de los demás.							
53	Sentimental (sensible)							
54	Simplista(sencillo)							
55	Sumiso(manejable)							
56	Tierno(delicado)							
57	Tímido(callado)							
58	Tirano(caprichoso)							
59	Toma decisiones							
60	Valiente							

PERFILES DE GÉNERO:

MASCULINIDAD	Valor	FEMINIDAD	Valor	MACHISMO	Valor	SUMISION	Valor
5		1		2		13	
8		4		3		18	
10		11		6		20	
15		12		7		22	
17		14		9		23	
24		16		25		32	
31		19		27		34	
35		21		28		37	
40		26		29		39	
44		30		33		43	
46		42		36		48	
47		45		38		49	
51		52		41		54	
59		53		50		55	
60		56		58		57	
TOTAL =		TOTAL =		TOTAL =		TOTAL =	

ANEXO No. 4

RESULTADOS DE GRUPO FOCAL DE PADRES Y MADRES DE FAMILIA DE LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO AÑO DE BACHILLERATO

CATEGO-RIAS	HOMBRES	F	MUJERES	F
INTELIGENCIA	*Somos iguales todos pero los hombres sabemos hacer màs cosas que las mujeres fuera de la casa.* *Falta que las mujeres se lancen a ofrecer lo que pueden, pero sin descuidar a la familia.* *Las mujeres no son tan buenas en cosas electrònicas, elèctricas o de plomerìa.* *Las mujeres estudian menos y como se quedan en la casa a veces no saben algunas cosas.* *Son diferentes en inteligencia, las mujeres son màs inteligentes en historia, en literatura y en inglès.* *Los hombres le dan màs a la computación, a la contabilidad y también en la matemática y las cuentas.* *Somos iguales todos en inteligencia, lo que pasa es que no todos pueden desarrollarse.* *A las mujercitas no les gusta ensuciarse mucho con aceite o con màquinas.* *Las mujeres son menos hábiles con las manos y las màquinas grandes, no son buenas para construcciones.* *Somos iguales, la diferencia es que las mujeres son màs observadoras.* *Los hombres somos màs hábiles porque somos màs fuertes.*	*T:5*	Las mujeres son màs inteligentes en ciertas labores como por ejemplo con la educación de los hijos y son mejores maestras. Los hombres son mejores para los trabajos eléctricos o cosas que arreglar. Creo que las mujercitas no debemos estudiar cosas de hombres porque luego se vuelven machonas y los matrimonios se terminan. No es que seamos menos inteligentes solo tenemos menos oportunidades que los hombres para estudiar y también para trabajar. Dios nos hizo iguales pero tenemos distintas obras que hacer en la vida. A las mujeres nos ha tocado educar y cuidar de la casa y los hijos y a los hombres de trabajar Parecemos menos inteligentes pero no lo somos. Si somos diferentes, mujer es mujer, mamà es mamà y los hombres son lo que son, A veces son màs inteligentes en las ingenierìas o en todas las àreas técnicas. No somos diferentes en inteligencia solo que no nos gustan las mismas cosas que a los hombres. Somos iguales en inteligencia pero siempre se apoya màs a los hombres cuando van a estudiar. Las mujeres tenemos màs problemas para mantenernos en la universidad porque tenemos que cuidar de la casa y de los hijos. Somos iguales en inteligencia, creo que nos hicieron iguales por completo sino que la vida de las mujeres es màs complicada que la de los hombres después de casadas. A las mujeres nos gusta màs hablar que a los hombres.	T:4 M:1

RESPONSABILIDAD	*Las mamitas son màs responsables en la educación de los hijos y no se compara nunca con un hombre.* *Creo que las mujeres son màs hechas para cuidar a los hijos.* *No sabemos hacerlo porque no nos han enseñado cuando eramos pequeños.* *Somos responsables de los hijos y las hijas los dos por igual.* *Las mamitas son màs preocupadas que los papàs en cosas de los hijos.* *Las mamàs están màs cerca de los hijos porque a ellas les cuentan màs cosas que a nosotros.* *Yo creo que la mujer es la que lleva el hogar.* *El centro de la familia es la mujer, si ella està responsable de los hijos es màs seguro que salgan bien.* *Mama es mama, nadie se compara a la madre.* *Los hombres nos olvidamos de cosas que las mujeres no se olvidan con respecto a los hijos.*	*T:5* *M:0*	Claro que podemos educar a los hijos por igual. Las mujeres tenemos màs paciencia que los maridos. Los hombres ayudan cuando es necesario un castigo…se atreven menos con el papà. Tenemos que educarles igual en responsabilidades porque los hijos son de los dos no solo de la mamà. Los hombres son menos preocupados por los hijos y a veces les dejan hacer cosas que nosotras las mujeres no creemos que estén bien. Son capaces pero no lo hacen porque tienen que trabajar y creen que eso es de las mujeres. Las mujeres somos màs cuidadosas con los hijos, su alimentación, salud, educación que los hombres. Los hombres deberían preocuparse màs de la educación de los hijos porque son tan responsables como las mamàs.	T:5 M:0
TRATO IGUALITARIO	Los hombres nos encargamos de las cosas fuertes y las mujercitas de cosas en donde no se requiera fuerza. Creo que debe tratarse a los hijos por igual, no es necesario que se diferencie en casa a los hijos por su sexo. Siempre hay diferencias en cuanto a las tareas que se les pide. Hay una sobrecarga de tareas para las mujeres. No se da un trato igualitario, siempre hay màs posibilidades para los hombres que para las mujeres en las familias de escasos recursos.	T:5 M:0	Los hombres siempre tienen ventajas con respecto a las mujeres. Las mujeres siempre tienen que ser màs cuidadas. A las mujeres se nos dan labores domèsticas. Las mujeres siempre cocinamos o nos estamos preocupando de lavar, planchar, los platos…a los varones no les gusta eso. Nunca es igual porque los hombres siempre son màs fuertes y se les puede pedir cosas que requieren de fuerza y que las mujeres no podemos. Yo creo que debería ser igual el trato porque somos iguales, ahí fallamos las mamàs. En algunas familias si se da un trato igual, pero en la mayoría creo que las mujeres siguen siendo las que arreglan la casa y se ocupan de la cocina. Las mujeres siempre hemos sido menos libres que los hombres. Ahora todo està cambiando y los hombres están por fin entendiendo que las mujeres somos igual que ellos, pero en las familias aùn se dan esos tratos diferentes y desiguales.	T:5 M:0

IGUALDAD DE OPORTUNIDADES	Si creo que eso es labor de los padres, el que los hijos lleguen màs lejos que nosotros. No todos tienen las mismas oportunidades, porque la situación económica no permite que todos prosperen. Nunca es posible que todos prosperen. Todos podemos prosperar si trabajamos juntos en familia para eso, pero siempre es como que solo los maridos tenemos que responder para que no falte el dinero. Los hombres debemos salir de casa y siempre buscar prosperar para que la familia prospere, pero si las mujeres pueden hacerlo, entonces hay que apoyarles también. Hay mujeres que han prosperado màs que los esposos y eso no es un problema porque eso hace que toda la familia este mejor.	T:4 M:1	Siempre se ayuda a los hombres a que estudien en la universidad y solo si sobra se manda a las hijas. Siempre se quiere atajar a las mujeres para que cuiden de los hermanos pequeños. Con la migración se ve claramente que no se da iguales oportunidades. Las mujeres siempre nos tenemos que hacer cargo de los niños y ningún hombre va a acceder a quedarse en casa mientras nosotros prosperamos. No, siempre el que prospera es el hombre y luego se va y las mujeres siempre nos quedamos con una mano adelante y otra atrás.	T:5
VALORES HUMANOS	Las esposas se hacen cargo de los hijos sin problema porque son menos egoístas que los hombres. En las mujeres uno encuentra valores profundos por sus hijos porque Dios le dio valores que no nos dio a los hombres. Las mujeres son màs entregadas que los hombres a los sentimientos. Existen valores de familia muy importantes que siempre es màs la esposa que el esposo que los mantiene. La mujer es la que hace al final la familia. Los valores en las personas son iguales no depende del sexo, depende de la persona. La esposa es siempre la que transmite màs amor, mas ternura. Las esposas son màs fieles y que sostienen la casa màs que uno.	T:5 M:0	Tenemos que encontrar en nuestros esposos valores profundos porque sino nos decepcionamos de ellos. Los hombres son menos dulces que las mujeres pero tienen otros valores como que son rectos para educar a los hijos. Los valores son diferentes en los hombres y las mujeres, nosotras somos màs mamàs y también somos màs responsables siempre con la casa y los hijos. Dios nos hizo a las mujeres mujeres y a los hombres hombres, los valores cristianos son los que hacen llevadero un matrimonio con comprensión. Hay valores que son de las mujeres y otros que son de los hombres. Las mujeres no somos valoradas por nuestros esposos.	T:5 M:0

ANEXO No. 5

TABLA DE PRESENTACION DE RESULTADOS DE LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD:

CATEGORÌAS	HOMBRES		F	MUJERES		F
	TRADICIONAL (Preg.1,2,3,4)	MODERNO (Preg.5,6,7,8)		TRADICIONAL (Preg.1,2,3,4)	MODERNO (Preg.5,6,7,8)	

INTELIGENCIA	1.- Me atrevo a decir que en matemáticas se ve una diferencia muy marcada en interés. Al igual que en la física…… creo que se rinden màs rápido en los problemas lógicos y de matemáticas…..a los chicos les gusta ir màs al laboratorio que a las chicas. *No hay ninguna diferencia, somos todos iguales en inteligencia.. La inteligencia es una cuestión de cuanto te hayan cuidado de chiquito.* ….los hombres somos màs capaces para las cuestiones mecánicas y por ejemplo el dibujo técnico. Somos màs inteligentes los hombres es en cuestiones cientìficas….. Como es obvio, en cuestiones de trabajos de fuerza somos, por nuestro cuerpo, mejores.	5.-Las mujeres se han quedado un poco en esas cosas, en otras profesiones si son buenas. *Hay màs hombres que mujeres científicas. La ciencia implica mucho tiempo invertido, quizàs es porque las mujeres no lo pueden hacer por su situación de tener que cuidar de la familia.* Se han hecho màs aportes científicos desde los hombres. En la historia se ven màs ejemplos de hombres	T:2 M:1	1.-No, ninguna de nosotras es menos inteligente que los hombres, eso està demostrado con tanta participación de las mujeres en todos los campos del saber. *No nos dieron la posibilidad de probar que somos iguales porque no tenemos los mismos derechos y privilegios que los hombres en muchos aspectos. …….. Eso de creer que somos menos inteligentes viene de los hombres mismo y seguro ha sido para siempre ser los que tengan el poder.* Las mujeres y los hombres somos iguales en todo y en las competencias somos exactamente iguales.	5.- Hay muchas mujeres que han descubierto cosas, en química, en medicina y en otras cosas. Lo que pasa es que no se sabe mucho porque no les dan tanta noticia como a los hombres……. A los hombres les encanta aparecer, demostrar porque les encanta ser conocidos, reconocidos y aplaudidos. *Depende de las àreas cientìficas. No hemos tenido oportunidades iguales hombres y mujeres*. En eso puede que nos ganen los hombres.	T:0 M:3

AUTORIDAD	2.-Creo que es mejor que sea un hombre, porque hay muchos problemas que atender que requieren fuerza de carácter…… Como que los chicos ven la autoridad màs con un director hombre que con una mujer. *Me siento màs cómodo con un director hombre, sobre todo por las cosas que se viven en el colegio en cuanto a actividades y disciplina.* Prefiero con un hombre, además como yo también soy hombre es màs confianza entre nosotros. A veces las mujeres se ponen muy autoritarias y eso si es una diferencia muy grande entre los hombres y mujeres.	6. Todos tenemos el mismo derecho a la hora de buscar trabajo. … hay discrimen con respecto al trabajo de las mujeres, es que en el mismo cargo, posiblemente el hombre gana mejor, pero no es solo por discrimen sino también porque la mujer no està tan interesada en esos aspectos como el hombre al que le interesan màs los negocios y realizar sus propósitos personales, las mujeres tienen un espectro màs social y equitativo que el hombre. *Hay trabajos en los que solo pueden entrar hombres y no aceptan mujeres.* Si, eso es un tema muy injusto para las mujeres. Si, creo que existe discrimen para la mujer… muchos dueños de empresas no quieren contratar a las mujeres porque son madres de familia y también porque no quieren tener problemas con los embarazos, etc….	T:3 M:0	2.-No tengo problema con un hombre o con una mujer. No encontrarìa ninguna diferencia, se trata de hacer nuestro trabajo y ya…… creo que el caso del inspector es mejor que sea un hombre porque le toca enfrentarse a veces con cosas muy fuertes o muy groseras con los jóvenes estudiantes *Yo me siento muy cómoda con un hombre o con una mujer.A a veces es mejor que sea un hombre porque tiene que enfrentarse a situaciones complicadas.* Me siento màs cómoda cuando trabajo con compañeras mujeres, porque podemos hablar sin miedo de que siempre nos den el famoso “doble sentido”.	6.- Todos reciben el mismo trato… Antes habían muchos prejuicios y mucha discriminación……. *Claro que hay discriminación. En las clases pobres hay mucha discriminación pero en las clases altas creo que ya es igual.* En el trabajo y en muchas cosas màs, las mujeres son dejadas de lado. ……. Las empleadas domèsticas por ejemplo ganan poquísimo, por què no hay hombres que hagan eso?..... El problema es que las empresas nos ven como un gasto	T:2 M:1

RESPONSABILIDAD	3.-Los estudiantes necesitan descargar màs su fuerza física y sino, a veces se meten en peleas o peores cosas….Creo que el cuerpo del hombre està hecho para desarrollar fuerza màs que el de las mujeres. *Los hombres en eso somos màs dispuestos al deporte y al ejercicio físico……. si es necesario impulsar mucho el deporte en los hombres porque necesitan màs para controlarse luego cuando tienen que estar quietos.* Los hombres necesitamos màs el deporte y los ejercicios físicos que las mujeres que a veces prefieren cosas màs tranquilas. ……. somos màs inquietos los hombres y como somos màs físicos que las mujeres….. el hombre ya es màs competitivo por naturaleza, necesita usar el rango físico para ganar y competir màs que las mujeres	7.- Los hombres somos menos comprendidos que las mujeres….. con nosotros el director, los padres y los alumnos son màs groseros, con las mujeres siempre hay màs tino. *Las mujeres tienen a veces que ayudar menos en cuestiones como las minga..* Hay un poco de diferencia de trato con las mujeres en cuanto a permisos…… se puede ser un poco màs fuerte con los varones cuando se les llama la atención..	T:3 M:0	3.- Tanto a hombres como a mujeres hay que exigirles que hagan deporte. *Creo que los hombres tienen que tener màs actividad porque son màs inquietos y necesitan cansarse màs para que estèn tranquilos en clases.* Tanto las chicas como los chicos tienen que hacer deporte. …….. Debe ser impulsado por igual porque el deporte tiene que ver con una vida sana y eso no tiene gènero.	7.- Aquí si hay diferencias, por ejemplo cuando toca cocinar siempre somos las compañeras…….. pero los chicos, especialmente los hombres, no responden igual a mi que al compañero hombre. Què significa eso? *Hay diferencias en los permisos, en los beneficios y en muchas cosas màs en donde a las compañeras no se nos toma en cuenta.* En nuestra institución somos tratados igual pero creo que cuando se trata de salir a cuestiones de escalafón o presentaciones siempre mandan a los hombres	T:3 M:0

OPORTUNIDADES	4.-La mamacita va a venir antes que los papàs, además porque por cuestiones de trabajo, los papàs se les hace màs difícil pedir permiso… Capaz que llamamos al papà y la misma mamà se enoja de por què le llamamos. *Son las mamàs las que cuidan mejor a sus hijos que los papàs cuando están enfermos. Las madres suelen ser màs pacientes, màs dulces a la hora de cuidar, saben còmo y què dar.* Siempre llamamos màs a las mamàs porque ellas son màs buenas para cuidar y se ocupan màs de las enfermedades y de cuidar a los hijos. son los mismos estudiantes que piden llamar a las mamàs	8.-Si, tienen las mismas oportunidades… desde la cabeza institucional relegan a la mujer en varios aspectos, intelectuales, deportivos, etc. *Claro, los alumnos de todos los colegios creo que tienen las mismas oportunidades....* Creo que no es bueno que el trato sea lo mismo entre ellos, porque ahora se ve a las mujercitas haciendo cosas que antes solo los hombres hacíamos.	T:3 M:0	Siempre termina el Inspector llamando a la mamà porque son las que vienen y se preocupan de los hijos. *Es mejor llamar a la mamà porque son las que están màs cerca de los hijos y pueden ayudar mejor en casos de enfermedad… la sociedad pone a la madre como más práctica y quien toma decisiones de este tipo, desliga al padre de estas situaciones.* Aquí siempre se llama a la mamà o a la abuelita. Los papàs nunca aparecen para nada, solo las mamàs vienen a saber còmo està el rendimiento de los chicos o còmo están en todo.	8.- En el Colegio y en todas las actividades educativas creo que se les trata igual y se le ofrecen las mismas oportunidades en todos los sentidos. Lo que pasa es que unos aprovechan y otros no. Hay que matizar que a los hombres se les permite hacer màs bulla o se les permite ser màs malcriados que a las mujeres. *Todos tienen las mismas oportunidades.* ……no creo que en los Colegios y escuelas de nuestro país les den las mismas oportunidades para prosperar, empezando por los maestros que muchas veces creen que las mujeres no podemos……..	T:3 M:0

ANEXO 6